

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
NANCY TRUCHON

UNE ÉTUDE CORRÉLATIONNELLE
ENTRE LA CURIOSITÉ SPÉCIFIQUE
ET L'ATTITUDE DES ÉLÈVES AU NIVEAU DU SECONDAIRE IV
EN REGARD DE L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE

AVRIL 1997



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

AVANT-PROPOS

Je tiens à remercier Monsieur André Ouellet, directeur de la présente recherche, pour sa grande générosité.

Je voudrais également remercier ma meilleure amie, Suzanne, pour sa présence et son encouragement continuels tout au long de mes études.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	6
CHAPITRE PREMIER- RECENSION DES ÉCRITS	
1. Cadre conceptuel de la réussite scolaire	11
1.1 La réussite scolaire	11
1.2 La conceptualisation de la curiosité spécifique	18
2. La conceptualisation de l'environnement	23
3. La conceptualisation de l'attitude	26
4. La distinction entre attitude et croyances	30
5. La distinction entre opinion et attitude	31
6. La nature du différentiel sémantique	32
6.1 La valeur du différentiel sémantique	38
6.2 Quelques études empiriques sur le DS	40
7. Rétrospective et problème	45

8.	Hypothèses	48
8.1	Première hypothèse	48
8.2	Deuxième hypothèse	48

CHAPITRE II - LE PLAN D'EXPÉRIMENTATION

9.	L'échantillonnage	50
10.	La description des procédés	51
11.	La description des instruments de recherche	52
11.1	La définition opérationnelle de la curiosité spécifique	52
11.2	La définition opérationnelle de l'attitude	53
12.	La sélection des concepts d'après la technique du différentiel d'Osgood	54
13.	L'organisation des scores	57
14.	La description des données	57
14.1	La mesure de curiosité	55
14.2	La mesure d'attitude	58
15.	La plan d'analyse statistique	59

CHAPITRE III - L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

16. Premier hypothèse 60

17. Deuxième hypothèse 61

RÉSUMÉ 63

CONCLUSION 65

BIBLIOGRAPHIE

LISTE DES APPENDICES

LISTE DES APPENDICES

APPENDICE 1	
Protocole visant à assurer la confidentialité	68
APPENDICE 2	
Test de L'OTIM pour la curiosité spécifique	72
APPENDICE 3	
Instrument de mesure de l'attitude: la technique du différentiel sémantique d'Osgood	81
APPENDICE 4	
Clef de correction pour la mesure de l'attitude	96
APPENDICE 5	
Distribution des scores pour les niveaux de curiosité spécifique	98
APPENDICE 6	
Distribution des scores d'attitude	101
APPENDICE 7	
Comparaison de la variance et de l'eigenvalue	104
APPENDICE 8	
Résultante de l'analyse factorielle	106
APPENDICE 9	
Dispersion pour les scores de curiosité chez les filles	108
APPENDICE 10	
Dispersion pour les scores de curiosité chez les garçons	110

INTRODUCTION

La présente recherche se situe dans le domaine affectif et cherche à mieux comprendre le phénomène de la réussite scolaire.

Malgré les nombreuses études publiées à cet effet, il semble actuellement qu'il y ait peu d'améliorations de réalisées. Nous sentons réellement une difficulté d'intégrer des attitudes et des motivations réelles chez les élèves. Ce besoin fait ressortir une question fondamentale qui nous vient à l'esprit lorsque l'on aborde le thème de la réussite: *«Pourquoi certains élèves sont-ils si motivés et déterminés à l'école, alors que d'autres cumulent échec après échec et en viennent à douter de leurs propres capacités intellectuelles?»*

Pépin (1994) admet que l'échec signifie que le monde ne peut se plier à la forme que nous voulons lui donner, du moins quand il s'agit d'atteindre le but recherché dans une démarche d'apprentissage.⁽¹⁾ Donc, on peut se demander ce que signifie le mot *«réussite»* dans le monde de l'éducation.

⁽¹⁾ PÉPIN, Y. Savoirs pratiques et savoirs scolaires: une représentation constructive de l'éducation, 1994.

La réussite scolaire signifie que le monde, c'est-à-dire la réalité personnelle de chaque élève a pris la forme qu'il voulait lui donner, à travers la démarche d'apprentissage. Il nous convient d'amener l'explication suivante: la réussite, pour un élève, c'est d'atteindre le but personnel qu'il s'est fixé, soit de pouvoir affirmer: *«J'ai réussi à apprendre un fragment de connaissances et j'en suis fier»*. Sillamy (1991) soutient que la réussite est ressentie comme telle lorsque la réalisation dépasse ou atteint la ligne du but, c'est-à-dire, l'espérance du sujet. Le sentiment de satisfaction éprouvé par une personne est le seul critère vraiment valable pour caractériser sa réussite.⁽²⁾

La réussite, c'est d'abord et avant tout de conserver une attitude positive envers l'environnement et l'héritage scolaire. Puisqu'un individu qui conserve le goût d'apprendre pendant ses études conservera cette attitude tout au long de son existence, il découvrira avec plaisir tout ce qu'il entreprend. La deuxième question que l'on pose, dans le cadre de cette étude, est la suivante: *«Quelle relation existe-t-il entre l'attitude envers l'environnement scolaire et la curiosité spécifique?»*

⁽²⁾ SILLAMY, N. Dictionnaire de la psychologie, Paris, Références Larousse, Science de l'homme, 1991, 223 pages.

Katz (1960) définit l'attitude comme une tendance individuelle ou une prédisposition à évaluer un objet ou un symbole.⁽³⁾ D'autre part, Berlyne et Day (1963) soutiennent que le besoin de comprendre, c'est-à-dire la curiosité spécifique, comme trait caractéristique de la personnalité, est le premier gratifié chez une personne.⁽⁴⁾ Si, de ce fait, ce concept est viable, il est impératif de le saisir par un instrument de mesure nommé L'Ontario Test of Intrinsic Motivation.⁽⁵⁾ Pourquoi avoir choisit l'O.T.I.M.? Puisqu'il a été expérimenté à plusieurs reprises et qu'il répond aux exigences de la présente recherche.

Osgood (1957), quant à lui, présente le différentiel sémantique comme une approche directe qui permet d'évaluer la valeur connotative qu'une personne ou un groupe de personnes attachent à un mot ou à un concept.⁽⁶⁾ Cette méthode de mesure répond aux exigences de la présente étude. Elle permettra aux élèves d'exprimer l'intensité et la direction de leurs choix sur une échelle de mesure face à des concepts significatifs qu'ils auront à évaluer envers l'environnement scolaire. Dans le contexte actuel, il semble opportun de saisir comment l'élève

-
- (3) KATZ, D. The Functionnal Approach to the Study of Attitudes, dans Public Opinion Quarterly, 001.24., 1960, pp. 163-204
 - (4) BERLYNE, D.E. et DAY, H.I. Early Motivational Theories: Intrinsic Motivation, dans Psychology and Educational Practice, Gerald D. Lesser, Harvard University, 1971, pp. 294-334
 - (5) DAY, H.I. Ontario Test of Intrinsic Motivation, Toronto 1970.
 - (6) OSGOOD, C.E., TANNENBAUM, P.H., The Measurement of meaning, University of Illinois Press, Urbana, 1957, p. 25.

perçoit son environnement scolaire, si l'on veut mieux comprendre les stratégies visant à améliorer la réussite scolaire.

Cette recherche comprend trois chapitres. Le premier propose une recension des écrits et présente les bases essentielles du problème ainsi que les hypothèses de recherche qui en découlent. Le deuxième chapitre décrit et explique la procédure expérimentale. Le troisième chapitre présente l'analyse et l'interprétation des résultats et se termine par une conclusion.

CHAPITRE PREMIER
RECENSION DES ÉCRITS

CHAPITRE PREMIER

RECENSION DES ÉCRITS

1. *Cadre conceptuel de la réussite scolaire*

Ce chapitre présente les bases essentielles pour la compréhension de cette recherche. Il commence par la présentation d'un cadre conceptuel pour situer le concept de la réussite en lien avec la curiosité spécifique et l'attitude envers l'environnement scolaire.

Il nous convient d'avancer une explication de la réussite chez l'élève, en terme de motivation intrinsèque. Ainsi, une conceptualisation de la motivation sera proposée dans la notion de curiosité spécifique élaborée par Day. Par la suite, nous entrerons à travers l'objet principal de cette recherche, c'est-à-dire l'attitude présentée par Katz. Finalement, le problème de recherche qui ressort de cette recension des écrits est précisé et les hypothèses qui en découlent sont énoncées.

1.1 *La réussite scolaire*

Il existe de nombreuses définitions de la réussite; la présente recherche retient la définition de Legendre:

«compétences, attitudes, valeurs et connaissances acquises par l'élève, ce qui implique que l'on puisse mesurer le niveau ou démontrer que l'apprentissage a eu lieu.»⁽⁷⁾

Il importe de spécifier que la réussite est ressentie comme telle, lorsque la réalisation dépasse ou atteint la ligne du but, c'est-à-dire l'espérance de l'élève. Le sentiment de satisfaction éprouvé par l'élève demeure un critère essentiel pour caractériser sa réussite. Pour Sillamy (1991), la notion de réussite est purement subjective, puisqu'elle ne dépend pas d'un acte mais se situe plutôt par rapport à certaines normes et plus particulièrement au niveau de l'aspiration de chaque individu.⁽⁸⁾ Dans le sens où, la perception que l'on a de sa capacité à réussir influence la manière de se comporter à travers nos réalisations.

Lobrot (1994) rapporte que le facteur le plus important pour le succès et la réussite est le succès et la réussite eux-mêmes. Ils créent au départ des conditions qui permettent d'obtenir un succès et une réussite encore plus élevés par la suite.⁽⁹⁾ Aspy et al. (1990) poursuivent dans le même sens et avancent que, pour réussir, on a besoin d'être optimiste. Selon eux, l'optimiste est peut-être

(7) LEGENDRE, R. Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal, Guérin, 1993, p. 126.

(8) SILLAMY, N. Dictionnaire de la psychologie, Paris, Références Larousse, Science de l'homme, 1991, p. 223

(9) LOBROT, M. Une nouvelle conception de la réussite, dans le Journal des psychologues, mensuel 123, Paris, 1994, p. 21

même la seule condition de réussite.⁽¹⁰⁾

Vue sous cet angle, cette prémisse, selon laquelle le succès engendre le succès ou que l'échec engendre l'échec, paraît très limitée. C'est pourquoi il nous faut aller beaucoup plus loin pour comprendre la réussite scolaire. Pour vivre du succès, il faut le connaître et le reconnaître. Certains étudiants obtiennent d'excellents résultats scolaires et pourtant ils ne ressentent aucune satisfaction personnelle. À l'inverse, d'autres étudiants échouent dans des matières sans pour autant se préoccuper outre mesure de leurs performances. À cet effet, Coopersmith (1984), dont l'étude est très citée au sujet des méthodes éducatives associées à l'estime de soi, nous démontre clairement l'impact que peut avoir l'opinion d'un individu sur sa réussite:

«L'intérêt porté à la réussite scolaire ou professionnelle dépend en grande partie de l'image que l'on a de soi-même. Éprouver des sentiments positifs et valorisants envers soi-même semble être un facteur déterminant de la motivation au travail. Pour mieux comprendre les comportements indirects, il apparaît donc important de connaître la perception de l'opinion qu'un individu a de lui-même»⁽¹¹⁾

⁽¹⁰⁾ Aspy, D. et ROEBUCK, F. On n'apprend pas d'un prof qu'on n'aime pas, Résultats de recherche avec l'éducation humaniste, Montréal, actualisation, 1990, p. 25

⁽¹¹⁾ COOPERSMITH, S. Inventaire d'estime de soi, Paris, éditions du Centre de psychologie appliquée, 1994, p. 5.

Ainsi, si l'on admet qu'un élève possède une opinion favorable de lui-même, on peut en déduire qu'il serait dans de meilleures conditions pour réussir ses études, comparativement à l'élève qui possède une mauvaise opinion de lui-même.

La réussite, tout comme l'échec, suscite de nombreux débats dans la société québécoise. Pour expliquer ce phénomène, Bouchard et al. (1996) ont réalisé un projet de recherche portant sur la réussite scolaire comparée selon le sexe. Les représentations que les jeunes se font de l'école et leurs conceptions du travail scolaire ont un impact direct sur la réussite scolaire.⁽¹²⁾ Ainsi, l'élève ne se représente pas naïvement l'école sans avoir un système de représentations de celle-ci et de la salle de classe. De plus, c'est à partir de ce système de représentations qu'il va construire et contrôler sa motivation, donc son engagement, sa participation et sa persistance envers les tâches proposées.

Ces mêmes auteurs soutiennent que les jeunes adoptent des positions contrastées quant aux mécanismes menant à la réussite ou à l'échec. Par ailleurs,

(12) BOUCHARD, ST-AMAND, TONDREAU. Les états généraux sur l'éducation, no 14, Québec, 1996, p. 151.

il faut rappeler que la jeunesse ne forme pas un tout homogène et que les milieux socio-économiques dont les jeunes sont issus impriment une réalité quelquefois fort différente à leur expérience scolaire.⁽¹³⁾ On observe chez les performantes et les performants que les sujets manifesteraient du plaisir à apprendre, un amour de l'école qui se combine à une bonne gestion de travail. Certains étudiants vont jusqu'à avancer que les enseignants devraient être plus spécialisés pour qu'ils puissent davantage approfondir. Donc, nous pouvons réellement constater chez ce type d'élèves qu'il existe une motivation intrinsèque qui les pousse à performer, à s'améliorer dans leurs études et à aller chercher des informations supplémentaires.

Deux études sur la théorie voulant que le désir de connaître s'accroît avec le degré de conflit et que des informations additionnelles servent à réduire le conflit furent effectuées. On constate ainsi que, si les sujets n'ont pas d'opinions arrêtées sur les énoncés, ils sont moins susceptibles d'accepter qu'on leur donne des informations plutôt générales que partielles. En effet, les deux études confirment l'hypothèse voulant que la recherche d'informations additionnelles présuppose une

⁽¹³⁾ Idem. Ibid. p. 152

certaine connaissance de départ et la présence d'un conflit conceptuel.⁽¹⁴⁾

Un facteur très important de la réussite chez les filles, comparativement aux garçons, est celui de la détermination à réussir. Ces élèves sont en général plus studieuses et ne se défilent pas devant l'effort à fournir. De plus, les filles performantes consacraient moins de temps à l'étude mais elles miseraient davantage sur l'attention portée en classe. Elles prennent de l'avance et font leurs travaux le midi ou tout de suite après l'école.⁽¹⁵⁾ Le sentiment de satisfaction vécu ici semble très significatif.

En ce qui concerne les élèves en difficultés, Bouchard et al. (1996) dénotent qu'ils préféreraient rester à la maison, plutôt que d'affronter l'école perçue davantage comme une prison, étant donné la perte de contact avec leurs amis et le manque de perspective d'avenir face à l'emploi. Les jeunes se rendent tant bien que mal en classe et y viennent plus par contrainte ou pour passer le temps.⁽¹⁶⁾ Il va sans dire que le niveau d'aspirations de ce groupe d'élèves est quasi inexistant, voire nul.

(14) DAY, H.I., LANGEVIN, Ron, MAYNES, F.J., Florence et SPRING, May. Prior Knowledge and the Desire for Information, dans Canadian Journal of Behavioral Science Review of Canadian Science, 4(4), 1972, p. 331.

(15) BOUCHARD, ST-AMAND, TONDREAU. Les états généraux sur l'éducation, no 14, Québec, printemps, 1996, p. 159.

(16) Idem. Ibid. p. 159

Il semble opportun d'analyser l'impact de la motivation intrinsèque dans le contexte scolaire. Pourquoi intrinsèque? Puisque nous croyons que, plus l'élève est auto-déterminé, plus il a le désir d'apprendre. Le résultat de cette équation est qu'il en retirera des apprentissages profonds et riches. Pour Deci et al. (1975), la motivation intrinsèque se réfère au fait de faire une tâche ou une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire pendant sa pratique ou sa réalisation.⁽¹⁷⁾ Tardif (1992) soutient que la motivation intrinsèque se retrouve à l'intérieur de la personne et, selon cette conception, les actions dans lesquelles les personnes s'engagent répondent à des besoins, des intérêts ou encore des goûts qui leur sont propres et qui répondent à une tendance spécifique.⁽¹⁸⁾ Quelle quantité de savoir humain possède-t-on à la fin de notre scolarité? La quantité qui nous a marqués, qui avait un sens, une signification pour nous. Nous retenons bien ce que nous voulons retenir. Un enfant ou un adulte qui décide d'apprendre un fragment de connaissances qui le passionne apprend vivement et sans difficulté. Un élève qui étudie ce qu'il aime est motivé à l'école. Cet élève va à la recherche d'informations donc, il est plus curieux et, s'il a besoin d'aide, il sait comment se débrouiller pour l'obtenir.

⁽¹⁷⁾ LEGENDRE, R. Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal, Guérin, 1993, p. 885.

⁽¹⁸⁾ TARDIF, J. Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive, Éditions Logiques, 1992, p. 91.

Hunt (1971), quant à lui, livrait un type de définition tout en traçant les origines de la motivation intrinsèque. Par ce concept, il entendait une motivation qui est inhérente non seulement à l'action mais aussi au traitement de l'information («information processing») que l'organisme reçoit de son environnement.⁽¹⁹⁾ Quant aux origines récentes, Hunt avançait que le concept de motivation intrinsèque représenterait un développement de la théorie des besoins.

2. *La conceptualisation de la curiosité spécifique*

Berlyne et Day (1970), dans leur théorie de la motivation intrinsèque, en viennent à définir ce concept en terme de curiosité spécifique.⁽²⁰⁾ Ils affirment que le besoin de comprendre, tout comme Hunt (1971), est le premier gratifié chez une personne, même si, dans certaines circonstances, d'autres besoins semblent dominer. Berlyne et Day précisent:

«However, examination of any pupil's classroom behavior, as well as

⁽¹⁹⁾ HUNT, J. Intrinsic Motivation: A new Direction in Education, Toronto, Holt, Rinehart & Winston, 1971.

⁽²⁰⁾ OUELLET, A. Une étude empirique de la relation entre la curiosité spécifique et le changement d'attitude: une extension de la théorie de Katz, Thèse de doctorat, Université d'Ottawa, 1975, p. 17.

a child's or adult's behavior in the everyday world, shows that people indulge in activities that fulfill the need to know and understand despite the fact that it may be more important, at the particular moment, to gratify one of the physiological or safety needs.⁽²¹⁾

Les écrits antécédents indiquent que Katz et Stotland ont défini cette fonction comme un besoin de comprendre; ils affirment que ce besoin est le plus important, et une dimension de celle-ci est décrite comme étant la curiosité. Ces derniers soutiennent:

«Although the satisfaction of appetive drives like hunger and sex furnishes the clearest examples of relevant motive patterns, other motives which lead to important needs to be mentioned in this connection is the need to understand. Here the motive has been variously described as curiosity, exploration, the need to control one's world symbolically, the search for meaning, the tendency for more inclusive and stable organization and cognitive structure.»⁽²²⁾

⁽²¹⁾ *Idem. Ibid.* p. 17.

⁽²²⁾ KATZ, D. et STOTLAND, E. The Functional Approach to the Study Attitudes, 1960, p. 438.

Donc, ces assertions nous permettent de postuler un lien logique entre la variable indépendante, soit la curiosité spécifique telle que définie par Day, et la «variable knowledge» qui est à la base de l'attitude. Cette relation sera élaborée au cours de nos écrits. Cependant, afin de clarifier le concept de curiosité spécifique, il semble opportun d'apporter une explication théorique.

Selon Berlyne et Day (1960, 1963, 1965 et 1967), la curiosité, tout comme l'anxiété et l'intelligence, peut être considérée soit comme une variable de la personnalité ou comme une variable de la motivation. Cette dernière notion intéresse Berlyne qui suggère l'équivalence de la motivation intrinsèque. Berlyne (1960-1963) décrit la curiosité comme un état de tension induite dans l'organisme qui pousse l'individu vers un comportement d'exploration. En 1963, Berlyne, à partir du principe d'exploration, établit une différence entre une exploration spécifique et et une exploration diversive.⁽²³⁾

Le comportement découlant de la première notion vise des objets spécifiques, tandis que le comportement résultant de la deuxième exploration cherche de

⁽²³⁾ BERLYNE, D.E.. Motivational Problems Raised by Exploratory and Epistemic Behavior, dans S. Koch (ed.), *Psychology: A Study of a Science*, New York, McGraw-Hill, 1963, p. 302.

nouvelles sources stimulantes.⁽²⁴⁾

Day, s'inspirant des recherches de Berlyne, subdivisa le concept de curiosité en curiosité spécifique et en curiosité diversive.⁽²⁵⁻²⁶⁾ Cette division entre les deux types de curiosité a permis à Day d'intégrer la variable personnalité et la variable motivation et ainsi résoudre le problème de la mesure opératoire de la curiosité spécifique. Day (1960) tend à rendre plus exact l'assomption de son modèle:

«...not all people become curious about the same things and to the same degree. Thus, the problem of individual differences comes to the fore and the need to understand the relationship between motivational and personality characteristics(...). Thus, curiosity can be viewed as a motivational variable and as personality trait».⁽²⁷⁾

On remarque que, dans la citation invoquée précédemment, Day nous

⁽²⁴⁾ DAY, H.I.. The Development of a Test of Intrinsic Motivation, A Progress Report, Document exposé lors d'une réunion de l'Ontario Educational Reserach Council, le 6 décembre 1969, p. 3 (a).

⁽²⁵⁾ DAY, H.I.. The Importance of Symetry and Complexity in the Evaluation of Complexity Interest and Pleasingness, dans Psychonomic Science, vol. 10, n° 1, livraison du 5 janvier 1968, pp. 339-349.

⁽²⁶⁾ DAY, H.I.. The Role of Specific Curiosity in School Achievement dans Journal of Educational Psychology, vol. 59, n° 1, 1968, pp.37-93 (b).

⁽²⁷⁾ DAY, H.I.. The Development of a Test of Instrinsic Motivation. A Progress Report, Document exposé lors d'une réunion de l'Ontario Educational Research Council, le 6 décembre 1969, p. 3.

propose deux types de personnalité qui sont définies de la façon suivante:

«The specific curious person may be one who generally has a positive attitude toward stimulation high in arousing qualities. He is interested in and willing to tackle strange and incongruous objects or problem when they are introduced into the classroom. He explores them by asking questions, manipulating (them) or thinking about(..).»⁽²⁸⁾

Day (1969) postule que la curiosité spécifique est un état d'éveil induit dans l'organisme par un élément de l'environnement qui manque d'information nécessaire pour l'organisation de l'univers cognitif.⁽²⁹⁾

Pour sa part, la curiosité diversive recherche plus d'information mais également plus de changement:

«The diversive curious child is one who seeks stimulation, creates

⁽²⁸⁾ BERLYNE, D.E. et DAY, H.I.. The Curious Personality. Intrinsic Motivation, dans Psychology and Educational Practice, 1970, Op. cit. pp. 319-320.

⁽²⁹⁾ DAY, H.I., LANGEVIN, Ron, MAYNES, F.J., Florence et SPRING, Mary. Prior Knowledge and the Desire for Information dans Canadian Journal of Behavioral Science, Review of Canadian Science Company, 1972, pp. 330-337.

excitement and challenges the world around him. He seems willing to face adversity, take risks and extend himself into new and daring situations. Of course, such a child must enjoy being in these situations and must react positively and with good feeling when he is in a situation high in collative variability.»⁽³⁰⁾

Ces deux énoncés sont définis par Day (1970) et on peut les mesurer de façon verbale à l'aide d'un instrument Ontario Test of Intrinsic Motivation (OTIM).⁽³¹⁾ À ce stade-ci, nous décrivons cet instrument de façon plus concrète au chapitre suivant. Dans les sections suivantes, nous chercherons à mieux comprendre le sens de l'attitude en lien avec la réussite scolaire et l'environnement.

2. *La conceptualisation de l'environnement*

Comme tout contexte d'apprentissage se déroule dans un environnement, il s'avère donc très opportun de saisir le sens que nous voulons lui apporter en référence à la réussite scolaire.

Du point de vue de la recherche, Rogers (1957) a identifié trois facteurs qui,

⁽³⁰⁾ BERLYNE, D.E.. et DAY, H.I.. The Curious Personality. Intrinsic Motivation, dans Psychology and Educational Practice, 1971, op. cit. pp. 319-320.

⁽³¹⁾ DAY, H.I.. Ontario Test of Intrinsic Motivation (OTIM), Toronto, 1970, Document traduit et adapté par André Ouellet.

à son avis, jouent un rôle très important dans tout processus d'apprentissage. À cet égard, l'enseignant doit arriver à se montrer très empathique, congruent, et faire preuve de considération positive envers l'élève.⁽³²⁾ Ainsi, dans le monde de l'éducation, on peut traduire les concepts de Rogers de la façon suivante: Plus l'enseignant démontre à ses élèves qu'il les comprend, les accepte et les respecte sincèrement, plus les jeunes apprennent. Cet énoncé offre exactement ce que nous recherchons pour créer un environnement propice au développement affectif des élèves mais également à leur développement intellectuel.

Pour Aspy et al. (1991), se montrer empathique envers quelqu'un c'est savoir percevoir et comprendre son monde intérieur, ses conceptions intimes et personnelles.⁽³³⁾ La congruence nous renvoie au fait d'être sincère dans ses paroles et ses gestes puisqu'ils sont supposés refléter ce que nous sommes vraiment, nos sentiments réels et nos attitudes personnelles. Finalement, la considération positive est intimement liée à la chaleur humaine⁽³⁴⁾ que projette l'enseignant sur ses élèves.

Pourquoi donc avoir choisi cette philosophie dite humaniste? Parce qu'il est

⁽³²⁾ ASPY, D. et ROEBUCK, F.. On n'apprend pas d'un prof qu'on n'aime pas, Résultats de recherches sur l'éducation humaniste, 1990, p. 27.

⁽³³⁾ Ibid., Idem.

⁽³⁴⁾ Ibid., Idem.,

permis de croire que les paroles blessantes et les sarcasmes émis par une autorité influente (directeur, professeur et autres) détruisent à la longue l'image de l'élève. L'élève n'est pas dupe. Très souvent, il est en mesure de voir dans le regard de l'enseignant l'image qui lui est assignée. Pour Tardif (1992), la perception que l'enseignant a de l'élève, et qu'il lui transmet par diverses actions et commentaires, a un effet de miroir.⁽³⁵⁾ D'ailleurs, comment arriver à conserver une attitude positive lorsque notre miroir nous renvoie constamment des pensées négatives qui affectent notre conscience.

L'importance de la conscience en tant que base de la connaissance a été clairement pressentie par Jaspers en ces termes: «sans référence à la totalité de l'Être, la science perd sa signification.»⁽³⁶⁾

Pour Kleitman, le niveau de conscience est déterminé par le degré de notre propre capacité à utiliser le passé et à contribuer au futur. On définit la conscience par la capacité «à évaluer l'information sensorielle, à y réagir de

⁽³⁵⁾ TARDIF, J.. Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive, Les Éditions Logiques, Montréal, 1992, p. 57.

⁽³⁶⁾ JASPERS, K.. Science of Creative Intelligence for Secondary Education, MIU Press, 1975, p. 192.

manière critique à l'aide de pensées et de mouvements (actions), et à rendre possible l'accumulation de la mémoire.»⁽³⁷⁾

3. La conceptualisation de l'attitude

Il existe de nombreuses définitions face au concept d'attitude. Toutefois, la présente étude retient la définition de Katz:

«Attitude is the predisposition of the individual to evaluate some symbol of object or aspect of his world in a favorable or unfavorable manner.»⁽³⁸⁾

La justification pour le choix de cette définition sera présentée afin de mieux saisir la signification de certains termes à la lumière des énonciations de quelques théoriciens. Le but de cette analyse conceptuelle est de clarifier et de limiter scientifiquement le concept d'attitude en se rapprochant le plus possible de la réalité. On retient donc dans un premier temps les dimensions utiles en rapport au comportement réel puis, par l'analyse et la synthèse de quelques écrits empiriques, on en arrive à une définition opérationnelle.

(37) KLEITMAN, . Sleep and wakefulness, University of Chicago Press, dans Vers une science de la conscience (1981), Christian Tourenne, Les Éditions de l'Âge de l'Illumination, 1963, p. 15.

(38) KATZ, D.. The functional approach to the Study of Attitudes, dans Public Opinion Quartely, vol. 24, 1960, p. 168.

En 1935, Allport, après avoir analysé plus de cent définitions d'attitudes, a conclu que la plupart des auteurs s'entendaient sur une idée de prédisposition à répondre envers un objet social, et que cette prédisposition pouvait s'apprendre.⁽³⁹⁾ Par la suite, en 1955, Cardino, en montrant la convergence de plusieurs définitions, indique sensiblement la même caractéristique.⁽⁴⁰⁾ Quant à Hovland et Janis (1959), ces derniers stipulent que les attitudes envers soi-même ne sont pas de nature différente des attitudes envers d'autres sujets: il s'agit d'une orientation positive ou négative vers un objet ou un fait et d'une prédisposition à répondre favorablement ou défavorablement à ceux-ci et à tout ce qui s'y rattache.⁽⁴¹⁾

En 1959, Paillard écrit:

«Les termes abondent dans toutes les langues pour désigner cette "variable intermédiaire" du comportement: expectancy, determining tendency, set, Einstellung, Aufgabel, predisposition, (...). Ces concepts, qui n'ont d'ailleurs pas

⁽³⁹⁾ ALLPORT, G.W.. Attitudes dans C. Murchison (ed.), Handbook of Social Psychology, Worcester, Mass., Clark University Press, 1935, pp. 788-884.

⁽⁴⁰⁾ Idem. Ibid. p.2

⁽⁴¹⁾ COOPERSMITH, S.. Inventaire d'estime de soi, Paris, Édition du Centre de Psychologie appliquée, 1984, p. 5.

toujours des contenus identiques dans le vocabulaire psychologique, paraissent cependant avoir en commun l'idée d'une prédisposition plus ou moins permanente et plus ou moins spécifique susceptible, dans certaines situations, d'infléchir et d'orienter l'action du sujet dans une direction privilégiée. ⁽⁴²⁾

Pour Katz (1970), l'attitude peut se manifester de façon verbale, c'est-à-dire sous forme d'opinion ou de façon non-verbale, donc sous forme comportementale. Ainsi, l'attitude est cette réalité cachée qu'il s'agit de capter par les opinions ou d'autres formes de réponses empiriques.⁽⁴³⁾ Dans ce même ordre d'idée, la technique du Différentiel Sémantique (DS) d'Osgood⁽⁴⁴⁾ permet de remplir ces fonctions. Cette technique fût analysée par Ouellet⁽⁴⁵⁾ et sa valeur sera présentée dans le cadre opératoire de la présente recherche.

Étant donné que le concept d'attitude, tel que l'on veut l'utiliser dans la

-
- (42) PAILLARD, J. Les attitudes dans la motricité, dans les attitudes, Paris, Symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française, Presses Universitaires de France, 1961, p.7.
- (43) KARTZ, D. The Functional Approach to the Study of Attitudes, op. cit., 1959, p. 168.
- (44) OSGOOD, C.E., SUCI, G.J. et TANNENBAUM, P.H. The Measurement of Meaning, Urbana, University of Illinois Press, 1957, pp. 1-75.
- (45) OUELLET, A. Développement et Validation d'un Instrument pour Mesurer un Changement d'Attitude, Rapport intérimaire présenté au Département de Mesure et Expérimentation de la Faculté d'Éducation, Université d'Ottawa, le 1er mai 1973, pp. 1-47.

présente recherche, est équivalent au comportement réel, il sera limité aux dimensions de la composante affective telle que décrite par Katz⁽⁴⁶⁾. Puisque la composante affective est le fondement même de la sanction de l'action évaluative, elle prend ses racines dans la personnalité, les tendances et les valeurs de la personne. Cet ensemble comprend, au sens de Katz, une dimension qui peut en réalité se subdiviser en deux indicateurs: l'intensité et la direction⁽⁴⁷⁾. De plus, on a constaté que, même s'il existe une forte corrélation entre la composante affective et la composante cognitive, c'est la composante affective qui est prépondérante dans l'évaluation⁽⁴⁸⁻⁴⁹⁻⁵⁰⁾. Katz et Stotland confirment cette position:

«The affective component is the central aspect of the attitude since it is the most closely related to the evaluation of the object.»⁽⁵¹⁾

Le concept d'attitude étant limité à la composante affective, il nous est

⁽⁴⁶⁾ KATZ, D. The Functional Approach to the Study of Attitudes, op. cit., 1959, p. 168.

⁽⁴⁷⁾ KATZ, D.. The Functional Approach to the Study of Attitudes, op. cit., 1959, p. 168.

⁽⁴⁸⁾ SHAW, M.E., WRIGHT, J.J.. Scales for the Measurement of Attitudes, New York, McGraw-Hill, 1967, pp. 2-3.

⁽⁴⁹⁾ FISHBEIN, M.. Readings in Attitude Theory and Measurement, New York, Wiley, 1967, p. 479.

⁽⁵⁰⁾ ROSENBERG, M.J.. Analysis of Affective Cognitive Consistency dans Attitude Organization and Change, M.J. Rosenberg et al., New Haven, Conn., Yale University Press, 1960, pp. 16-24.

⁽⁵¹⁾ KATZ, D. et STOTLAND, E.. op. cit., p. 429.

désormais possible de préciser cette variable dépendante qui fait l'objet de la présente recherche.

En plus de la prédisposition, il est possible d'affirmer que l'attitude possède plusieurs caractéristiques ou attributs. Afin de comprendre la dimension, il apparaît important de distinguer l'attitude des autres concepts, à savoir les opinions et les croyances.

4. *La distinction entre attitude et croyances*

Katz et Stotland⁽⁵²⁾ s'inspirent de Krech et Crutchfield⁽⁵³⁾, pour amener l'idée que les attitudes et les croyances sont toutes deux des organisations durables du processus motivationnel, émotionnel, perceptif et cognitif qui se rapporte à un aspect de l'univers de l'individu. Quant aux croyances, ce sont des organisations durables du processus perceptif et cognitif, relatif aussi à l'univers de l'individu. Donc, le mot "croyance" peut être utilisé au sens large du terme qui comprend la connaissance et les opinions. Les croyances peuvent donc être considérées comme l'armature

⁽⁵²⁾ KATZ, D. et STOTLAND, E.. op.cit. pp. 429-430.

⁽⁵³⁾ KRECH, D. et CRUTCHFIELD, R.S.. Theory and Problems of Social Psychology, New York, McGraw-Hill, 1948, pp. 149-175.

cognitive des attitudes.⁽⁵⁴⁾

5. *La distinction entre opinion et attitude*

Selon Thurstone (1928), l'opinion symbolise une attitude.⁽⁵⁵⁾ Selon lui, c'est la position à laquelle un sujet accorde son adhésion totale.⁽⁵⁶⁾ Fishbein (1967) prétend qu'en mesurant les opinions on n'arrive pas nécessairement à mesurer les attitudes qui sont à la base de ces opinions.⁽⁵⁷⁾ Cette orientation concorde avec celle de Katz qui spécifie que l'opinion est l'expression verbale d'une attitude, tout en n'étant pas la seule, puisque l'attitude peut aussi s'exprimer de façon non-verbale.⁽⁵⁸⁾ En considérant ces attributs face à notre objet principal de recherche, on peut conclure avec Mottet⁽⁵⁹⁾ que l'ensemble des jugements momentanés d'un individu et l'expression de ses opinions reflètent ses croyances et de ses attitudes.

Il importe de spécifier que l'attitude, contrairement à l'opinion, est plus stable

(54) KATZ, D.. The Functional Approach to the Study of Attitudes, op. cit., 1960, p. 168.

(55) THURSTONE, L.L.. Attitude can be Measured, dans American Journal of Sociology, vol. 33, n° 4, livraison de novembre, 1928, pp. 529-554.

(56) STOETZE, J.. Théorie des opinions, Paris, Presses Universitaires de France, 1943, p. 25.

(57) FISHBEIN, M. op.cit., p. 12.

(58) KATZ, D.. The Functional Approach to the Study of Attitudes, 1960, op. cit., p. 168.

(59) MOTTET, J.L.. De la théorie à la mesure des attitudes, dans Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation, vo. 20, n° 1, livraison de mars, 1971, pp. 28-30.

et plus profonde que l'opinion. L'opinion se veut plus passagère et plus superficielle et ne conduit pas nécessairement à l'action.⁽⁶⁰⁾

6. *La nature du différentiel sémantique*

Le DS est une méthode de mesure de la valeur connotative qu'une personne ou qu'un groupe de personnes attachent à un objet. Il se présente comme un ensemble d'échelles constituées de deux adjectifs antithétiques séparés par un espace en sept points. Le sujet exprime l'intensité et la direction de son choix en cochant l'intervalle qui signifie le mieux la place de l'objet stimulus par rapport aux deux adjectifs qui constituent l'échelle. On analyse les résultats, soit en faisant les profils de polarité, soit de façon plus précise en livrant la matrice de corrélation à l'analyse factorielle.

Osgood a déduit de ses recherches que trois facteurs fondamentaux intervenaient dans le jugement des sujets: le premier facteur est l'évaluation (exemple: bien-mal); le second facteur est la puissance (exemple: fort-faible) et le

⁽⁶⁰⁾ JAVEAU, C.. Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal, Guérin, 1974, p. 112.

troisième est le facteur activité (exemple: actif-passif).⁽⁶¹⁾ Cette technique projective, utilisée à ses débuts en clinique, fût par la suite utilisée de façon générale par plusieurs chercheurs. Sa valeur, comme technique de mesure d'attitude, est certaine et ses avantages sont très supérieurs aux quelques restrictions que l'on peut même rencontrer dans d'autres approches évaluatives indirectes qui mesurent les opinions verbales.

Taymor et Parker⁽⁶²⁾ se demandent s'il est nécessaire d'essayer de saisir les attitudes par le biais des opinions émises. Ces mêmes auteurs mettent en doute les échelles d'opinions choisies comme mesure d'attitude. En discutant de la fidélité et de la validité des échelles d'opinions les plus courantes, comme celle de Guttman, Likert et Thurstone, ils soutiennent que le plus grand désavantage de ces techniques est le manque de méthode efficace pour mesurer la spécificité de l'attitude.

Osgood (1957) soutient que le grand intérêt de sa technique est l'espace sémantique et en explique le principe en ces termes:

⁽⁶¹⁾ TAYMOR, J.B., PARKER, H.A.. Graphic Ratings and Attitude Measurement: A comparison of Reserach Tactics, dans Journal of Applied Psychology, vol. 48, 1964, pp. 37-42.

⁽⁶²⁾ TAYMOR, J.B., PARKER, H.A.. Graphic Ratings and Attitude Measurement: A Comparison of Research Tactics, vol. 48, 1964, pp. 37-42.

«... une région de dimension inconnue et de caractère euclidien. On présume que chaque échelle sémantique, définie par une paire d'adjectifs polaires, représentent une ligne droite de fonctionnement qui passe au travers l'origine de son intervalle, et un échantillon de telles échelles représente alors un intervalle à multiples dimensions. Plus l'échantillon est étendu ou représentatif, le mieux on peut définir l'intervalle comme un tout (...). Afin de définir l'intervalle sémantique le plus efficacement possible, il nous faudrait déterminer ce nombre minimum de dimension orthogonale (facteurs indépendants) (...) lequel dissipe la dimension de l'intervalle...»⁽⁶³⁾

Shaw et Wright (1967) soutiennent que le DS est davantage une méthode de mesure d'attitude qu'une méthode de construction d'échelles d'attitude.⁽⁶⁴⁾ En effet, Osgood et ses associés l'ont décrite comme une méthode pour mesurer la signification des concepts; son usage, comme échelle d'attitude, représente un cas

⁽⁶³⁾ OSGOOD, C.E. et al., The Measurement of Meaning, op. cit., p. 25.

⁽⁶⁴⁾ SHAW, M.E. et WRIGHT, J.M., Scales for the Measurement of Attitudes, McGraw-Hill, 1967, pp. 29-30.

particulier de l'application de cette technique.⁽⁶⁵⁾ Kiesler et al., (1967), en comparant différentes techniques, soutiennent que le DS, même s'il est une technique de mesure plutôt qu'une méthode de construction d'échelles, est peut-être plus valable que les méthodes d'approches indirectes. De façon plus précise, ils affirment:

«Il se peut que la simple question technique gagne autant de crédibilité par sa manière directe de questionner, laquelle ignore la structure, qu'elle en perd, en étant seulement un détail.»⁽⁶⁶⁾

En effet, Osgood et ses collègues ont trouvé qu'une dimension du «meaning» (signification) comptait pour une grande proportion de la variance, le facteur évaluation. John B. Carroll (1959), après avoir évalué le DS sur différents points, affirme que cette procédure n'est pas une façon entièrement nouvelle, mais constitue une combinaison de plusieurs types d'échelles évaluatives, avec une analyse factorielle systématique. *La nouveauté, dit-il, résulte sur le processus de l'analyse factorielle et sur une liberté complète du concept à évaluer.*⁽⁶⁷⁾ La

⁽⁶⁵⁾ OSGOOD, C.E. et al., The Measurement of Meaning, op. cit., pp. 29-30.

⁽⁶⁶⁾ KIESLER, C.E. et al., Attitude Change: A Critical Analysis of Theoretical Approaches, Wiley, 1967, pp. 16-17.

⁽⁶⁷⁾ CARROLL, John B., Some Cautionary Notes on the Semantic Differential, Mimeo-graphed Paper for Presentation at a Symposium, American Psychological Association, Cincinnati, Ohio, 1959, p. 1.

vraisemblance de cette dernière assertion est confirmée par Osgood en ces termes:

«... l'analyse factorielle est en elle-même une méthode de tester la dimension des détails ou des échelles entrant dans un test...»⁽⁶⁸⁾

Osgood (1957) indique trois critères fondamentaux pour la sélection des échelles, à partir de son étude de base:

«Le premier critère de sélection des échelles est leur composition factorielle: d'habitude nous choisissons à peu près trois échelles pour représenter chaque facteur, celles-ci traitant principalement de ce facteur et très peu des autres (...). Un autre critère de sélection des échelles est leur relation avec les concepts que l'on veut juger. Encore un autre critère régissant le choix des échelles est leur stabilité sémantique pour les concepts et sujets dans une étude en particulier.»⁽⁶⁹⁾

Osgood indique que le processus pour la sélection des échelles est plus

⁽⁶⁸⁾ OSGOOD, C.E. et al, The Measurement of Meaning, op. cit., p. 192.

⁽⁶⁹⁾ OSGOOD, C.E. et al, The Measurement of Meaning, op. cit., pp. 77-80.

structuré que le processus pour la sélection des concepts, mais cette limitation n'affecte pas son efficacité. De plus, cette étude s'intéresse à une mesure relative d'attitude et non à une première mesure d'attitude. En effet, cette source de variance est contrôlée automatiquement puisqu'elle relève du problème spécifique de cette recherche.

Issac et Michael (1972), en résumant les étapes pour la construction des échelles sémantiques, précisent que la sélection des concepts doit être pertinente au problème de l'attitude et que la sélection des adjectifs bipolaires doit se faire sur la base des critères d'Osgood. De plus, la pertinence des adjectifs pour évaluer les concepts peut seulement se vérifier de façon empirique.⁽⁷⁰⁾

La discussion précédente a révélé l'importance et la grande flexibilité du DS comme mesure d'un changement d'attitude. Dans l'alinéa qui suit, on établira les normes de cette technique sur le plan de la validité et de la fidélité par l'analyse de quelques études de bases.

⁽⁷⁰⁾ ISAAC, S. et MICHAEL, W.B., The Semantic Differential: Steps in Scale Construction, dans Handbook in Research and Evaluation, San Diego, California, Knapp, 92107, 1972.

6.1 *La valeur du différentiel sémantique*

Tout instrument psychométrique a besoin de posséder certaines qualités pour qu'on puisse accorder quelque crédit aux mesures qu'il fournit à l'utilisateur. Ces traits caractéristiques sont:

L'objectivité. le différentiel sémantique est objectif au sens où aucun effet de subjectivité externe (correction) n'influence la réponse du sujet, et les données obtenues sont parfaitement vérifiables.

La fidélité ou constance (reliability). Le différentiel sémantique donne des résultats constants. On a éprouvé ce trait en examinant les réponses qui avaient été données par les sujets d'un grand échantillon auxquels on avait soumis un bon nombre de concepts à évaluer et parmi lesquels certains revenaient deux fois.

La sensibilité. Un bon instrument doit permettre des discriminations raffinées entre les individus. Le différentiel sémantique permet d'identifier des nuances de sens. L'"anchoring" ou élargissement des échelles est, du point de vue statistique, un important facteur de

sensibilité de l'instrument.

La validité. On peut parler de validité des mesures obtenues par le différentiel sémantique, à la condition de ne pas biaiser le résultat en choisissant les échelles avec l'intention de faire ressortir plutôt telle ou telle dimension. De plus, une condition importante de validité est le choix d'échelles entre lesquelles il y ait le moins de corrélation possible. Cette caractéristique est assurée en partie par l'analyse factorielle. Afin de discuter de ce problème, nous présentons quelques écrits pertinents dans les pages suivantes.

L'utilité. Le différentiel sémantique est un instrument d'investigation de la signification des concepts pour les individus. Les données recueillies peuvent conduire à des généralisations pour les groupes. Voilà qui accroît l'utilité de l'instrument pour des recherches dans le domaine de la linguistique, des différences individuelles, des changements d'attitude (en psychothérapie par exemple), des mouvements d'opinion, de la publicité, de la communication et des méthodes d'enseignement des langues maternelle ou seconde.

6.2 Quelques études empiriques sur le DS

La valeur réelle d'un instrument de mesure s'évalue sur le plan expérimental et les questions qu'il convient de soulever sont les suivantes: Dans quelle mesure cet instrument peut-il atteindre la réalité? et quelle est la précision de cet instrument? Ces deux questions concernent la validité et la fidélité. Ce sont ces notions que l'on tentera de clarifier sur le plan empirique en se référant à L'American Psychological Association (APA)⁽⁷¹⁾ et R.L. Ebel⁽⁷²⁾ pour la validité, et l'American Psychological Association (APA)⁽⁷³⁾ et L.J. Cronbach⁽⁷⁴⁾ pour la fidélité.

En effet, ces écrits stipulent quatre types de validité: "*face-validity*" (validité d'apparence), "*content-validity*" (validité du contenu), "*criterion-related-validity*" (validité des critères) et "*construct-validity*" (validité de

(71) American Psychological Association, Standards for Educational and Psychological Tests and Manuals, Washington, D.C., 1966.

(72) EBEL, R.L.. Confidence Weighting and Test Reliability, Journal of Educational Measurement, vol. 2, 1965, pp. 49-57.

(73) American Psychological Association, Technical Recommendations for Psychological Tests and Diagnostic Techniques, Prepared by a Joint Committee of the APA, American Educational Research Association and National Council on Measurement Used in Education, Washington, D.C., 1954.

(74) CRONBACH, L.J.. Essentials of Psychological Testing, 2nd ed., New York, Harper and Brothers, 1960, p. 141.

l'interprétation); trois types de coefficients de fidélité: "*stability*" (stabilité), "*equivalence*" (équivalence), et "*interval-consistency*" (stabilité des intervalles). Ces définitions servirent de cadre de référence pour évaluer le système du DS sur le plan empirique:

"Face-validity". Le DS révèle une "face-validity" raisonnable comme mesure d'attitude. Par exemple, Suci⁽⁷⁵⁾ était capable de faire la différence entre «ethnocentrics» haut et bas tel que déterminé par le E-scale of the Authoritarian Personality (échelle E de la personnalité autoritaire). De façon similaire, l'échelle évaluative, construite par Suci en 1952 lors des élections présidentielles, faisait la discrimination entre les préférences politiques.⁽⁷⁶⁾

"Content-validity". On peut se demander si les échelles bipolaires sont pertinentes aux concepts. Osgood donne trois critères de base pour la sélection des échelles et, de plus, la pertinence de celles-ci se vérifie de façon systématique par l'analyse factorielle. Ce genre de

(75) OSGOOD, C.E. et al., The Measurement of Meaning, op cit. p. 193.

(76) OSGOOD, C.E. et al., The Measurement of Meaning, op cit. pp. 104-124.

validité fut discuté longuement dans la logique de base de ce chapitre.

"Criterion-related". En 1952, lors des élections du président Eisenhower, le DS se révèle très efficace pour prédire le comportement réel de quatorze sujets sur dix-huit.⁽⁷⁷⁾ Si l'on compare le DS avec l'échelle de Guttman, on constate que, pour le même problème d'attitude, ces deux échelles se valent. En effet, dans une étude conduite avec vingt-huit sujets, on trouva une corrélation $\rho = .78; < .01$). L'échelle de Guttman avait un coefficient de reproductibilité de 0.92, avec quatorze items. Le DS, pour cette comparaison, avait trois items *"good-bad"* (bon-mauvais), *"fair-unfair"* (juste-injuste) et *"valuable-worthless"* (précieux-sans valeur).⁽⁷⁸⁾

En comparant le DS avec l'échelle de Thurstone, on trouva une corrélation moyenne de 0.79 pour l'évaluation des concepts: "The Negro" (le Nègre), "The Church" (L'Église) et "Capital Punishment" (peine de mort). Les échelles de Thurstone avaient un coefficient de stabilité moyen de .82. Elles furent administrées à vingt-trois sujets et le DS avait un coefficient de stabilité

⁽⁷⁷⁾ OSGOOD, C.E. et al., *The Measurement of Meaning, op. cit.*, pp. 140-166.

⁽⁷⁸⁾ OSGOOD, C.E. et al., *The Measurement of Meaning, op. cit.*, pp. 194-195.

moyen de .87 et fût administré à vingt-sept sujets avec cinq échelles communes: "*fair-unfair*" (juste-injuste), "*valuable-worthless*" (précieux-sans valeur), "*pleasant-unpleasant*" (agréable-déplaisant), "*clean-dirty*" (propre-sale) et "*good-bad*" (bon-mauvais).⁽⁷⁹⁾

En 1971, Mastantuono et Anttonen utilisèrent le DS pour mesurer l'attitude des étudiants envers les mathématiques au niveau élémentaire. Ils comparèrent les résultats avec les échelles de Dutton-Thurstone, Dutton-Likert, Guttman et Hoyt. Pour une moyenne de 150 sujets par groupe, on trouva des intercorrélations significatives se situant entre .56 et .82 ($p < .01$).⁽⁸⁰⁾

"*Construct-validity*". Cette dernière est assumée automatiquement pour l'analyse factorielle qui est à la base du modèle d'Osgood. En effet, le grand principe consiste à terminer l'analyse factorielle avec un minimum de facteurs. Cette assomption fut discutée dans la première

⁽⁷⁹⁾ Idem, ibid.

⁽⁸⁰⁾ MASTUNTUONO, A.K. et ANTTONEN, R.G.. An Examination of Four Arithmetic Attitude Scales, a Paper Presented as Part of a Symposium Attitudes, Aptitudes, Abilities, and Achievement at the American Educational Research Association Annual Meeting, New York City, February, 1971, pp. 1-20.

partie de ce chapitre.

Sur le plan de la fidélité, le DS se compare aussi aux autres techniques de mesure d'attitude:

"Stability". Le test-retest, a été fait par Tamenbaum en 1953, avec les concepts: "Labor Leader" (chef ouvrier), "The Chicago Tribune", "Senator Robert Taft", "Legalized Gambling" (le jeu légalisé), "Abstract Art" (art abstrait) et "Accelerate College Programs" (programmes accélérés des collèges). Ces concepts furent évalués par 135 sujets en deux occasions divisées par une période de cinq semaines et les attitudes furent évaluées à partir des six échelles sémantiques suivantes: *"good-bad"*, *"fair-unfair"*, *"valuable-worthless"*, *"tasty-distasteful"*, *"clean-dirty"* et *"pleasant-unpleasant"*. Les coefficients de fidélité s'étendaient de .87 à .93 avec un z-transformation de .91.⁽⁸¹⁾

Dans une autre étude dont on a discuté à la section "criterion-related", les coefficients de fidélité par les échelles de Thurstone étaient de .82 et pour

⁽⁸¹⁾ OSGOOD, C.E. et al., The Measurement of Meaning, op. cit., pp. 193-194.

le DS, de .87.⁽⁸²⁾:

"Equivalence". Considérant la nature de la technique du DS et la mesure des réponses sur cinq alternatives, seul le coefficient de "rational-equivalence" ou "alpha-coefficient" sur la variance des items est possible. La recension des écrits pertinents ne révèle aucune donnée sur ce type de coefficient en référence à Osgood. Cependant, Nunnally indique qu'un coefficient alpha de .80 est suffisant pour affirmer qu'un test est fidèle.⁽⁸³⁾

7. *Rétrospective et problème*

Avant de poser le problème spécifique de cette recherche, il convient de résumer ici la méthode générale. La variable dépendante qui est l'objet de la présente recherche fait référence à l'attitude. Katz (1960) définit l'attitude comme une tendance individuelle à évaluer un objet, un symbole ou un concept. Le différentiel sémantique est conforme avec l'approche de Katz et il permettra donc

⁽⁸²⁾ Idem, *ibid.*, pp. 194-195.

⁽⁸³⁾ NUNNALLY, J.. Psychometric Theory, McGraw-Hill Series, dans Psychology, 1967, pp. 352-353.

d'évaluer le profil des attitudes envers l'environnement scolaire chez les élèves.

La variable indépendante, quant à elle, fait référence à la curiosité spécifique et il a été possible de constater qu'il existe des prédispositions individuelles et différentes qui varient en intensité d'une personne à l'autre. Or, le test de l'O.T.I.M. de Day (1969) situe ces différences individuelles dans le niveau de curiosité spécifique. Day précise:

«People differ in the way they react (...). The Ontario test of Intrinsic Motivation is intended to pinpoint the level of curiosity of adult from age.»⁽⁸⁴⁾

De plus, Berlyne et Day (1963) soutiennent que le besoin de comprendre (la curiosité spécifique) est le premier gratifié chez une personne.⁽⁸⁵⁾ Et en poursuivant dans le même sens, Day et Maynes (1960) affirment que, plus la personne est curieuse, plus elle aime s'exposer aux informations qui sont susceptibles de gratifier cette curiosité.

⁽⁸⁴⁾ KATZ, D.. The functional Approach to the Study of Attitudes, dans Public Opinion Quarterly, vol. 24, 1960, p. 168.

Day, H.I.. The Development of a Test of Intrinsic Motivation, A Progress Report, 1969, op. cit. p. 1.

⁽⁸⁵⁾ DAY, H.I.. The Development of a Test of Intrinsic Motivation, A Progress Report, 1969, op. cit. p. 1.

Ces derniers avancent:

«The person high in specific curiosity must therefore be high on two dimensions: a willingness to approach, rather than avoid high novelty and complexity, and a willingness to explore these for the sake of processing the information they contain.»⁽⁸⁶⁾

D'autre part, il semble qu'en général les filles obtiennent des scores plus élevés que les garçons sur la mesure de la curiosité de l'O.T.I.M.. Dans une étude sur la curiosité utilisant une autre échelle de mesure, Beswick (1971) apporte, à partir d'un échantillonnage de cinquante-trois garçons et cinquante-deux filles, une moyenne de 7.08 pour les filles et une de 5.26 pour les garçons, $T = 2.06$ ($p \ll 0.05$).⁽⁸⁷⁾

Par ailleurs, il importe de spécifier que la mesure de la curiosité de cette dernière étude n'est pas celle de l'O.T.I.M.. Cependant, ce fait demeure substantiel car, dans l'étude de Beswick, le concept de curiosité se rapproche sensiblement de celui de Berlyne et Day.

⁽⁸⁶⁾ DAY, H.I. et MAYNES F.J., Florence. The Development of a Test of curiosity, Document exposé à la conférence du CCRE. le 28 mai 1969, p. 4.

⁽⁸⁷⁾ OUELLET, A.. Thèse de Doctorat: Relation entre la curiosité spécifique et le changement d'attitude: une extension de la théorie de Katz, Université d'Ottawa, 1975, p. 25.

En conséquence aux écrits précédents, deux objectifs sont formulés afin d'explicitier le but de cette recherche: l'étude de la corrélation entre la curiosité spécifique, et le profil des attitudes envers l'environnement scolaire. Le premier doit vérifier s'il existe une corrélation entre la curiosité spécifique et l'attitude, en regard de l'environnement scolaire. Le deuxième objectif permet de vérifier les différences individuelles des scores sur la mesure de la curiosité spécifique entre les garçons et les filles. Donc, le problème de recherche s'énonce comme suit: *«Quelle relation existe-t-il entre la curiosité spécifique et l'attitude envers l'environnement scolaire?»* Afin de vérifier cette relation, les deux hypothèses suivantes sont formulées:

8. Hypothèses

8.1 Première hypothèse

En contrôlant le sexe, nous voulons vérifier s'il existe une corrélation entre la curiosité spécifique et l'attitude envers l'environnement scolaire.

8.2 Deuxième hypothèse

Il existe une différence significative entre la curiosité des filles et des garçons sur la mesure de la curiosité de l'O.T.I.M.

CHAPITRE DEUX

LE PLAN D'EXPÉRIMENTATION

CHAPITRE DEUX

LE PLAN D'EXPÉRIMENTATION

Le présent chapitre contient quatre sections. La première décrit l'échantillonnage. La deuxième, la procédure entreprise lors de ce processus de recherche. La troisième section présente les définitions opérationnelles de la curiosité spécifique et de l'attitude. Finalement, la quatrième section explique la sélection des concepts d'après la technique du différentiel sémantique d'Osgood.

9. L'échantillonnage

L'école participant à cette étude fait partie de la Commission Scolaire de Chicoutimi. En septembre 1996, nous sommes entrée en communication avec l'école polyvalente Dominique-Racine. Après avoir rencontré la Direction de l'école et le professeur assigné pour leur expliquer le but de notre recherche, nous décidions, d'un commun accord, d'une date ultérieure pour notre projet.

L'échantillonnage total et final, composé de garçons et de filles, comprenait soixante-dix-sept (77) sujets âgés entre 15 et 17 ans, de niveau Secondaire IV.

10. La description des procédés

Après avoir abordé le protocole visant à assurer la confidentialité avec la Direction de l'école, nous avons demandé aux autorités scolaires la collaboration des élèves pour un projet de recherche (Appendice 1).

Il était bien entendu que les deux questionnaires seraient utilisés dans le cadre normal des cours. Donc, dans un premier temps, une fois les élèves réunis dans la salle de classe, nous avons réitéré la demande afin de s'assurer de leur collaboration. Après les instructions d'usage, et avec l'aide du professeur, nous avons distribué à chaque élève les deux feuillets qui contenaient et la mesure de la curiosité spécifique (O.T.I.M.) et la mesure de l'attitude (DS).

Les élèves devaient commencer d'abord par le questionnaire mesurant la curiosité puis, par la suite, à celui des attitudes. Finalement, ils devaient nous remettre à la fin les deux questionnaires dûment remplis.

Il importe de spécifier que tout se déroula selon les normes et critères établis au départ.

11. La description des instruments de recherche

Les deux parties de cette section présentent respectivement les définitions opérationnelles des concepts de curiosité spécifique et de l'attitude.

11.1 La définition opérationnelle de la curiosité spécifique

Brièvement, l'O.T.I.M. donne un score total de curiosité spécifique. Le test consiste en un questionnaire de soixante (60) items dont le plus haut score atteint 240 et le plus bas 60 (Appendice 2).

Mc Reynold (1971) se prononce sur la valeur de l'O.T.I.M en ces termes:

«Ontario Test of Intrinsic Motivation (O.T.I.M). This instrument, developed by Day (1960-1970), is the newest of the intrinsic motivation tests. It may also be one of the best. It represents a careful attempt to assess "specific curiosity" in the context of Berlyne's system.⁽⁸⁸⁾

⁽⁸⁸⁾ Thèse de Doctorat A. Ouellet (1975) McREYNOLDS, P.(ed.), Advances in Psychological Assessment, dans Science and Behavior Books, McPalo Alto, Calif., vol. 2, 1971, p. 168.

11.2 La définition opérationnelle de l'attitude

Quoiqu'il n'existe pas de méthode idéale pour mesurer et évaluer une attitude, une méthode de mesure répond en partie aux exigences de la présente étude. Il s'agit du différentiel sémantique d'Osgood qui se présente comme un ensemble d'échelles constituées de deux adjectifs antithétiques séparés par un espace en sept points. Le sujet exprime l'intensité et la direction de son choix en cochant l'intervalle qui signifie le mieux la place de l'objet stimulus par rapport aux deux adjectifs qui constituent l'échelle.⁽⁸⁹⁾ (Appendice 3).

Osgood (1957) présente le DS (Différentiel sémantique) comme une approche directe qui permet d'évaluer la valeur "connotative" qu'une personne ou un groupe de personnes attachent à un mot ou à un concept. Cette dernière définition est conforme à l'approche de Katz qui voit l'attitude comme une variable fonctionnelle. Il s'agit, selon Katz et al. (1959) de mécanismes qui servent à assurer la stabilité de l'organisation émotionnelle, cognitive et comportementale. Vue sous cet angle, l'attitude n'est plus arbitraire mais elle s'apprend. Par conséquent, elle s'acquiert au même titre que les connaissances et les habitudes.

⁽⁸⁹⁾ OSGOOD, C.E., SUCI, G.J. et TANNENBAUM, P.H.. The measurement of meaning, University of Illinois Press, Urbana, 1957, pp. 1-75.

12. La sélection des concepts d'après la technique du différentiel d'Osgood

Au premier chapitre, on a révélé l'importance et la valeur réelle du différentiel sémantique. De plus, on a établi les normes de cette technique sur le plan de la validité et de la fidélité par l'analyse de quelques études de base. Maintenant, il semble opportun de présenter la façon dont nous avons procédé afin d'en arriver à sélectionner les trente-six concepts qui étaient les plus représentatifs et significatifs envers l'environnement scolaire de l'élève. Tout d'abord, il est important de spécifier que le choix des échelles repose sur les critères fondamentaux d'Osgood. Pour évaluer l'attitude en lien avec l'environnement, nous avons demandé aux élèves d'énumérer les concepts qu'ils utilisaient le plus couramment dans leur vocabulaire à l'école. On retrouve ces 36 concepts pour évaluer l'attitude à l'Appendice 3.

À partir de cette définition et de ses critères, la problématique était de savoir quels étaient le concept le plus pertinent ainsi que les échelles les plus caractéristiques en rapport avec les besoins pratiques et théoriques de cette recherche. L'analyse factorielle a permis de déterminer la valeur des échelles d'attitude et conséquemment la validité de notre étude. Pour cette analyse, nous débutons avec neuf échelles pour les valeurs retenues. Or, seulement quatre

facteurs furent considérés afin de mesurer l'attitude envers l'environnement scolaire. De plus, précisons que la sélection des concepts devait se montrer pertinente au problème de l'attitude. Notons que cet instrument de recherche fût administré dans un premier temps sur un échantillon composé de huit élèves afin d'en évaluer la pertinence. Les résultats des analyses factorielles apparaissent aux Appendices 7 et 8 du présent mémoire.

CHAPITRE TROIS

L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

CHAPITRE TROIS

L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Le chapitre 3 contient quatre sections. Les deux premières présentent l'organisation des scores ainsi que la description des données. Par la suite, nous expliquons le plan d'analyse-statistique. Finalement, la dernière partie décrit l'analyse et l'interprétation des résultats.

13. L'organisation des scores

Les appendices 5 et 6 présentent l'organisation des scores de la curiosité spécifique et de l'attitude. Donc, pour chaque élève (garçon et fille), on obtient un score total.

14. La description des données

14.1 La mesure de curiosité

Si on considère les caractéristiques des élèves dans le tableau I, on constate que sur un échantillon de 40 garçons et 37 filles, une moyenne de 192.324 pour les filles et de 151.725 chez les garçons. Nous avons constaté,

dans le tableau qui suit, une grande dispersion pour les scores de curiosité chez les filles, contrairement aux garçons où l'on retrouve une dispersion plus homogène (Appendices 9 et 10).

TABLEAU 1
Description des scores de curiosité
(motivation intrinsèque) des garçons et des filles

CARACTÉRISTIQUES	GARÇONS	FILLES
Nombre	40	37
Moyennes	151,725	192,324
Écart-types	21.492	215.216
Variances	461,948	46318,336

14.2 La mesure d'attitude

Le tableau 2, que l'on retrouve à la page suivante, présente les moyennes d'attitude des garçons et des filles. Dans ce tableau, la moyenne des garçons semble moins élevée que celle des filles. On constate chez les sujets masculins une légère supériorité dans les résultats obtenus. Pour l'attitude, la mesure de dispersion des garçons est plus grande que celle des filles.

TABLEAU 2
Description des scores pour l'attitude
des garçons et des filles

CARACTÉRISTIQUES	GARÇONS	FILLES
Nombre	40	37
Moyennes	639,05	637,21
Écart-types	101.871	87.404
Variances	10377,895	7639,563

15. Le plan de l'analyse statistique

Considérant la nature des hypothèses statistiques, deux types d'analyses furent organisés. Une première analyse a permis d'établir la corrélation linéaire entre la motivation intrinsèque et les attitudes. L'analyse de la corrélation permet de mesurer le degré d'association entre nos deux variables, à partir desquelles la première hypothèse suivante fût vérifiée: en contrôlant le sexe, existe-t-il une relation significative entre les scores d'attitude et de curiosité? Une deuxième analyse avec un test 't' a été utilisée pour vérifier la deuxième hypothèse suivante: Existe-t-il une différence significative entre la curiosité spécifique des filles et celle des garçons?

Les données recueillies sont analysées de façon statistique suivant le plan décrit précédemment. Les résultats obtenus se retrouvent à l'intérieur du présent chapitre. Avant de formuler les deux premières hypothèses, précisons à nouveau que la variable dépendante fait référence à l'attitude, tandis que la variable

indépendante fait référence à la curiosité spécifique.

16. Première hypothèse

La première hypothèse-statistique s'énonce comme suit: en contrôlant le sexe, nous postulons qu'il n'existe pas de relation entre les deux variables étudiées (l'attitude et la curiosité). Cette hypothèse a été rejetée pour les garçons et les filles ce qui signifie que nous avons trouvé une association entre le concept de curiosité et le concept de l'attitude pour les filles et les garçons.

TABLEAU 3
Analyse de régression
(attitude et motivation intrinsèque) des filles

Simple Regression X ₁ : ATF Y ₁ : MIF				
Count:	R:	R-squared:	Adj. R-squared:	RMS Residual:
37	,332	,11	,085	25,895

Analysis of Variance Table				
Source	DF:	Sum Squares:	Mean Square:	F-test:
REGRESSION	1	2902,172	2902,172	4,328
RESIDUAL	35	23469,395	670,554	p = ,0449
TOTAL	36	26371,568		

No Residual Statistics Computed

Note: 5 cases deleted with missing values.

Simple Regression X ₁ : ATF Y ₁ : MIF					
Beta Coefficient Table					
Variable:	Coefficient:	Std. Err.:	Std. Coeff.:	t-Value:	Probability:
INTERCEPT	91,434				
SLOPE	,103	,049	,332	2,08	,0449

Confidence Intervals Table				
Variable:	95% Lower:	95% Upper:	90% Lower:	90% Upper:
MEAN (X,Y)	148,249	165,534	149,699	164,085
SLOPE	,002	,203	,019	,186

Une différence significative pour les filles

TABLEAU 4
Analyse de régression
(motivation intrinsèque et attitude) des garçons

Simple Regression X ₁ : MIG Y ₁ : ATG				
Count:	R:	R-squared:	Adj. R-squared:	RMS Residual:
40	,363	,132	,109	96,169

Analysis of Variance Table				
Source	DF:	Sum Squares:	Mean Square:	F-test:
REGRESSION	1	53298,712	53298,712	5,763
RESIDUAL	38	351439,188	9248,4	p = ,0214
TOTAL	39	404737,9		

No Residual Statistics Computed

Note: 2 cases deleted with missing values.

Simple Regression X ₁ : MIG Y ₁ : ATG					
Beta Coefficient Table					
Variable:	Coefficient:	Std. Err.:	Std. Coeff.:	t-Value:	Probability:
INTERCEPT	378,082				
SLOPE	1,72	,716	,363	2,401	,0214

Confidence Intervals Table				
Variable:	95% Lower:	95% Upper:	90% Lower:	90% Upper:
MEAN (X,Y)	608,268	669,832	613,414	664,686
SLOPE	,27	3,17	,512	2,928

Une différence significative pour les garçons

17. Deuxième hypothèse

La deuxième hypothèse-statistique s'énonce comme suit: il n'existe pas des différences significatives sur la mesure de la curiosité de l'O.T.I.M. (MI)*, lorsque l'on compare les sexes. En effet, on rapporte: (MIF) 192.324>151.725, (MIG). Donc, la moyenne des filles, comparativement à celle des garçons, semble plus élevée.

* MI: expression utilisée pour nommer la curiosité spécifique.

Cette hypothèse n'a pas été rejetée, ce qui signifie qu'il n'y a pas de différence significative par rapport à la motivation. Étant donné la très grande dispersion de scores de curiosité chez les filles, nous n'avons pas trouvé de différence significative, lorsque l'on compare les sexes. Le tableau 5 qui suit démontre les résultats de cette analyse:

TABLEAU 5
Résultat de l'analyse de régression

Unpaired t-Test X ₁ : Sexe Y ₁ : MI				
DF:		Unpaired t Value:		Prob. (2-tail):
73		,897		,3728
Group:	Count:	Mean:	Std. Dev.:	Std. Error:
F	37	156,919	27,111	4,457
M	38	151,842	21,69	3,519

Pas de différence significative pour les sexes

On peut s'interroger sur le sens que possèdent les résultats par rapport à la problématique de départ. La présente recherche démontre qu'il existe une relation entre la curiosité et l'attitude pour les deux sexes. Même si cette relation est faible, il est intéressant de constater que nous n'avons pas trouvé de différence significative, en ce qui a trait à la motivation, lorsqu'on compare les sexes, alors que les écrits avaient tendance à démontrer le contraire.

RÉSUMÉ

Le but de la présente recherche était d'établir la corrélation entre la curiosité spécifique et le profil des attitudes envers l'environnement scolaire. Nous définissons l'attitude comme une tendance individuelle à évaluer un objet, un symbole ou un concept. De plus, nous affirmons que le besoin de comprendre se voulait le premier gratifié chez une personne. Donc, cette dimension fût rattachée au concept de curiosité spécifique. De façon plus précise, le plan expérimental a permis de vérifier s'il existait une corrélation entre l'attitude et la curiosité spécifique.

Les données fûrent recueillies dans une école secondaire de Chicoutimi. Le test de l'OTIM de Day a servi à mesurer la curiosité spécifique. Le profil des attitudes fût mesuré par le DS d'Osgood que l'on avait construit et validé en respectant la logique de cette recherche.

Pour atteindre le but de cette recherche, le plan expérimental fut organisé selon deux objectifs précis: le premier devait vérifier s'il existait une relation entre les deux variables à l'étude et le deuxième objectif devait vérifier les différences individuelles sur la mesure de la curiosité spécifique. La problématique de cette recherche s'explique par les deux hypothèses suivantes:

- 1) existe-t-il une corrélation entre la curiosité spécifique et l'attitude envers l'environnement scolaire? La relation n'a pas été confirmée entre les deux variables à l'étude pour les filles et les garçons.
- 2) en contrôlant le sexe, existe-t-il des différences significatives sur la mesure de curiosité de l'O.T.I.M., si l'on compare les filles aux garçons?

Dans le présent contexte, les conclusions déduites au terme de cette recherche représentent les réponses spécifiques aux questions qui ressortent des assomptions et postulats de base tirés de notre théorie. Il est nécessaire que ces conclusions soient considérées en regard du schème théorique et conceptuel de la présente étude. Par conséquent, ces conclusions sont valables seulement pour les définitions opérationnelles des concepts définis antérieurement, de l'échantillon et de la démarche entreprise lors de cette recherche.

CONCLUSION

Le but de la présente recherche était d'établir la corrélation entre la curiosité spécifique et le profil des attitudes envers l'environnement scolaire. Nous définissons l'attitude comme une tendance individuelle à évaluer un objet, un symbole ou un concept. De plus, nous affirmons que le besoin de comprendre se voulait le premier gratifié chez une personne. Donc, cette dimension fût rattachée au concept de curiosité spécifique. De façon plus précise, le plan expérimental a permis de vérifier s'il existait une corrélation entre l'attitude et la curiosité spécifique.

Les données fûrent recueillies dans une école secondaire de Chicoutimi. Le test de l'OTIM de Day a servi à mesurer la curiosité spécifique. Le profil des attitudes fût mesuré par le DS d'Osgood que l'on avait construit et validé en respectant la logique de cette recherche.

Pour atteindre le but de cette recherche, le plan expérimental fut organisé selon deux objectifs précis: le premier devait vérifier s'il existait une relation entre les deux variables à l'étude et le deuxième objectif devait vérifier les différences individuelles sur la mesure de la curiosité spécifique. La problématique de cette recherche s'explique par les deux hypothèses suivantes:

- 1) existe-t-il une corrélation entre la curiosité spécifique et l'attitude envers l'environnement scolaire? La relation n'a pas été confirmée entre les deux variables à l'étude pour les filles et les garçons.
- 2) en contrôlant le sexe, existe-t-il des différences significatives sur la mesure de curiosité de l'O.T.I.M., si l'on compare les filles aux garçons?

Dans le présent contexte, les conclusions déduites au terme de cette recherche représentent les réponses spécifiques aux questions qui ressortent des assomptions et postulats de base tirés de notre théorie. Il est nécessaire que ces conclusions soient considérées en regard du schème théorique et conceptuel de la présente étude. Par conséquent, ces conclusions sont valables seulement pour les définitions opérationnelles des concepts définis antérieurement, de l'échantillon et de la démarche entreprise lors de cette recherche.

Dans une autre étude, il serait intéressant d'étudier la relation entre la curiosité spécifique et le changement d'attitude, en rapport avec la théorie de Katz. Dans les écoles d'aujourd'hui, il semble qu'il n'y ait pas d'effort systématique

entrepris afin de valoriser l'environnement scolaire. Pourtant, il constitue un facteur essentiel et non-négligeable, si l'on veut améliorer les comportements des élèves. Le milieu dans lequel vous vous retrouvez influence la façon de vous sentir. En psychologie sociale, on considère d'abord la relation entre les êtres humains et leurs cadres de vie physique. Donc, pourquoi ne pas développer un intérêt particulier quant à la façon d'enseigner aux élèves?

En terminant, nous aimerions souligner le rôle de l'encouragement dans le domaine de l'éducation, puisque, pour réussir, l'élève a besoin d'être motivé. Sans la motivation à la base l'être humain, aucune attitude ne peut s'avérer positive. Le concept d'attitude utilisé dans la présente recherche se limite aux dimensions de la composante affective telle que décrite par Katz. Donc, il nous est permis de croire que, sans la composante affective de la passion, aucun travail ne peut être perçu comme étant enrichissant. Chaque fois que nous soutenons l'enfant dans une conception personnelle, courageuse et confiante, nous lui apportons un encouragement. La première question qui doit nous venir à l'esprit est de savoir si notre méthode l'aidera à développer l'estime qu'il a de lui-même.

Les années passées sur les bancs d'école amène l'élève à se construire une image de lui-même. Donc, il importe que ce dernier soit soutenu dans ses potentialités et qu'elles soient renforcées de façon positive, tout en lui reflétant ses propres responsabilités d'apprentissage.

APPENDICE 1
PROTOCOLE VISANT À ASSURER LA CONFIDENTIALITÉ

Le 7 novembre 1996

Monsieur Noël Tremblay
Directeur
Polyvalente Dominique-Racine
985, Bégin
Chicoutimi, Qc
G7H 4P1

Monsieur,

La présente est pour vous demander votre collaboration dans le cadre de ma maîtrise à l'Université du Québec à Chicoutimi.

C'est avec plaisir et confiance que je vous demande de participer à la réalisation de ce projet. En effet, ce projet est d'autant plus important pour les commissions scolaires et pour la Commission Scolaire de Chicoutimi, puisqu'il touche au fondement même des états généraux paru dernièrement à l'automne 1995, à savoir le phénomène de la réussite scolaire chez les jeunes des niveaux secondaires.

Le but de cette recherche est de connaître le profil des attitudes envers l'environnement scolaire. Pour ce faire, nous mettons ce profil en relation avec le degré de curiosité spécifique. Par conséquent, cette recherche pourrait nous aider éventuellement à mieux comprendre les stratégies visant à améliorer la réussite scolaire.

Dans le cadre de notre étude, nous sommes tenus d'utiliser deux types de tests, soit un test qui mesure la curiosité spécifique ainsi qu'un test qui mesure les attitudes envers l'environnement scolaire. Les écrits nous démontrent qu'il existe un lien important entre ces deux réalités.

Cette recherche présente une fois de plus aux milieux scolaire et universitaire l'occasion de se rejoindre dans des projets communs permettant ainsi à la recherche théorique de prolonger son développement dans une action sur la société et de répondre par le fait même aux attentes du milieu.

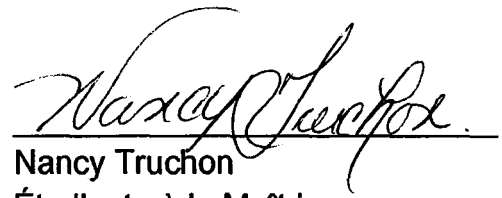
le 7 novembre

Vous trouverez en annexe le protocole visant à assurer la confidentialité de cette recherche.

Bien à vous,



André Ouellet, Ph. D.
Superviseur du projet

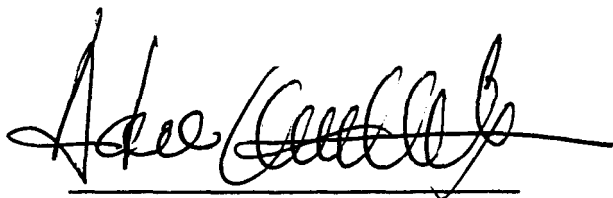


Nancy Truchon
Étudiante à la Maîtrise

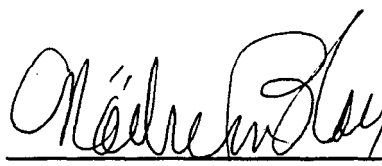
NT:SAL

PROTOCOLE VISANT À
ASSURER LA CONFIDENTIALITÉ

- 1) En aucun temps les chercheurs ne peuvent identifier les personnes qui ont répondu aux questionnaires ou aux tests.
- 2) Nous nous engageons à ne pas divulguer les informations à caractère personnel pouvant être tirées lors de l'analyse des résultats.
- 3) Les deux parties s'engagent à respecter les procédures.



André Ouellet, Ph. D.
Superviseur du projet



Noël Tremblay
Directeur de la Polyvalente
Dominique-Racine

APPENDICE 2
TEST DE L'O.T.I.M. POUR LA CURIOSITÉ SPÉCIFIQUE

INSTRUCTIONS

Le présent document est pour recueillir des informations concernant le degré de curiosité. Il n'existe pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Nous sommes seulement intéressés à connaître vos opinions. Répondez en toute tranquillité, le questionnaire est confidentiel. Merci de votre collaboration!

Âge: _____

Sexe: _____
 F M

Dans les pages qui suivent, se trouve une série d'énoncés décrivant vos attitudes face à certaines situations. Lisez chacun de ces énoncés très attentivement puis décidez s'il est **vrai** ou **faux** en ce qui vous concerne, en répondant à partir de l'échelle ci-dessous:

Echelle:

Si un énoncé est généralement vrai pour vous, encerclez la lettre **"a"** au bout de la phrase.

Si un énoncé est modérément vrai pour vous, encerclez la lettre **"b"** au bout de la phrase.

Si un énoncé est modérément faux pour vous, encerclez la lettre **"c"** au bout de la phrase.

Si un énoncé est généralement faux pour vous, encerclez la lettre **"d"** au bout de la phrase.

S.V.P. répondez à tous les énoncés et dans chaque cas n'encerclez qu'une seule lettre.

Tournez la page!

- | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|
| 1. | J'aimerais qu'on explique comment il se fait que les divers instruments d'un orchestre s'harmonisent si bien. | a | b | c | d |
| 2. | J'essaie de penser à des réponses aux problèmes de relations sociales entre nations. | a | b | c | d |
| 3. | J'aime rencontrer des gens qui me font acquérir de nouvelles idées. | a | b | c | d |
| 4. | Si un problème d'arithmétique peut se résoudre de plusieurs façons, j'essaie de toutes les envisager. | a | b | c | d |
| 5. | Quand je vois une voiture de fabrication étrangère, je l'associe à son pays d'origine. | a | b | c | d |
| 6. | J'aime à regarder tous les musiciens d'un orchestre jouer ensemble. | a | b | c | d |
| 7. | J'aime un roman aux personnages nombreux, car je prends plaisir à suivre chacun d'eux. | a | b | c | d |
| 8. | J'ai l'habitude de poser beaucoup de questions pendant les cours de sciences. | a | b | c | d |

- | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|
| 9. | Je préfère causer avec des gens qui diffèrent d'opinions plutôt qu'avec ceux qui partagent les miennes. | a | b | c | d |
| 10. | Devant un nouveau genre de problème mathématique, j'aime penser à la façon de le résoudre. | a | b | c | d |
| 11. | Si je travaillais dans une usine, j'aimerais connaître tout ce qui s'y passe. | a | b | c | d |
| 12. | J'aime visiter des expositions de photographie. | a | b | c | d |
| 13. | Je préfère consacrer le même temps à résoudre un seul problème difficile d'arithmétique, plutôt que de solutionner un grand nombre de problèmes faciles. | a | b | c | d |
| 14. | Les explications trop simples sur les problèmes internationaux me laissent avec beaucoup de questions à l'esprit. | a | b | c | d |
| 15. | J'aimerais regarder un dessinateur industriel faire une ébauche des plans d'un grand édifice à bureau. | a | b | c | d |
| 16. | Il me plairait de comprendre comment fonctionnent des choses compliquées comme les montres. | a | b | c | d |
| 17. | Avec les nouveaux calculateurs, je ne m'intéresse plus aux solutions mathématiques possibles. | a | b | c | d |
| 18. | Si l'histoire d'un livre est très compliquée, j'ai peine à le mettre de côté avant d'en avoir découvert tous les détails. | a | b | c | d |

- | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|
| 19. | J'aimerais observer un astronome calculer l'âge des étoiles. | a | b | c | d |
| 20. | J'aimerais demander à un programmeur d'ordinateurs de m'expliquer une partie des théories qu'il utilise dans son travail. | a | b | c | d |
| 21. | J'aimerais discuter de la plupart des problèmes sociaux avec beaucoup de gens, afin de me tenir au courant de leurs différents points de vue. | a | b | c | d |
| 22. | Si je voyais une réalisation scientifique spectaculaire à la télévision, je serais porté(e) à poser beaucoup de questions. | a | b | c | d |
| 23. | Il est amusant d'imaginer de bonnes campagnes publicitaires. | a | b | c | d |
| 24. | Il est fascinant d'apprendre comment se forment les montagnes. | a | b | c | d |
| 25. | J'aime deviner à quoi pensent les gens par l'expression de leur visage. | a | b | c | d |
| 26. | J'aimerais voir à l'oeuvre des géologues identifier les différentes sortes de minéraux dans les roches. | a | b | c | d |
| 27. | Avant d'acheter un appareil ménager, j'examinerais toutes les marques et tous les modèles possibles. | a | b | c | d |
| 28. | J'aime lire. | a | b | c | d |

- | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|
| 29. | J'aimerais avoir une certaine connaissance de la musique du 16 ^e siècle. | a | b | c | d |
| 30. | J'aime réfléchir sur les comportements étranges des animaux sauvages. | a | b | c | d |
| 31. | Je serais particulièrement attiré(e) par une exposition d'art mettant en vedette plusieurs interprétations d'un même thème. | a | b | c | d |
| 32. | Il est fascinant de regarder de nouvelles machines. | a | b | c | d |
| 33. | Si je rencontrais un connaisseur d'art, je l'interrogerais immédiatement sur l'art moderne. | a | b | c | d |
| 34. | J'aime examiner des roches composées de plusieurs espèces de minéraux. | a | b | c | d |
| 35. | En présence d'une plante étrange, j'aimerais qu'un botaniste soit tout près pour lui poser des questions. | a | b | c | d |
| 36. | Quand je rencontre un mot nouveau, je le cherche dans le dictionnaire. | a | b | c | d |
| 37. | Si je lisais un récit de voyages, je garderais une carte géographique à ma portée. | a | b | c | d |

- | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|
| 38. | Si je vois un instrument quelque peu différent de ceux que je connaisse, j'aime demander à quoi il sert. | a | b | c | d |
| 39. | J'aime toucher une sculpture de mes mains. | a | b | c | d |
| 40. | J'aimerais examiner l'habitat d'un castor. | a | b | c | d |
| 41. | Si je me fais un(e) nouvel(le) ami(e), j'aime lui poser toutes sortes de questions. | a | b | c | d |
| 42. | J'aime regarder des peintures qui présentent des aspects intrigants. | a | b | c | d |
| 43. | En attendant d'être reçu(e) dans un bureau où j'ai rendez-vous, je cherche à identifier l'emploi du personnel que je peux voir. | a | b | c | d |
| 44. | Quand je n'entends que certains mots d'une chanson, je cherche à la reconstituer. | a | b | c | d |
| 45. | Lorsque je trouve un mot que je ne comprends pas, j'essaie d'en déterminer le sens. | a | b | c | d |
| 46. | À la lecture de rapports contradictoires d'un même événement dans le journal, j'aimerais bien savoir ce qui s'est vraiment passé. | a | b | c | d |

- | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|
| 47. | La réclame d'un nouveau produit dans une revue me pousse à me renseigner davantage à son sujet. | a | b | c | d |
| 48. | J'aimerais demander à un chef d'orchestre la signification de tous ses gestes. | a | b | c | d |
| 49. | J'aime réparer des choses compliquées. | a | b | c | d |
| 50. | Il est fascinant de voir comment fonctionnent les ordinateurs. | a | b | c | d |
| 51. | Quand j'entends chanter une chorale, j'essaie toujours d'associer les différents types de voix aux divers membres du groupe. | a | b | c | d |
| 52. | Une peinture qui pourrait représenter une foule de choses me fait plus réfléchir qu'une peinture dont le thème est évident. | a | b | c | d |
| 53. | Si j'entends un bruit dans l'herbe, je dois voir ce que c'est. | a | b | c | d |
| 54. | Je remarque tout nouveau système d'entreposage sur le marché qui pourrait m'aider à ranger mes affaires. | a | b | c | d |
| 55. | Pour moi, le plein air c'est un endroit sauvage, peu connu, avec beaucoup de choses à découvrir. | a | b | c | d |
| 56. | J'aimerais découvrir des moyens nouveaux de distraire les patients des hôpitaux. | a | b | c | d |

- | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|
| 57. | Toute correspondance avec un(e) responsable d'une compagnie m'incite à vouloir le rencontrer. | a | b | c | d |
| 58. | J'aimerais imaginer une publicité pour des produits compliqués. | a | b | c | d |
| 59. | J'aimerais consulter un(e) diététiste concernant certains faits contradictoires par rapport à l'obésité et à la maigreur des gens. | a | b | c | d |
| 60. | Je songe souvent à l'apparence probable des autres planètes. | a | b | c | d |

Traduit et adapté par André Ouellet, Ph. D., - Université du Québec à Chicoutimi

Pour situer les auteurs cités, voir aussi George L. Ramsay dans Empirical Investigation into the Multi-dimensionality of the Trait Construct of Intrinsic Motivation, Thèse présentée à l'Université York.

APPENDICE 3
INSTRUMENT DE MESURE DE L'ATTITUDE:
LA TECHNIQUE DU DIFFÉRENCIEL SÉMANTIQUE D'OSGOOD

Questionnaire pour l'évaluation du profil des attitudes envers l'environnement scolaire. Pour ce faire, nous avons sélectionné des mots et des phrases que nous vous demandons d'évaluer à partir d'une échelle sémantique composée d'adjectifs. Le questionnaire comporte 36 questions. Veuillez bien vous concentrer sur chacune de ces questions.

INSTRUCTIONS

=====

Nous sommes intéressés aux opinions que les étudiants ont envers certains concepts en rapport à l'école. Dans les pages suivantes, vous aurez des items (énoncés) à juger en vous servant d'une échelle.

Voici comment vous servir de ces échelles:

1^{er} exemple:

Si vous pensez que l'item au haut de la page est **très relié** à un bout ou l'autre de l'échelle, placez votre "X" comme ceci:

beau:	<u>X</u>	___	___	___	___	___	___	laid
				<u>ou bien comme cela</u>				
	7	6	5	4	3	2	1	
beau:	___	___	___	___	___	___	<u>X</u>	laid

2^e exemple:

Si vous considérez que l'item est **relié** à un bout ou l'autre de l'échelle **mais pas au plus haut degré**, placez votre 'X' comme ceci:

:	___	<u>X</u>	___	___	___	___
			<u>ou bien comme cela</u>			
:	___	___	___	___	<u>X</u>	___

3^e exemple:

Si vous considérez que l'item est **peu relié** à un bout ou l'autre de l'échelle (**mais pas au centre**), placez votre 'X' comme ceci:

:	___	___	<u>X</u>	___	___	___
			<u>ou bien comme cela</u>			
:	___	___	___	___	<u>X</u>	___

4^e exemple:

Si l'item vous est **inconnu**, placez votre 'X' au centre comme ceci:

:	___	___	___	<u>X</u>	___	___
				<u>ou bien comme cela</u>		
:	___	___	___	<u>X</u>	___	___

IMPORTANT

- 1) Veuillez noter qu'il n'y a pas de réponses vraies ou fausses. Nous désirons votre opinion réelle envers le milieu scolaire.
- 2) On vous demande de **ne pas feuilleter ce questionnaire** et d'**attendre les instructions avant de commencer**.
- 3) Placez votre 'X' **sur le milieu de la ligne**,
comme ceci:

___	<u>X</u>	___	___	___	___	___
-----	----------	-----	-----	-----	-----	-----

pas comme cela:

<u>X</u>	___	___	___	___	___	___
----------	-----	-----	-----	-----	-----	-----
- 4) Vérifiez si vous avez mis **un seul 'X'**, à **chaque échelle**, pour chaque item.
- 5) Lorsque vous aurez débuté, ne revenez pas en arrière, même si vous avez l'impression que certains items se ressemblent. **C'est votre première idée qui est la plus importante**. Faites chaque item séparément. Ne travaillez ni trop vite, ni trop lentement. Attention, **c'est votre première idée que l'on veut**. Cependant, ne remplissez pas ce questionnaire à la légère sous prétexte qu'on veut votre première impression.
- 6) Veuillez remplir le questionnaire en toute tranquillité, les informations recueillies demeureront confidentielles.

1)

SALLES DE CLASSE

[illegible]

2)

LES PROFESSEURS

[illegible]

3)

LES DEVOIRS

[illegible]

22)

J'aime m'investir dans mes études.

[illegible]

23)

L'école m'apporte de nouvelles connaissances.

[illegible]

24)

L'école me permettra d'obtenir un emploi intéressant plus tard.

[illegible]

25)

Les professeurs réussissent à me donner le goût d'apprendre.

fort	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	faible
satisfaisant	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	insatisfaisant
valorisant	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	dévalorisant
agréable	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	désagréable
simple	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	complexe
heureux	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	triste
facile	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	ardu
positif	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	négatif
bon	:	:	:	:	:	:	mauvais

26)

Les professeurs me consultent sur les méthodes d'enseignement.

[illegible]

27) Il est important d'avoir de bonnes relations avec le personnel de l'école (enseignants, direction de l'école).

[illegible]

[illegible]

29)

J'aime assimiler de nouvelles informations.

[illegible]

30)

Les enseignants tiennent compte de mon rythme d'apprentissage.

[illegible]

31) Les enseignants me donnent des objectifs d'apprentissages précis et bien expliqués.

[illegible]

32) Lorsque les bulletins scolaires arrivent, j'ai hâte de voir mes résultats.

[illegible]

33) Les commentaires des professeurs sont importants pour moi.

[illegible]

APPENDICE 4
CLEF DE CORRECTION POUR LA MESURE DE L'ATTITUDE

APPENDICE 5
DISTRIBUTION DES SCORES
POUR LES NIVEAUX DE CURIOSITÉ SPÉCIFIQUE

**CURIOSITÉ SPÉCIFIQUE -
MOTIVATION INTRINSÈQUE - GARÇONS/FILLES**

	MIG	MIF
	...X ₁ ...	
1	137	94
2	139	201
3	117	135
4	137	166
5	204	152
6	135	159
7	160	126
8	127	130
9	171	143
10	118	127
11	172	152
12	135	212
13	139	160
14	162	153
15	146	157
16	144	166
17	137	167
18	162	124
19	112	112
20	154	182
21	196	166

(SUITE)

	MIG	MIF
	...X ₁ ...	
22	164	145
23	149	202
24	146	135
25	157	169
26	134	162
27	169	157
28	139	195
29	177	144
30	175	125
31	166	197
32	145	157
33	123	157
34	135	199
35	152	181
36	165	163
37	163	133
38	190	.
39	177	.
40	139	.
41
42

APPENDICE 6
DISTRIBUTION DES SCORES D'ATTITUDE

ATTITUDES - GARÇONS/FILLES

	ATG	ATF
	...X ₁ ...	
1	676	499
2	665	521
3	660	678
4	660	638
5	655	492
6	514	656
7	558	608
8	492	592
9	835	445
10	577	593
11	622	640
12	672	636
13	519	721
14	579	729
15	861	527
16	478	718
17	658	704
18	780	426
19	658	794
20	498	660

(SUITE)

	ATG	ATF
	...X ₁ ...	
21	786	729
22	699	574
23	790	693
24	567	609
25	573	659
26	477	704
27	763	727
28	667	727
29	616	677
30	641	660
31	654	741
32	461	557
33	530	609
34	650	693
35	772	718
36	706	631
37	607	592
38	729	.
39	676	.
40	581	.
41	.	.
42	.	.

APPENDICE 7
COMPARAISON DE LA VARIANCE ET DE L'EIGENVALUE

APPENDICE 7

TABLEAU 3

COMPARAISON DE LA VARIANCE ET DE L'EIGENVALUE POUR LES 36 CONCEPTS ET LES 9 ÉCHELLES DES VALEURS RETENUES		
ÉCHELLE	EIGENVALUE	VARIANCE
Agréable	8.27	91.9
Bon	.33	3.7
Facile	.15	1.7
Fort	.11	1.3
Heureux	.04	.5
Positif	.03	.4
Satisfaisant	.02	.2
Simple	.01	.2
Valorisant	.00	.1

APPENDICE 8
RÉSULTANTE DE L'ANALYSE FACTORIELLE

APPENDICE 8

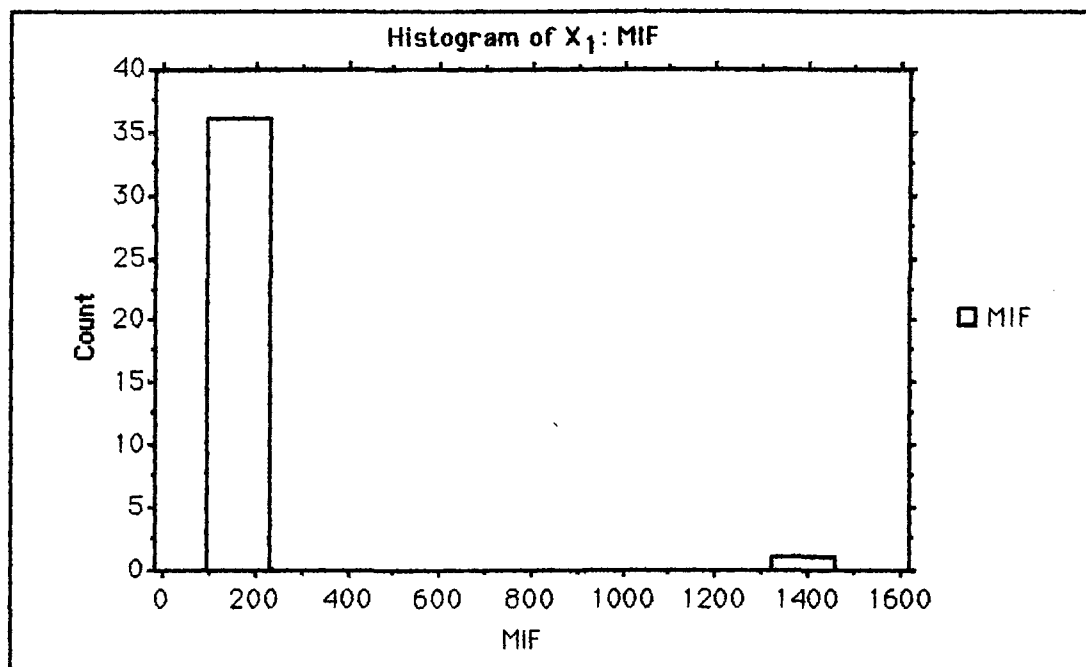
TABLEAU 4

RÉSULTANTE DE L'ANALYSE FACTORIELLE AVEC NEUF FACTEURS ET TRENTE-SIX CONCEPTS		
ÉCHELLE	EIGENVALUE	VARIANCE
Agréable	8.27	91.9
Bon	.33	3.7
Facile	.15	1.7
Fort	.11	1.3

Note: Seulement les quatre facteurs sont retenus pour mesurer l'attitude envers l'environnement scolaire.

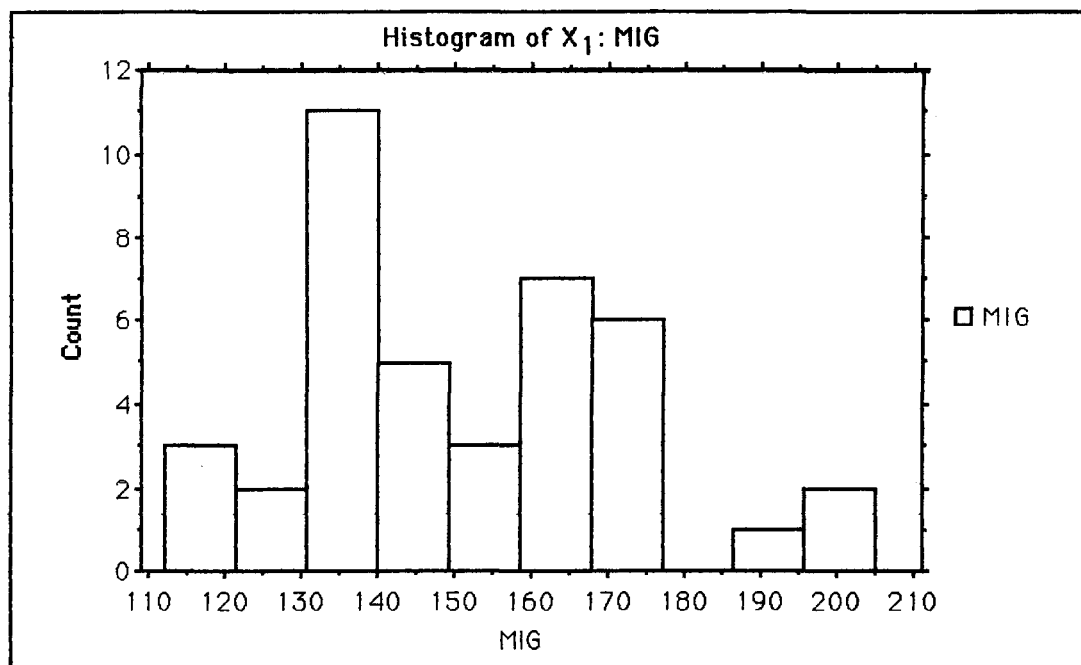
APPENDICE 9
DISPERSION POUR LES SCORES DE CURIOSITÉ
CHEZ LES FILLES

APPENDICE 9
DISPERSION POUR LES SCORES DE CURIOSITÉ
CHEZ LES FILLES



APPENDICE 10
DISPERSION POUR LES SCORES DE CURIOSITÉ
CHEZ LES GARÇONS

APPENDICE 10
DISPERSION POUR LES SCORES DE CURIOSITÉ
CHEZ LES GARÇONS



BIBLIOGRAPHIE

ASPY et al. On n'apprend pas d'un prof qu'on n'aime pas - Résultats de recherches sur l'éducation, Montréal, Actualisation, 1990, 461 pages.

BERLYNE, D.E. et DAY, H.I. Early Motivational Theories: Intrinsic Motivation, dans Psychology and Educational Practice, Gerald S. Lesser, 1971, p. 294-335.

BOUCHARD, ST-AMAND, TONDREAU. Les états généraux sur l'éducation, n° 14, Québec, printemps, 1996, 189 pages.

COOPERSMITH, S. Inventaire d'estime de soi, Paris, Édition du Centre de Psychologie appliquée, 1984, 32 pages.

DAY, H.I. The Role of Specific Curiosity in School Achievement dans Journal of Educational Psychology, vol. 59, n° 1, 1968, p. 37-43.

DAY, H.I. The Development of a Test of Intrinsic Motivation, A Progress Report, document exposé lors d'une réunion de l'Ontario Educational Research Council, le 6 décembre 1969, 23 pages.

DAY, H.I. Specific Curiosity as a Measure of Psychological Adjustment, rapport non publié, Ontario Educational Research Council, le 6 mars 1971, 45 pages.

DAY, H.I., BERLYNE, D.E. et HUNT, D.E. Intrinsic Motivation. A New Direction in Education, à Toronto, Symposium sponsored by the Department of Applied Psychology, The Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, June 11-13, 1970, edited by H.I. Day, D.E. Berlyne and D.E. Hunt, Holt Rinehart and Winston of Canada, 1971, 202 pages.

DAY, H.I., LANGEVIN, Ron, MAYNES, F.J., Florence et SPRING, Mary. Prior Knowledge and the Desire for Information, dans Canadian Journal of Behavioral Science, Revue Canadienne des Sciences du Comportement, vol. 4, n° 4, livraison d'octobre 1972, p. 330-337.

DJUJKEK, H.C.J.P., FRAISSE, R., MEILI, P. Oléron et PAILLARD, J. Les attitudes, Paris, Symposium de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française, Presses Universitaires de France, 1961, 189 pages.

DREIKURS, R. Le défi de l'enfant, Paris, Laffont, 1972.

GAGNÉ, M. Robert. Les principes fondamentaux de l'apprentissage: application à l'enseignement, Montréal, traduit par Brien, Robert et Paquin, Raymond, Les Éditions HRW Ltée, 1976.

HUNT, J. Intrinsic Motivation: A New Direction in Education, Toronto, Holt, Rinehart & Winston, 1971, 202 pages.

KATZ, D. The functional Approach to the Study of Attitudes, dans Public Opinion Quarterly, vol. 24, 1960, p. 163-204.

KATZ, D. Consistency for What? the Functional Approach, dans Alberson R. et al., Theories of Cognitive Consistency, A Source Book, McNally Co., (1960), p. 179-291.

KATZ, D. et STOTLAND, E. A Preliminary Statement to a Theory of Attitude Structure and Change, dans Psychology: A Study of a Science, vol. 3, New-York, McGraw-Hill, 1959, p. 423-475.

KATZ, D., SARNOFF, I. et McCLINTOCK, C. Ego-Defense and Attitude Change dans Human Relations, vol. 9, n° 1, 1956, p. 27-46.

KLEITMAN, . Sleep and Wakefulness, University of Chicago Press, dans Vers une science de la conscience (1981), Christian Tourenne, Les Éditions de l'Âge de l'Illumination, 1963, 274 pages.

LEGENDRE, R. Dictionnaire de l'éducation, Québec, 2 édition, Guérin Éditeur, 1993, 1423 pages.

LOBROT, M. Une nouvelle conception de la réussite dans le Journal des Psychologues, Mensuel 123, Paris, décembre 1994, 70 pages.

McNARRY, R. et O'FARRELL, S. A Report of the Activities of the CAP Study Group on Student Attitudes Towards Science and Technology, National Research Council of Canada, janvier 1971, 75 pages.

OSGOOD, C.E. SUCI, G.J. et TANNENBAUM, Potto, The measurement of Meaning, Urbana, University of Illinois Press, 1957, 346 pages.

OUELLET, A. Développement et Validation d'un instrument pour Mesurer un Changement d'Attitude, Rapport intérimaire présenté au Département de Mesure et Expérimentation de la Faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa, le 1er mai 1973, 47 pages.

OUELLET, A. Thèse de Doctorat, Une étude empirique de la Relation entre la Curiosité Spécifique et le Changement d'Attitude: Une extension de la théorie de Katz. Université d'Ottawa, 1975, 101 pages.

PÉPIN, Y. Savoirs pratiques et savoirs scolaires: représentation constructive de l'éducation, Revue des sciences de l'Éducation, vol. xx, 1, 1994, 424 pages.

SARNOFF, I. et KATZ, D. The Motivational Bases of Attitude Change, dans Journal of Abnormal and Social Psychology, vol. 49, n° 1, livraison de janvier 1954, p. 115-124.

SHAW, M.E. et WRIGHT, J.M. Scales for the Measurement of Attitudes, New-York, McGraw-Hill, 1967, p. 1-15.

SILLAMY, N. Dictionnaire de la Psychologie, Paris, Références Larousse, Science de l'Homme, 1991, 273 pages.

TARDIF, J. Pour un enseignement stratégique. L'Apport de la psychologie cognitive. Éditions Logiques, Montréal, 1992, 474 pages.

TOURENNE, C. Vers une science de la Conscience, Paris, Éditions de l'Âge de l'Illumination, 1981, 277 pages.