

# Le test PERPE et les valeurs éducatives des professeurs de CEGEP

par Jacques LAMONTAGNE  
Claude B. PARIZEAU  
Rita THERRIEN\*

Cette étude a pour but de répondre à deux questions: a) quelles sont les valeurs éducatives des professeurs dans les CEGEP du Québec? et b) quelles sont les valeurs éducatives véhiculées par le test PERPE (test d'évaluation par les étudiants du comportement pédagogique de leur professeur)?

Pour répondre à la première question, nous examinerons les résultats d'une enquête menée auprès des professeurs de CEGEP à l'automne 1972. Pour répondre à la deuxième question, nous analyserons le contenu du test PERPE.

---

\* Jacques Lamontagne est professeur à l'INRS-Education (Projet VALEURS). Claude B. Parizeau est chercheur au Centre de Recherche en Droit public, de l'Université de Montréal. Rita Therrien est assistante de recherche à l'INRS-Education (Projet VALEURS). Le Projet VALEURS de l'INRS-Education est subventionné par le Conseil des Arts du Canada et par le programme FCAC du ministère de l'Éducation du Québec. Les auteurs remercient M. Roland Foucher et les responsables de l'exploitation du test PERPE dans les CEGEP de leur coopération lors de la cueillette des données à l'automne 1972. Ils remercient également M. Normand Daigle pour son travail efficace dans le traitement des données. Ils sont surtout reconnaissants aux professeurs de CEGEP qui ont répondu au questionnaire qui leur a été soumis à l'automne 1972, et ils espèrent que les résultats de cette étude seront utiles à ces professeurs.

## 1. Les valeurs éducatives des professeurs

Nous analyserons les valeurs éducatives des professeurs de CEGEP au moyen d'une typologie des actions éducatives qui réfère à la philosophie de l'activité éducative développée dans le rapport annuel 1969-1970 du Conseil supérieur de l'Éducation<sup>1</sup>.

### a) Une typologie des actions éducatives

Cette philosophie de l'activité éducative oppose une conception mécaniste de l'éducation, basée sur la transmission de connaissances, à une con-

---

1. Conseil supérieur de l'Éducation. *L'Activité éducative*. Rapport annuel 1969-1970. Québec: Roch Lefebvre, éditeur officiel du Québec, 1971, pp. 1-75. On retrouve cette philosophie sous une autre forme dans le rapport final de l'Opération Départ. Voir: Opération Départ (Montréal). *Rapport final*. Livre II, «Un modèle d'éducation permanente», 1971, 199 pp. Bien que notre réflexion sur les actions éducatives ait été amorcée avant la publication de ces rapports, l'élaboration que nous avons faite de notre typologie des actions éducatives a sans doute été influencée par la philosophie de l'activité éducative qui est développée dans ces rapports. Des échanges d'idées, en 1971, avec MM. Léon Bernier, Denis Lefebvre et Jean Martin, du Service PERPE, ont aussi contribué à notre cheminement conceptuel.

ception organique de l'éducation, basée sur le dynamisme de l'étudiant.

LA CONCEPTION MÉCANISTE. «L'image qui représenterait ce style de formation serait celle du transvasement des connaissances d'un contenant dans un autre contenant, c'est-à-dire de l'esprit du professeur dans l'esprit de l'étudiant. L'enseignant, supérieur en expérience et en connaissances, fait bénéficier l'étudiant de son savoir en le déversant dans l'esprit de ce dernier (...) Les objectifs que l'étudiant est censé poursuivre sont fixés de l'extérieur, les travaux qu'il accomplit sont prévus et déterminés par un autre que lui, c'est-à-dire par le professeur<sup>2</sup>.»

LA CONCEPTION ORGANIQUE. «Cette conception de l'activité éducative met l'accent sur le dynamisme et les ressources intérieures de la personne, sur l'initiative et les responsabilités de l'étudiant (...) L'étudiant n'a pas à participer à son éducation; il en est l'agent principal, il en est l'expert. Le maître ne peut que coopérer de l'extérieur à l'activité éducative de l'étudiant; il ne peut que participer, par une action indirecte et comme médiateur, aux démarches d'apprentissage, à l'engagement, aux décisions et aux choix qui relèvent en propre de la capacité de l'étudiant<sup>3</sup>.»

De la définition de la conception organique de l'éducation découle la définition du rôle de l'agent coopérateur, c'est-à-dire du professeur, par rapport à l'étudiant.

Ce qui définit un agent coopérateur en éducation, c'est qu'il fournit son concours à une activité où il n'est jamais l'agent principal; et à cet égard, le trait caractéristique de l'éducateur, c'est qu'il est aux écoutes de l'étudiant (...) Il n'y a pas de trucs pédagogiques, ni de recettes techniques pour faire cela, mais seulement l'attention personnelle à l'étudiant et le souci de fournir le concours approprié<sup>4</sup>.

Le comportement pédagogique du professeur et l'activité éducative de l'étudiant sont des composantes de ce que l'on peut appeler la «situation éducative». Nous définissons la situation éducative comme l'ensemble des circonstances dans lesquelles se trouvent des étudiants qui ont pour but d'intérioriser une matière en présence d'un auxiliaire, le professeur. Les étudiants et le professeur sont en relation entre eux et avec le milieu dans lequel se déroule le processus d'intériorisation de la matière. Le choix de la matière à intérioriser est fait par le milieu, le professeur ou les étudiants.

Dans toute situation éducative, on trouve donc un étudiant, une matière à intérioriser, un professeur et un milieu environnant. Si l'on fait abstraction du milieu environnant, on peut découper la

situation éducative selon deux axes: le «foyer d'attention» et l'«agent». Il y a trois foyers d'attention: la matière à être intériorisée par l'étudiant, l'étudiant lui-même et la communication qui s'établit entre la matière à intérioriser et l'étudiant. On distingue, par ailleurs, deux agents dans la situation éducative: le professeur et l'étudiant.

En joignant ces deux axes, nous obtenons six catégories behaviorales, constituant une typologie des actions éducatives (voir le tableau I). Lorsqu'ils remettent en question leur enseignement mécaniste traditionnel, c'est-à-dire la *transmission* d'une matière, certains éducateurs s'interrogent sur la façon dont leur enseignement est dispensé, afin de mieux rejoindre leurs étudiants: les modes d'*expression* de la matière par le professeur sont alors mis en relief dans la situation éducative. D'autres professeurs vont plus loin et centrent leur comportement nettement sur l'étudiant: ces professeurs manifestent alors de l'*empathie* dans leurs rapports avec leurs étudiants. Nous atteignons ici la limite de l'activité du professeur: au-delà de cette limite se trouve l'activité de l'étudiant.

Tableau I – Typologie des actions éducatives

Foyer d'attention \ Agent	Professeur	Étudiant
Matière	1. Transmission	6. Apprentissage
Communication	2. Expression	5. Planification
Étudiant	3. Empathie	4. Introspection

La première démarche de l'étudiant consiste en une *introspection*, au cours de laquelle il prend conscience de ses besoins éducatifs et détermine ses objectifs éducatifs. Dans un deuxième temps, cette prise de conscience sera suivie de la *planification*, par l'étudiant, de ses activités éducatives, conformément aux objectifs fixés. Enfin, le but de l'activité éducative de l'étudiant est atteint lorsque ce dernier entreprend son *apprentissage*, c'est-à-dire l'intériorisation d'une matière, conformément

2. *Ibid.*, pp. 35-6.

3. *Ibid.*, p. 37.

4. *Ibid.*, p. 37.

aux objectifs qu'il s'est fixés, et conformément aux conditions d'apprentissage dont il a préalablement fait la planification.

On aura compris que les actions éducatives *transmission*, *expression* et *empathie*, réfèrent à une conception mécaniste de l'éducation. Cependant, c'est l'action éducative *transmission* qui réfère le plus à cette conception, puisque le foyer d'attention y est la matière et que l'agent y est le professeur. Avec *expression*, le professeur a commencé à s'éloigner quelque peu de la conception mécaniste, se concentrant sur la communication à établir entre la matière et l'étudiant. L'action éducative *empathie* réfère elle aussi à la conception mécaniste de l'éducation, puisqu'elle est définie en termes de l'activité du professeur et non pas de celle de l'étudiant. Mais il apparaît clairement qu'*empathie*, dont le foyer d'attention est l'étudiant, est plus près d'une conception organique de l'éducation qu'*expression* ne l'est.

Les trois actions éducatives *introspection*, *planification* et *apprentissage* réfèrent à une conception organique de l'éducation. De ces trois actions éducatives, c'est *introspection* qui exprime le plus directement la conception organique de l'éducation. En effet, avec *introspection*, l'étudiant est non seulement l'agent, mais aussi le foyer d'attention. Les deux autres actions éducatives *planification* et *apprentissage* réfèrent elles aussi à une conception organique de l'éducation, parce que l'étudiant y est l'agent principal de sa formation et parce que ces deux actions suivent, chronologiquement, *introspection*.

Ainsi, chacune des deux conceptions de l'éducation décrites dans le document du CSE se trouve décomposée en trois actions éducatives. De plus, chacune des deux conceptions de l'éducation est associée, d'une façon plus particulière, à une des trois actions éducatives. Les deux autres actions éducatives, dans chacune des deux conceptions, permettent d'analyser le passage de la conception mécaniste à la conception organique de l'éducation. En un sens, l'action éducative *introspection*, qui est le plus directement associée à la conception organique de l'éducation est un point d'arrivée. En effet, l'*introspection* suppose le passage successif de *transmission* à *expression*, à *empathie*, puis à *introspection*. Mais elle est aussi un point de départ, en ce sens que c'est sur elle que s'appuient la *planification* et l'*apprentissage*.

## b) Les actions éducatives et les professeurs de CEGEP

Les six actions éducatives ont été opérationnalisées en référant à six types de comportements pédagogiques chez le professeur. Nous avons demandé aux professeurs: a) lequel des six comportements pédagogiques se rapproche le plus de leur idéal; et b) lequel des six comportements pédagogiques se rapproche le plus de celui qu'ils adoptent en fait dans leur travail. Les six comportements pédagogiques et les six actions éducatives correspondantes sont comme suit:

1. TRANSMISSION. «Un professeur compétent dans sa matière qui tâche de bien transmettre cette dernière.»
2. EXPRESSION. «Un professeur qui soigne la présentation de sa matière, afin de mieux rejoindre ses étudiants.»
3. EMPATHIE. «Un professeur qui est disponible pour ses étudiants aussi bien en dehors de la classe que dans la classe, afin de les mieux comprendre.»
4. INTROSPECTION. «Un professeur qui aide ses étudiants à découvrir leurs besoins et leurs valeurs.»
5. PLANIFICATION. «Un professeur qui aide ses étudiants à élaborer leur programme d'études.»
6. APPRENTISSAGE. «Un professeur qui sert de ressource à ses étudiants dans leur apprentissage d'une matière qu'ils ont préalablement choisi d'apprendre.»

Les données ont été recueillies au moyen d'un questionnaire soumis à un échantillon de professeurs de CEGEP, à l'automne 1972. Au total, 909 professeurs ont rempli le questionnaire.

D'après le document précité du CSE, la conception mécaniste de l'éducation serait encore largement répandue dans le milieu de l'enseignement.

Dans l'ensemble, le point de vue encore généralisé chez les éducateurs consiste à penser que l'étudiant, que l'homme tel qu'il est dans sa nature fondamentale, est peu inventif et peu enclin à l'effort; qu'il doit être constamment contrôlé, soumis à une discipline et à des normes (...)<sup>5</sup>.

L'analyse des données de notre enquête nous permettra de vérifier dans quelle mesure la conception mécaniste de l'éducation est encore répandue chez les professeurs de CEGEP en 1972, et, par le fait même, dans quelle mesure les professeurs ont adopté une conception organique de l'éducation.

5 *Ibid.*, p. 38.

Nous nous attendons à ce que les résultats confirment notre hypothèse de la succession chronologique des actions éducatives. Nous entendons par ceci qu'il y aurait chez les professeurs de CEGEP une évolution caractérisée par le passage de la conception mécaniste à la conception organique de l'activité éducative, selon l'ordre chronologique suivant: 1) *Transmission*; 2) *Expression*; 3) *Empathie*; 4) *Introspection*; 5) *Planification*; 6) *Apprentissage*.

Selon notre hypothèse, l'idéal éducatif des professeurs aurait tendance à se déplacer vers les situations où l'étudiant est agent. Ainsi, la satisfaction la plus grande devrait être celle des professeurs qui ont adopté, dans la réalité, un comportement où l'étudiant est agent. En effet, plus un

professeur est avancé dans l'évolution, plus la réalité devrait être conforme à son idéal étant donné la tendance au déplacement de l'idéal éducatif postulée précédemment.

De plus, chez les professeurs insatisfaits, nous nous attendons à ce que l'idéal se situe toujours majoritairement à des étapes postérieures au comportement adopté dans la réalité.

Pour l'ensemble des professeurs, la réalité se répartit à peu près également entre le comportement «étudiant-agent» (51%) et le comportement «professeur-agent» (49%). Par contre, l'idéal pour l'ensemble est majoritairement du côté de l'étudiant-agent (68%). Ce résultat confirme notre hypothèse de l'évolution vers une conception organique de l'éducation.

Tableau II — Réalité et idéal pour l'ensemble des professeurs\*

		<u>Réalité</u>	<u>Idéal</u>
Professeur-agent	{ 1 — Transmission	17%	8%
	{ 2 — Expression	16%	8%
	{ 3 — Empathie	16%	15%
Étudiant-agent	{ 4 — Introspection	23%	34%
	{ 5 — Planification	1%	0
	{ 6 — Apprentissage	27%	33%
		49%	68%

\* Les pourcentages sont arrondis.

De plus, et pour la réalité et pour l'idéal, les pourcentages les plus élevés de nos six catégories comportementales se retrouvent dans *introspection* et dans *apprentissage*. Cependant, les pourcentages de ces deux catégories sont à peu près égaux, ce qui indique qu'à l'heure actuelle nous ne pouvons pas parler d'une évolution de l'*introspection* vers l'*apprentissage*.

Par ailleurs, les pourcentages pour la *planification* sont pratiquement nuls. La *planification* ne correspond donc ni à une réalité ni à un idéal existant en ce moment chez les professeurs de CEGEP. Dans la pratique, ce sont le ministère de l'Éducation et les professeurs qui déterminent les programmes d'études. Il est possible que l'action éducative *planification* se retrouve davantage à d'autres niveaux d'enseignement (v.g. à l'université) ou dans d'autres secteurs d'activités éducatives (v.g. en éducation des adultes).

La majorité des professeurs sont satisfaits de leur comportement pédagogique. En effet, 69% d'entre eux adoptent dans la réalité un comportement conforme à leur idéal.

Chez les professeurs insatisfaits de leur comportement pédagogique, la plupart (70%) ont un comportement où le professeur est l'agent principal. Par contre, l'idéal de ces professeurs insatisfaits se situe très majoritairement (84%) dans les catégories où l'étudiant est l'agent principal. Ces résultats confirment partiellement notre hypothèse de la succession chronologique des actions éducatives. En effet, nous constatons que la plus grande source d'insatisfaction est la réalité où le professeur est agent, et que l'idéal se situe dans les étapes postérieures à leur comportement actuel.

Tableau III — Réalité et idéal pour les professeurs insatisfaits\*

		<u>Réalité</u>	<u>Idéal</u>
Professeur-agent	1 — Transmission	34%	5%
	2 — Expression	24%	0
	3 — Empathie	12%	11%
Étudiant-agent	4 — Introspection	8%	41%
	5 — Planification	1%	1%
	6 — Apprentissage	21%	41%

} 70%  
 } 16%  
 } 84%

\* Les pourcentages sont arrondis.

Cependant, le pourcentage de professeurs insatisfaits qui ont adopté un comportement référant à l'*apprentissage* est assez élevé (21%). Beaucoup de professeurs ne sont donc pas à l'aise dans cette situation, même si dans l'ensemble elle est l'une des plus valorisées.

Il se peut que la non-existence de l'action éducative *planification* dans les CEGEP soit reliée à ce malaise. En effet, l'*apprentissage*, tel que nous l'avons défini, ne peut être réalisé que s'il est précédé chronologiquement de l'action éducative *planification*. Il ne suffit pas que l'étudiant découvre ses besoins et ses valeurs, et qu'il détermine ses objectifs d'*apprentissage* (l'action éducative *introspection*). Il faut aussi, ensuite, que l'étudiant puisse jouer un rôle actif dans l'élaboration de son programme d'études (l'action éducative *planification*) avant d'entreprendre son *apprentissage*.

Nous observons donc une évolution de l'idéal pédagogique allant du professeur-agent vers l'étudiant-agent. Cependant, la désirabilité de l'*introspection* est, toutes proportions gardées, plus grande que celle d'*apprentissage*. Le désirable pédagogique chez les professeurs de CEGEP, à l'automne 1972, se situe donc principalement à l'action éducative *introspection*, c'est-à-dire à l'action éducative qui est le plus directement reliée à la conception organique de l'éducation.

La majorité (62%) des professeurs satisfaits ont pour réalité-idéal l'étudiant-agent. Il y a donc ici un signe d'évolution vers la valorisation de plus en plus grande de l'activité de l'étudiant dans la situation éducative. A nouveau, les pourcentages pour *introspection* et pour *apprentissage* sont égaux.

Tableau IV — Réalité-idéal pour les professeurs satisfaits\*

			<u>Réalité-idéal</u>
Professeur-agent	1 — Transmission		9%
	2 — Expression		12%
	3 — Empathie		17%
Étudiant-agent	4 — Introspection		31%
	6 — Apprentissage		30%

} 38%  
 } 62%

\* Les pourcentages sont arrondis.

Les professeurs insatisfaits ont plus souvent un comportement pédagogique mécaniste (70%) que les professeurs satisfaits (38%). Mais aussi, les professeurs insatisfaits ont plus souvent pour idéal une conception organique de l'éducation (84%) que les professeurs satisfaits (62%). Ces résultats confirment encore la tendance, chez les professeurs de CEGEP, à rechercher un comportement pédagogique organique en remplacement d'un comportement pédagogique mécaniste.

Nous n'avons pas de données empiriques sur les valeurs éducatives des étudiants. Mais, connaissant la place que la conception organique de l'éducation occupe maintenant dans l'univers des valeurs des professeurs de CEGEP, et étant donné la nature même de la conception organique de l'éducation, il y a lieu de penser que les étudiants préfèrent de beaucoup la conception organique de l'éducation à la conception mécaniste. Cette hypothèse est également formulée dans le document précité du CSE.

L'étudiant, lorsqu'il se trouve placé dans une ambiance favorable, lorsqu'il est assisté avec à-propos dans son activité par des agents coopérateurs — maîtres, conseillers, tuteurs, etc. — réellement centrés sur lui, réussit à apprendre (...) La capacité et le goût d'apprendre et de se développer, la capacité d'exercer l'initiative, l'imagination et la créativité en ce domaine, est largement (et non pas étroitement) répandue dans la population<sup>6</sup>.

Nous pouvons conclure que le milieu collégial est vraiment engagé dans une nouvelle philosophie de l'éducation. À ce stade, de nombreux éducateurs affirment qu'ils parviennent à concrétiser une conception organique de l'éducation dans leurs propres classes. De plus, l'évolution que nous avons observée dans les valeurs éducatives des professeurs est caractérisée par la généralisation progressive de la conception organique de l'éducation dans le milieu collégial.

## 2. Le test PERPE

Depuis une vingtaine d'années, plusieurs chercheurs aux USA ont mis au point des tests qui ont pour but de permettre l'évaluation, par les étudiants, du comportement pédagogique de leur professeur. Un test de même nature a été développé au Québec, il y a quelques années. Il s'agit du test PERPE<sup>7</sup> qui, depuis l'automne 1970, est offert à tous les professeurs de CEGEP qui en font la demande.

6. *Ibid.*, pp. 37-8.

7. GAGNÉ, François. *Test PERPE (Perceptions étudiantes de la relation professeur-étudiants)*. Montréal, 1967.

Le fait de donner aux étudiants l'occasion d'évaluer le comportement pédagogique de leur professeur est un signe que l'on attache de l'importance à ce que pensent et désirent les étudiants concernant leur éducation. Cette activité d'évaluation est susceptible de provoquer chez les professeurs évalués le désir de «perfectionner» leur comportement pédagogique, c'est-à-dire de modifier ce dernier en tenant compte de ce que pensent et désirent les étudiants à propos de leur enseignement.

Mais, dans la perspective de la valorisation de ce que pensent et désirent les étudiants, concernant le comportement pédagogique de leur professeur, il est important de prendre conscience des types d'actions éducatives à propos desquelles les professeurs sont évalués. En effet, même si la forme d'un test d'évaluation peut être un signe de la valorisation de ce que pensent et désirent les étudiants concernant le comportement pédagogique de leur professeur, il ne s'ensuit pas nécessairement que les phénomènes dont il est question dans le test d'évaluation sont une manifestation de ce que pensent et désirent les étudiants concernant le comportement pédagogique de leur professeur. Ainsi, il pourrait se produire, à la limite, qu'on demande à des étudiants d'évaluer des aspects du comportement pédagogique de leur professeur jugés sans importance par ces étudiants.

### a) Les tests américains

Nous avons examiné 41 tests américains qui portent sur l'évaluation, par les étudiants, du comportement pédagogique de leur professeur. Les phénomènes mesurés par chacun de ces tests ont tous été ramenés à notre typologie des actions éducatives.

Dans 24 des 41 tests inventoriés, l'auteur (ou les auteurs) a regroupé les divers items décrivant le comportement pédagogique du professeur à l'aide de l'analyse factorielle. Dans les 17 autres tests, les regroupements des items qui décrivent le comportement pédagogique du professeur sont basés soit sur une conceptualisation de l'auteur du test, soit sur des regroupements empiriques effectués par d'autres auteurs dans des travaux antérieurs.

Pour chaque test, nous avons classé tous les regroupements d'items mentionnés dans un ou dans plusieurs des six types d'actions éducatives: *Transmission, Expression, Empathie, Introspection, Planification, Apprentissage*.

Le contenu de la plupart (28/41) des tests inventoriés ne réfère qu'à une conception mécaniste de l'éducation, c'est-à-dire à *transmission*, *expression* ou *empathie*. Le contenu des autres tests (13/41) réfère à une conception mécaniste et à une conception organique de l'éducation.

Dans 38 des 41 tests, on réfère à au moins deux des trois actions éducatives *transmission*, *expression* et *empathie*. Cela indique que, d'une façon générale, les auteurs des tests sont sensibilisés à la question de l'opposition entre la centration sur la matière et la centration sur l'étudiant dans la situation éducative.

Au total, dans les 41 tests, nous avons noté 192 regroupements d'item, ce qui fait une moyenne de 4.7 par test. Mais dans certains cas, nous avons classé un regroupement d'item dans plus d'un type d'action éducative. Nous obtenons ainsi un total de 221 références aux diverses actions éducatives.

De ces 221 références, 189 (86%) relèvent d'une conception mécaniste de l'éducation, c'est-à-dire que nous les avons classées dans *transmission*, *expression* et/ou *empathie*. L'action éducative la plus fréquemment concernée est l'*expression*. Le nombre de références pour chaque action éducative est le suivant:

1. Transmission:	57
2. Expression:	90
3. Empathie:	42
4. Introspection:	10
5. Planification:	11
6. Apprentissage:	11

En plus d'apparaître rarement, les références à l'étudiant, en tant qu'agent de sa propre formation, ne sont pas définies aussi clairement que les références au professeur, en tant qu'agent. En effet, les références à l'étudiant, en tant qu'agent, sont souvent telles qu'il est impossible d'y distinguer lequel des trois foyers d'attention (matière, communication, étudiant) est particulièrement concerné.

#### b) Les actions éducatives mesurées par le test PERPE

À quelles actions éducatives réfère le contenu du test PERPE? Une analyse factorielle a été effectuée pour regrouper en facteurs les 61 item du

test PERPE<sup>8</sup>. Des six facteurs produits, trois réfèrent à l'*expression*, deux à la *transmission* et un à l'*empathie*. Aucun facteur ne réfère à l'étudiant, en tant qu'agent de sa propre formation. Le test PERPE ne réfère donc qu'à une conception mécaniste de l'éducation. Il ressemble ainsi à la plupart (28/41) des tests américains de même nature.

Nous avons observé plus haut que les professeurs de CEGEP du Québec ont déjà entrepris de changer leur conception de l'éducation. La conception mécaniste de l'éducation, basée sur la transmission de connaissances, est de plus en plus remplacée par une conception organique de l'éducation basée sur le dynamisme de l'étudiant. Il existe donc un écart entre la conception de l'éducation qu'ont les professeurs de CEGEP du Québec et la conception de l'éducation qui est véhiculée par le test PERPE. Nous en concluons que le test PERPE est dans une situation de retard historique par rapport à l'évolution de la pédagogie dans les CEGEP du Québec.

Notre conclusion rejoint des remarques formulées par Michel Beaudry<sup>9</sup>, au terme d'une année de recherche sur les résultats du test PERPE:

(...) le test PERPE permet l'expression d'au plus une absence d'insatisfaction (...) Or il existe un danger constant: celui du désinvestissement de l'étudiant par rapport à la caractéristique mesurée. En d'autres termes, il est possible que l'on obtienne des résultats mais que pour l'étudiant cette caractéristique ait une importance très mineure dans l'ensemble des caractéristiques évaluées<sup>10</sup>.

Nous avons démontré qu'il existe un écart entre la conception de l'éducation qu'ont les professeurs de CEGEP et la conception de l'éducation qui est véhiculée par le contenu du test PERPE. Étant donné la place qui est faite présentement par les professeurs à une conception organique de l'éducation, et étant donné la signification que peut avoir pour les étudiants une conception organique de l'éducation, il y a lieu de penser que l'aliénation du test PERPE par rapport aux étudiants est encore plus grande qu'elle ne l'est par rapport aux professeurs.

Malheureusement, l'orientation qui est donnée à la recherche dans le groupe PERPE n'est pas de nature à réduire l'écart qui existe entre les valeurs pédagogiques du milieu collégial et celles qui sont véhiculées par le test PERPE, ainsi que l'atteste Michel Beaudry:

8. GAUTHIER, Fernand. *Les principales dimensions de la mesure de réalité du questionnaire PERPE*. Communication présentée lors du 41e congrès de l'ACFAS. Montréal, le 24 mai 1973. Cette analyse factorielle a été effectuée à partir de la version du test PERPE qui a été en usage de l'automne 1970 au printemps 1973, inclusivement.

9. BEAUDRY, Michel. *L'influence des caractéristiques «étudiant» et «professeur» sur les mesures d'attentes, de réalité et d'insatisfaction du test PERPE*. Communication présentée au 41e Congrès de l'ACFAS à Montréal, le 24 mai 1973.

10. *Ibid.*, pp. 22-3.

L'orientation de la recherche de l'INRS-Education, programme PERPE, est très inconfortable pour un sociologue. En effet, ce dernier doit renverser constamment l'optique générale avec laquelle il envisage la majorité des problèmes se situant dans le champ normal de son investigation. Et cela simplement parce que le groupe PERPE est centré sur l'instrument et non sur ceux qui l'utilisent<sup>11</sup>.

Tableau V — Nombre d'utilisateurs du test PERPE dans les CEGEP, à chaque session depuis l'automne 1970

Session	Nombre d'utilisateurs dans les CEGEP
Automne 1970	1045
Printemps 1971	477
Automne 1971	614
Printemps 1972	108
Automne 1972	434
Printemps 1973	165

En automne 1970, alors qu'il était offert pour la première fois à tous les professeurs de CEGEP, le test PERPE fut abondamment utilisé (voir le tableau V). Cela révélait certainement une préoccupation généralisée parmi les professeurs de CEGEP à propos de leur comportement pédagogique. Depuis l'automne 1970, le nombre d'utilisateurs du test PERPE a graduellement baissé. On pourrait songer à plusieurs motifs techniques pour expliquer cette baisse (publicité, etc.). Mais nous pensons que l'écart entre la conception de l'éducation qu'ont les professeurs et la conception de l'éducation qui est véhiculée par le test PERPE peut expliquer une bonne partie de ce phénomène. Il nous semble ainsi que la baisse dans l'utilisation du test PERPE est largement attribuable à l'incapacité de ce test à rendre compte de la réalité pédagogique vécue ou souhaitée par une majorité de plus en plus grande de professeurs dans les CEGEP du Québec.

Le test PERPE collerait-il davantage à la réalité pédagogique dans les collèges du Québec s'il prenait exemple sur les 13 des 41 tests américains dont on a dit qu'ils réfèrent en partie à une con-

ception organique de l'éducation? Probablement. Mais nous avons déjà remarqué que les auteurs de ces treize tests ne sont pas parvenus à circonscrire très bien la réalité lorsqu'ils ont référé à l'étudiant, en tant qu'agent principal de sa formation. Il n'existe pas de test d'évaluation par les étudiants du comportement pédagogique de leur professeur dont le contenu serait nettement axé sur une conception organique de l'éducation.

### Résumé et conclusion

Nous avons analysé les valeurs éducatives des professeurs de CEGEP et les valeurs éducatives véhiculées par le test PERPE.

Nos analyses ont été faites au moyen d'une typologie des actions éducatives que nous avons développée, en référence à la philosophie de l'activité éducative décrite dans un rapport du Conseil supérieur de l'Éducation. Cette philosophie oppose une conception mécaniste de l'éducation, basée sur la transmission de connaissances, à une conception organique de l'éducation, basée sur le dynamisme de l'étudiant. La conception mécaniste de l'éducation est représentée par les trois actions éducatives *transmission*, *expression* et *empathie*. La conception organique de l'éducation est représentée par les trois actions éducatives *introspection*, *planification* et *apprentissage*. Les actions éducatives *transmission* et *introspection*, respectivement, sont particulièrement associées à la conception mécaniste et à la conception organique de l'éducation. Les quatre autres actions éducatives permettent d'observer l'évolution des valeurs éducatives, en termes du passage de la conception mécaniste de l'éducation à une conception organique de l'éducation. Nous avons considéré que cette évolution se fait chronologiquement selon l'ordre suivant: *transmission*, *expression*, *empathie*, *introspection*, *planification* et *apprentissage*.

Les six actions éducatives ont été opérationnalisées en termes du comportement pédagogique du professeur. Dans une enquête menée auprès des professeurs de CEGEP, à l'automne 1972, nous avons demandé aux professeurs lequel des six comportements pédagogiques se rapproche le plus de leur idéal, et lequel des six comportements pédagogiques se rapproche le plus de celui qu'ils adoptent en fait.

La moitié des professeurs ont présentement un comportement pédagogique organique. Les deux-tiers des professeurs ont pour idéal une conception organique de l'éducation. Parmi les professeurs insatisfaits, plus des deux-tiers ont

11. *Ibid.*, p. 20.



présentement un comportement pédagogique mécaniste, et plus des quatre-cinquièmes ont pour idéal un comportement pédagogique organique. La conception organique de l'éducation a donc pris racine parmi les professeurs de CEGEP, et elle a tendance à se répandre encore. Et il y a lieu de penser que l'adoption d'une conception organique de l'éducation rencontre un accueil favorable chez l'ensemble des étudiants.

Un examen de 41 tests américains portant sur l'évaluation par les étudiants du comportement pédagogique de leur professeur a révélé que le contenu de la plupart (28/41) de ces tests ne réfère

qu'à une conception mécaniste de l'éducation. Le contenu des treize autres tests réfère à une conception mécaniste de l'éducation et à une conception organique de l'éducation.

Le test PERPE se compare à la plupart des tests américains de même nature, en ce qu'il ne réfère qu'à une conception mécaniste de l'éducation. Nous en concluons que le test PERPE est dans une situation de retard historique par rapport à l'évolution de la pédagogie dans les CEGEP du Québec. Malheureusement, l'orientation qui est donnée à la recherche dans le groupe PERPE n'est pas de nature à combler ce retard.

## RÉFÉRENCES

- ANDERSON, R.C. (1959). «Learning in discussion: a resume of the authoritarian-democratic studies.» *Harvard Educational Review*, vol. 29, 201-15.
- BEAUDRY, Michel (1973). «L'influence des caractéristiques «étudiant» et «professeur» sur les mesures d'attentes, de réalité et d'insatisfaction du test PERPE.» Communication présentée au 41e congrès de l'ACFAS, à Montréal, le 24 mai.
- BECK, W.R. (1967). «Pupils' perceptions of teacher merit: a factor analysis of five postulated dimensions.» *Journal of Educational Research*, vol. 61, n° 3, 127-8.
- BENDIG, A.W. (1953). «Student achievement in introductory psychology and student ratings of the competence and empathy of their instructors.» *Journal of Psychology*, vol. 36, 427-33.
- BOWIE, B.L. & MORGAN, H.G. (1962). «Personal values and verbal behavior of teachers.» *Journal of Experimental Education*, vol. 30, 337-45.
- CAFFREY, Bernard (1969). «Lack of bias in student evaluations of teachers.» Proceedings of the APA 77th convention, pp. 641-2.
- CARPENTER, F. et al. (1965). «Student preference of instructor types as a function of subject matter.» *Science Education*, vol. 49, 235-38.
- COFFMAN, W.E. (1954). «Determining students' concepts of effective teaching from their ratings of instructors.» *Journal of Educational Psychology*, vol. 45, 277-86.
- COHEN, Stanley H. & BERGER, Wallace G. (1970). «Dimensions of students' ratings of college instructors underlying subsequent achievement on course examinations.» Proceedings of the APA 78th convention, pp. 605-6.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1971). *L'Activité éducative*. Rapport annuel 1969-70. Québec: Roch Lefebvre, éditeur officiel du Québec.
- CORRIGAN, Donald J. (1968). «Relationships of teacher verbal behavior patterns to student perceived instructional effectiveness in college courses.» *Dissertation Abstracts International*, vol. 30 (2-A), 601-2.
- COTSONAS, N.J. & KAISER, H.F. (1962). «Factor analysis of students' and administrators' ratings of clinical teachers in a medical school.» *Journal of Educational Psychology*, vol. 53, 219-23.
- FURST, E.J. (1965). «A factor analysis of preference in teacher role behavior.» *Journal of Experimental Education*, vol. 33, 379-82.
- GAGNÉ, François (1967). *Test PERPE (Perceptions étudiantes de la relation professeur-étudiants)*. Montréal.
- GAUTHIER, Fernand (1973). «Les principales dimensions de la mesure de réalité du questionnaire PERPE.» Communication présentée lors du 41e congrès de l'ACFAS. Montréal, le 24 mai.
- GIBB, C.A. (1955). «Classroom behavior of the college teacher.» *Educational and Psychological Measurement*, vol. 15, 254-63.
- GIBB, L.M. & GIBB, J.R. (1952). «The effects of the use of «participative action» groups in a course in general psychology.» *The American Psychologist*, vol. 7, 247.
- HARTLEY, E.L. & HOGAN, T.P. (1972). «Some additional factors in student evaluation of courses.» *American Educational Research Journal*, vol. 9, 241-50.
- ISAACSON, Robert L., McKEACHIE, Wilbert J., MILHOLLAND, John E., LIN, Yi G. & HOFELLER, Margaret (1964). «Dimensions of students' evaluations of

- teaching.» *Journal of Educational Psychology*, vol. 55, n° 6, 344-51.
- JIOBU, Robert M. & POLLIS, Carol A. (1971). «Student evaluations of courses and instructors.» *The American Sociologist*, vol. 6, 317-21.
- KERLINGER, Fred N. (1967). «The factor structure and content of perceptions of desirable characteristics of teachers.» *Educational and Psychological Measurement*, vol. 27, n° 3, 643-56.
- KOOKER, Earl W. (1968). «The relationship of known college grades to course ratings on student selected items.» *Journal of Psychology*, vol. 69, n° 2, 209-15.
- LEFTWICH, W.H. et REMMERS, H.H. (1962). «A comparison of graphic and forced-choice ratings of teaching performance at the college and university level.» *Purdue University Studies in Higher Education*, vol. 92, 3-35.
- LEVINTHAL, C.F., ANDREWS, O.E. & LANSKY, L.M. (1971). «Student evaluations of teacher behaviors as estimations of real-ideal discrepancies: a critique of teacher rating methods.» *Journal of Educational Psychology*, vol. 62, n° 2, 104-9.
- LEWIS, L.S. (1968). «Student images of professors.» *Educational Forum*, vol. 32, 185-90.
- MAY, Frank B. & DEVAULT, M.V. (1967). «Hypothetical dimensions of teachers' communication.» *American Educational Research Journal*, vol. 4, n° 3, 271-8.
- McKEACHIE, W.J. (1954). «Student-centered vs instructor-centered instruction.» *Journal of Educational Psychology*, vol. 45, 143-50.
- MOORE, Raymond (1970). «Structure of faculty attitudes toward the university teacher's role: a factor analytic study.» *Educational and Psychological Measurement*, vol. 20, n° 2, 293-9.
- OPERATION DÉPART (Montréal) (1971). *Rapport final*. Livre II, «Un modèle d'éducation permanente», 199 pp.
- PARASKEVOPOULOS, I. (1968). «How students rate their teachers: Rogge's style of teaching inventory.» *Journal of Educational Research*, vol. 62, 25-9.
- RAYDER, N.F. (1968). «College students' ratings of instructors.» *Journal of Experimental Education*, vol. 37, n° 2, 76-81.
- RICHARDSON, William R. (1969). «A study of mature students' opinion of the characteristics of the best liked, the best, the least liked, and the ideal high school teacher.» *Dissertation Abstracts*, vol. 29 (12-A), 4198.
- RILEY, J.W., RYAN, B.F. & LIFSHITZ, M. (1969). *Student looks at his teacher*. Port Washington, N.Y.: Kennikat Press Inc. (© 1950).
- RUSSELL, H.E. & BENDIG, A.W. (1953). «An investigation of the relation of student ratings of psychology instructors to their course achievement when academic aptitude is controlled.» *Educational and Psychological Measurement*, vol. 13, 626-35.
- RYANS, D.G. & WANDT, E. (1952). «A factor analysis of observed teacher behaviors in the secondary school» *Educational and Psychological Measurement*, vol. 12, 574-86.
- SMALZRIED, N.T. & REMMERS, H.H. (1943). «A factor analysis of observed teacher behaviors in the secondary school.» *Educational and Psychological Measurement*, vol. 12, 574-86.
- SOLOMON, Daniel (1966). «Teacher behavior dimensions, course characteristics and student evaluations of teachers.» *American Educational Research Journal*, vol. 3, n° 1, 35-47
- SOLOMON, Daniel et al. (1964). «Teacher behavior and student learning.» *Journal of Educational Psychology*, vol. 55, 23-30.
- THOMAS, Hollis B. jr. (1969). *Changing teacher behavior, an experiment in feedback from students to teachers*. Ph. D. dissertation (unpublished), Purdue University.
- THOMPSON, Jack M. (1969). «The effect of pupil characteristics upon pupil perception of the teacher.» *Psychology in the Schools*, vol. 6, n° 2, 206-11.
- VELDMAN, D.J. & PECK, R.F. (1969). «Influences on pupil evaluations of student teachers.» *Journal of Educational Psychology*, vol. 60, n° 2.
- WARREN, Paul B. (1968). «A study of lower class and middle-upper students' perception of the behavioral traits of the effective teacher.» *Dissertation Abstracts*, vol. 29 (2-A), 523.
- WIDLAK, F.W., McDANIEL, E.D. & FELDHUSEN, D.F. (1973). «Factor analysis of an instructor rating scale.» AERA Meeting, 25 pp.
- WIENTGE, K.M. (1968). «Adult teacher self-improvement through evaluation by students.» *Adult Education*, vol. 18, 94-100.
- WILLIAMSON, John A. (1969). «Biographical factors and teacher effectiveness.» *Journal of Experimental Education*, vol. 37, n° 3, 85-8.
- YONGE, G.D. & SASSENATH, L.M. (1968). «Student personality correlates of teacher ratings.» *Journal of Educational Psychology*, vol. 59, 44-52.