

Évaluation du projet SECOMIVIE

André Ouellet

Volume 3, Number 1, Winter 1977

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900036ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900036ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Ouellet, A. (1977). Évaluation du projet SECOMIVIE. *Revue des sciences de l'éducation*, 3(1), 55-66. <https://doi.org/10.7202/900036ar>

Article abstract

Lors de l'implantation de ce projet, plusieurs jugements de valeur furent portés en faveur de cette initiative : Angers¹, Ruel². L'article ne vise pas à présenter des résultats spécifiques d'évaluation, mais veut décrire cette initiative du milieu scolaire et vérifier, dans une certaine mesure, l'influence de SECOMIVIE sur l'attitude des élèves. Afin de situer le lecteur dans cette optique, on présente d'abord un bref aperçu du projet, puis son plan d'évaluation et, finalement, un résumé de l'évaluation. La méthodologie : le plan d'évaluation de SECOMIVIE s'est déroulé sur trois étapes. Les deux premières étapes, que l'on appelle évaluation formative, définissent la période de planification et d'implantation, comportent des données plus qualitatives que quantitatives. La troisième étape, définie comme évaluation sommative, mesure et évalue l'attitude des élèves par rapport à SECOMIVIE à l'aide de la technique du différentiel sémantique (DS), d'Osgood. En conclusion, il ressort que le projet SECOMIVIE s'est avéré efficace sur le plan des attitudes et qu'il serait sans doute nécessaire de poursuivre cette expérience en contrôlant davantage l'apprentissage sur le plan cognitif.

1. Angers, P., *Quand l'école tue le génie d'apprendre et la créativité*, Dossier sur la révolution culturelle et l'éducation, dans la Revue Relation, vol. 6, n° 351, livraison de juillet-août 1970, p. 195-201.

2. Ruel, J., *SECOMIVIE : L'école secondaire, milieu de vie*, dans Information scolaire de l'Association des Commissions scolaires Saguenay Lac St-Jean, vol. VI, n° 6, avril-mai 1973, 5 p.

Évaluation du projet Secomivie

André Ouellet *

RÉSUMÉ

Lors de l'implantation de ce projet, plusieurs jugements de valeur furent portés en faveur de cette initiative : Angers ¹, Ruel ². L'article ne vise pas à présenter des résultats spécifiques d'évaluation, mais veut décrire cette initiative du milieu scolaire et vérifier, dans une certaine mesure, l'influence de SECOMIVIE sur l'attitude des élèves. Afin de situer le lecteur dans cette optique, on présente d'abord un bref aperçu du projet, puis son plan d'évaluation et, finalement, un résumé de l'évaluation. La méthodologie : le plan d'évaluation de SECOMIVIE s'est déroulé sur trois étapes. Les deux premières étapes, que l'on appelle évaluation formative, définissent la période de planification et d'implantation, comportent des données plus qualitatives que quantitatives. La troisième étape, définie comme évaluation sommative, mesure et évalue l'attitude des élèves par rapport à SECOMIVIE à l'aide de la technique du différentiel sémantique (DS) d'Osgood. En conclusion, il ressort que le projet SECOMIVIE s'est avéré efficace sur le plan des attitudes et qu'il serait sans doute nécessaire de poursuivre cette expérience en contrôlant davantage l'apprentissage sur le plan cognitif.

HISTORIQUE DU PROJET

SECOMIVIE combine les efforts des enseignants de la Commission scolaire régionale Louis-Hémon (CSRLH), de ses administrateurs et des chercheurs de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Le projet débuta en 1969 dans une école en

* Ouellet, André : professeur, Université du Québec à Chicoutimi,

secondaire I, puis, peu à peu, il prit de l'ampleur. En 1971-72, deux autres écoles, en secondaire I et secondaire II, de 600 élèves chacune, adoptaient le programme proposé par les responsables de SECOMIVIE. Finalement, en 1972-73, le projet s'est étendu au niveau de toutes les écoles, en secondaire I et secondaire II, de la CSRLH.

Initialement subventionné par la Fondation Hilroy, puis par le ministère de l'Éducation, la dernière étape d'évaluation se termina en 1975 avec l'aide de l'UQAC.

LA PROBLÉMATIQUE

Le but du projet était de remédier au manque d'intérêt apparent des élèves par rapport à leur milieu scolaire. Ce manque d'intérêt fut identifié de façon particulière au premier cycle du secondaire, c'est-à-dire au niveau des deux premières années du secondaire. D'après certains principaux d'école, ce manque d'intérêt pouvait s'expliquer en partie par le changement trop brusque que subissaient les élèves en passant de l'élémentaire au secondaire. D'ailleurs, le Rapport Parent avait pressenti cette préoccupation :

... On a trop tendance, dans l'enseignement traditionnel, à utiliser dès le début du secondaire, le cours doctoral du type universitaire, centré sur la matière enseignée au moyen d'un exposé fait par le professeur, plutôt que centré sur l'élève : il y aurait grand avantage à s'inspirer, durant tout le secondaire, des méthodes plus actives maintenant préconisées pour le niveau élémentaire³.

Ainsi, en s'efforçant de rendre le passage de l'élémentaire au secondaire plus harmonieux, SECOMIVIE se propose, dans une première phase, d'amener un changement de comportement réel chez les étudiants, c'est-à-dire de développer une attitude positive dans leur agir. Un certain nombre d'approches furent étudiées afin de remédier à cette situation. Après une analyse approfondie des différentes alternatives, il fut décidé que la préoccupation majeure serait de chercher des moyens et des situations d'apprentissage appropriés, qui permettraient d'humaniser le milieu scolaire. Ainsi, SECOMIVIE se veut une recherche-action qui met davantage l'accent sur les stratégies d'apprentissage que sur l'accumulation pure et simple de connaissances, sans toutefois négliger aussi ce dernier aspect, puisque le contenu des programmes du MEQ y est conservé.

Étant donné que les effets de SECOMIVIE devaient se traduire par un changement mesurable sur le plan des attitudes, il était logique de faire le point après quatre années d'implantation. Ayant constaté, d'une part, que l'on avait pu obtenir une première mesure d'attitude et, d'autre part, qu'il n'existait pas d'instrument pour mesurer ce changement, il fut donc décidé qu'on devait construire cet instrument. La notion d'attitude peut prendre différentes significations. Dans cette étude d'évaluation, l'attitude se définit comme une tendance individuelle ou prédisposition à évaluer un

concept⁴. Pris dans ce sens, la notion d'attitude est différente de l'opinion verbale que l'on peut recueillir par un questionnaire.

La méthode d'Osgood⁵, que l'on a utilisée, mesure la valeur *connotative* qu'une personne ou un groupe de personnes attachent à un objet ou un concept. Le différentiel sémantique 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 ou concept stimulus par rapport à deux adjectifs qui constituent l'échelle. On analyse les résultats en faisant l'analyse factorielle de la matrice de corrélation.

OBJECTIFS DU PROJET

Les objectifs généraux de base étaient, d'une part, de créer un intérêt nouveau pour les élèves et, d'autre part, de favoriser leur intégration au milieu. Sur un plan plus précis, on voulait que l'élève soit capable de :

- travailler seul sans avoir à recourir constamment au maître ;
- découvrir de meilleures méthodes de travail par rapport à chacune des matières ;
- participer davantage à son apprentissage ;
- solutionner des problèmes par lui-même ;
- manipuler les instruments audio-visuels afin de saisir davantage le message socio-culturel véhiculé par cette technique.

Les objectifs visés par le projet au niveau des enseignants et des principaux étaient de :

- permettre aux enseignants une meilleure satisfaction au travail ;
- aider les enseignants à diversifier les situations d'apprentissage ;
- favoriser les relations interpersonnelles entre les agents (enseignants, principaux et élèves) ;
- permettre au principal de jouer vraiment un rôle d'animateur dans son école.

Description globale du fonctionnement :

Pour être bref, disons que la journée de l'élève est organisée de façon à conserver un niveau maximum d'éveil et de motivation. Disons simplement que pendant toute la journée, on s'efforce d'alterner théorie et pratique, ce qui représente environ 60% de théorie et 40% de pratique. C'est au niveau de la pratique que SECOMIVIE innove réellement à cause de ses ateliers de travail individuels, ateliers de dépannage et ateliers spécialisés. Les ateliers sont des locaux où les élèves se répartissent librement après avoir reçu la théorie. Dans ces locaux ou laboratoires, toujours avec l'aide d'un moniteur, on cherchait quels moyens et quelles situations d'apprentissage seraient le plus susceptible de répondre aux besoins des élèves. Le choix des élèves se faisait généralement sur la base de leurs besoins pédagogiques, disciplinaires et psychologiques⁶.

PLAN D'ÉVALUATION

Le plan d'évaluation de SECOMIVIE s'est déroulé en trois étapes. Les deux premières étapes que nous appelons évaluation formative, définissent la période de planification et d'implantation ; la troisième étape, définie comme l'évaluation sommative, évalue l'attitude des élèves envers SECOMIVIE.

Première évaluation formative

La période de planification (1969-70) a permis au comité d'évaluation de faire des choix parmi différentes alternatives. On s'est aperçu, entre autres, que les ateliers ne donnaient pas les résultats escomptés par rapport aux objectifs fixés. Il était difficile pour les élèves lents et faibles de travailler seuls continuellement. On constata également un manque d'efforts personnels des étudiants devant certaines difficultés, comme, par exemple, en mathématiques. On se contentait de résoudre les problèmes les plus faciles. Bref, les résultats, aussi bien sur le plan cognitif que sur le plan affectif, n'étaient pas significatifs, c'est-à-dire que non seulement les difficultés d'apprentissage persistaient, mais que la discipline laissait à désirer. Sur le plan pratique (moyens), les ateliers, tels que conçus au début, étaient trop bruyants, en raison du va-et-vient des élèves. À la suite de cette évaluation, on restructura les ateliers et d'autres ateliers vinrent s'ajouter. La décision majeure fut celle d'organiser des ateliers plus dynamiques en conservant un lien étroit entre la théorie et la pratique. Au début, tous les élèves assistaient à des cours réguliers durant l'avant-midi (enseignement de base), et, l'après-midi, c'était le travail en atelier. Après cette évaluation, les ateliers étaient devenus des éléments intégrés aux cours, et ceci peu importe la période de la journée.

Deuxième évaluation formative

L'étape comprenant la période d'implantation coïncide avec l'extension de SECOMIVIE dans d'autres écoles de la SCRLH. Pendant cette période, trois ateliers d'apprentissage étaient en fonction : l'atelier de français, l'atelier d'anglais et l'atelier de travail personnel. Pour l'évaluation, les professeurs devaient noter les comportements de chacun des élèves dans les diverses situations d'apprentissage. Ces comportements étaient analysés par équipes composées de professeurs et aussi de représentants des élèves. Pour chacune des séances d'évaluation, on se référait aux objectifs de SECOMIVIE énoncés antérieurement. Chacun des comportements était noté soigneusement sur des grilles que les professeurs avaient construites en collaboration avec les conseils de classe. En 1970-71, on s'aperçut que le besoin de travailler en équipe dans différentes matières, comme par exemple en histoire, en géographie, en français et en anglais, se manifestait de plus en plus. C'est alors que l'on mit sur pied l'atelier en travail d'équipe. Cet atelier permettait aux élèves de confronter leurs méthodes de travail, de développer davantage leur sens social et, de façon plus particulière, de travailler dans le sens du courant de la nouvelle pédagogie du français mise sur pied

par la venue du programme-cadre du MEQ en 1970. Après une année d'opération, à la suite de cette nouvelle orientation, on constata que l'expérience était une réussite. Sur le plan pédagogique, les résultats des élèves étaient comparables aux résultats antérieurs, c'est-à-dire que leur performance était sensiblement la même qu'à l'élémentaire lorsque l'on comparait les notes. Or on se souvient que la CSRLH avait constaté une baisse considérable dans le rendement des élèves lorsqu'ils passaient de l'élémentaire au secondaire. Sur le plan disciplinaire, les remarques étaient davantage considérées comme des éléments positifs susceptibles d'ordonner le travail plutôt qu'issues d'un règlement défavorable aux initiatives personnelles. Par exemple, dans le cas d'élèves qui dérangent les autres, on cherchait des explications plutôt que d'imposer des sanctions.

Les deux premières évaluations servaient surtout à mesurer l'efficacité relative des diverses manières de fonctionner et cela toujours par rapport aux normes académiques telles que nous avons l'habitude de les percevoir. La prochaine étape d'évaluation vise à déterminer le degré de congruence qui existe entre l'image telle que réalisée et l'image telle que planifiée par SECOMIVIE.

Troisième étape : évaluation sommative ⁷

Ayant discuté des deux premières étapes comprises entre 1969 et 1974, il semble approprié de préciser le schème d'évaluation de l'étape qui suit en faisant une rétrospective. Le but du projet était d'abord de permettre aux élèves passant de l'élémentaire au secondaire une meilleure intégration dans leur milieu scolaire. Par intégration, on entend la recherche des situations d'apprentissage permettant de respecter le plus possible le rythme de l'élève dans son cheminement académique. Considérant l'ampleur de l'expérience, les responsables du comité d'évaluation de SECOMIVIE décidèrent de limiter l'évaluation sommative au domaine affectif. Après avoir considéré la situation, il semblait raisonnable de proposer que si les objectifs de SECOMIVIE étaient en partie atteints, on pouvait s'attendre de trouver chez les élèves participants une image plus positive face au milieu scolaire. De façon plus précise, le schème expérimental a permis de vérifier s'il y avait une différence quant à l'attitude envers le milieu scolaire, lorsque l'on comparait le groupe expérimental avec un groupe de contrôle.

Le plan de l'analyse statistique

Le plan de l'analyse statistique fut organisé en deux phases. Dans la première phase, on compare les scores d'attitude du groupe expérimental avec un groupe de contrôle. Dans la deuxième phase, à partir du groupe expérimental, on compare les scores d'attitude entre les écoles et entre les groupes de secondaire I et de secondaire II. Dans les deux cas, on utilise le programme BMD0IV ⁸ pour l'analyse de la variance. Chacune des comparaisons est évaluée avec un test F et, finalement, le test de Tukey ⁹ est utilisé pour localiser les différences significatives entre les moyennes des écoles.

Échantillon

Les écoles qui ont participé à cette étude faisaient partie de la CSRLH, comté Lac St-Jean ; quatre écoles de cette régionale furent choisies au hasard pour cette expérience. L'échantillonnage total, sans distinction de sexe, comprend 240 sujets pour le groupe expérimental. Le groupe de contrôle, composé de 60 sujets, sans distinction de sexe, fut formé au hasard à partir de trois classes, dans une école polyvalente au Lac St-Jean. Une partie du groupe expérimental, soit 103 sujets, fut utilisée pour la construction et la validation de l'instrument de mesure de l'attitude, qui consistait à choisir des concepts pour le différentiel sémantique d'Osgood.

La mesure opératoire de l'attitude

La mesure opératoire de l'attitude sur la base du différentiel sémantique d'Osgood fut développée lors de la première étape de l'évaluation sommative. Pendant cette période, qui a duré un semestre, vingt et un enseignants ont participé à l'analyse descriptive du projet. Ce groupe d'enseignants devait, sous la direction d'un évaluateur, rechercher des concepts avec les élèves afin de construire l'instrument de mesure en se référant à la méthode d'Osgood. Après une analyse factorielle systématique à partir de dix concepts, seul le concept « L'ÉCOLE RÉPOND À MES BESOINS » et le concept SECOMIVIE furent retenus pour leur pertinence par rapport aux postulats de base d'Osgood et aux assertions à la base du projet SECOMIVIE. Ces concepts sont caractérisés par rapport au facteur puissance par les échelles léger-lourd, large-étroit, sur le facteur activité par les échelles actif-passif, lent-rapide, et sur le facteur évaluation par les échelles humain-inhumain, responsable-irresponsable et positif-négatif. Avec une stabilité de $r_{tt} = 0.87$ et un coefficient $\alpha = 0.83$, on peut conclure que l'instrument présente une valeur sur le plan expérimental et qu'il peut atteindre une certaine réalité.

HYPOTHÈSES

Suite à ces questions, le schème expérimental propose les hypothèses suivantes :

Comparaison des sujets du groupe expérimental et du groupe de contrôle.

- 1 — Il n'y a pas de différence significative quant à l'attitude des sujets, sans distinction de niveau et d'école, si l'on compare le groupe expérimental avec le groupe de contrôle (tableau I).

Comparaison des sujets du groupe expérimental et de ceux du groupe de contrôle par rapport à chacun des niveaux du groupe expérimental.

- 2 — Il n'y a pas de différence significative quant à l'attitude des sujets, si on compare le niveau secondaire I du groupe expérimental avec le groupe de contrôle (tableau II).

- 3 — Il n'y a pas de différence significative quant à l'attitude des sujets, si on compare le niveau secondaire II du groupe expérimental avec le groupe de contrôle (tableau III).

Comparaison des sujets du groupe expérimental par rapport aux écoles.

- 4 — Dans le groupe expérimental, il n'y a pas de différence significative quant à l'attitude des sujets, si l'on compare le secondaire I de chacune des écoles (tableaux IV et VI).

- 5 — Dans le groupe expérimental, il n'y a pas de différence significative quant à l'attitude des sujets, si l'on compare le secondaire II de chacune des écoles (tableau V).

CONCLUSION

Finalement, les analyses de variance ont donné les résultats suivants :

Résultats de la vérification de la première hypothèse.

Après vérification, la première hypothèse donne une différence significative. Le tableau I présente les résultats de cette analyse ; $F = 12.53$ significatif avec ($p < 0.05$). On peut conclure que la différence d'attitude est probablement due à l'influence de SECOMIVIE.

Résultats de la vérification de la deuxième et de la troisième hypothèse.

Les analyses des variances dans les tableaux II et III entre le groupe de contrôle et les sous-groupes formés par les niveaux secondaire I et secondaire II du groupe expérimental donnent, pour le niveau secondaire I, un $F = 10.58$ et pour le niveau secondaire II, un $F = 12.13$. Ces tests sont significatifs avec ($p < 0.05$). On peut conclure que la différence d'attitude entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle est probablement partagée sur chacun des niveaux du secondaire. De plus, si l'on compare la valeur des différences, le secondaire II semble plus marqué par l'expérience de SECOMIVIE.

Résultats de la vérification de la quatrième et de la cinquième hypothèse.

L'analyse de la variance dans le tableau IV, entre les écoles du niveau secondaire I, donne un $F = 3.44$ avec ($p < 0.05$), donc significatif. L'analyse de la variance, tableau V, entre les écoles du secondaire II, donne un $F = 0.50$ avec ($p > 0.05$) ; donc le facteur école n'est pas significatif à ce niveau. On peut conclure que, seul, le niveau secondaire I présentait des différences d'attitude. Si l'on pousse l'analyse plus en profondeur, on constate qu'au niveau secondaire I, la différence significative se situe entre trois écoles seulement. En effet, la statistique « q » avec le test de Tukey, tableau VI, présente ces résultats. On peut conclure que c'est probablement l'école Pie XII qui a été la plus marquée par

Tableau I

Résultats de l'analyse de la variance entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle.

Sources	Somme des carrés	Degré de liberté	Estimation de la variance
Variance inter-groupe	214.09	1	214.09
Variance intra-groupe	2955.38	173	17.08
Variance totale	3169.43		
$F = 12.53 *$			

* $p < 0.05$

Tableau II

Résultats de l'analyse de la variance entre le niveau secondaire I du groupe expérimental avec le groupe de contrôle.

Sources	Somme des carrés	Degré de liberté	Estimation de la variance
Variance inter-groupe	214.09	1	150.60
Variance intra-groupe	1608.14	113	14.23
Variance totale	1578.74	114	
$* F = 10.58$			

* $p < 0.05$

Tableau III

Résultats de l'analyse de la variance entre le niveau secondaire II du groupe expérimental et le groupe de contrôle.

Sources	Sommes des carrés	Degré de liberté	Estimation de la variance
Variance inter-groupe	175.67	1	175.67
Variance intra-groupe	1635.93	113	14.47
Variance totale	1811.60	114	
* $F = 12.13$			

* $p < 0.05$

Tableau IV

Résultats de l'analyse de la variance entre les écoles du niveau secondaire I.

Sources	Sommes des carrés	Degré de liberté	Estimation de la variance
Variance inter-groupe	471.99	7	67.42
Variance intra-groupe	2193.60	112	19.58
Variance totale	2665.59		
* $F = 3.44$			

* $p < 0.05$

Tableau V

Résultats de l'analyse de la variance entre les écoles du niveau secondaire II.

Sources	Sommes des carrés	Degré de liberté	Estimation de la variance
Variance inter-groupe	34.98	3	11.66
Variance intra-groupe	1311.20	56	23.41
Variance totale	1346.18	59	
* F = 0.50			

* p > 0.05

Tableau VI

Résultats des différences significatives des tests de Tukey sur les moyennes d'attitude au niveau secondaire I, lorsque l'on compare les écoles deux à deux^a.

	2	3	4
1	3.64	3.41	2.15
2		7.04 *	1.56
3			5.49 *

* p > 0.05

- a (1 et 2) — Notre-Dame-des-Anges et Chanoine-Simard
 (1 et 3) — Notre-Dame-des-Anges et Pie XII
 (1 et 4) — Notre-Dame-des-Anges et Villa étudiante
 (2 et 3) — Chanoine-Simard et Pie XII
 (2 et 4) — Chanoine-Simard et Villa étudiante
 (3 et 4) — Pie XII et Villa étudiante

l'expérience, tandis que l'école Chanoine-Simard et la Villa étudiante sont les moins marquées.

En termes de conclusion générale, c'est-à-dire en considérant globalement les résultats, on peut dire que le projet SECOMIVIE a influencé le comportement réel des élèves face à leur milieu scolaire et aussi face à leurs besoins.

Si l'on considère, d'une part, les élèves du secondaire I et, d'autre part, ceux du secondaire II, il semble que ces derniers sont plus marqués en termes d'attitude, et que dans l'ensemble les scores sont plus grands.

On n'a pas trouvé de différences entre les écoles quant au secondaire II. Si l'on considère que l'attitude, telle que définie dans cette évaluation, est une prédisposition à évaluer un concept, il est probable que les élèves du secondaire II avaient davantage d'information et de contact avec SECOMIVIE. Or, même si l'école et les éléments qui s'y trouvent influencent au départ l'attitude de façon plus particulière, cette différence individuelle peut disparaître avec le temps, en faveur d'une attitude plus commune qui s'acquiert à mesure que l'élève s'intègre dans son milieu scolaire. Ce qui expliquerait dans une certaine mesure le rejet de cette hypothèse nulle. L'attitude entre les écoles, au niveau de secondaire I, est partagée entre trois écoles, soit Chanoine-Simard — Pie XII, puis Villa étudiante — Pie XII. Pour ce qui est des autres comparaisons entre les autres écoles, leur attitude envers SECOMIVIE est sensiblement la même.

À la suite de ces comparaisons et en considérant les résultats, nous pouvons conclure que la première étape de l'expérience de SECOMIVIE fut une réussite.

Le présent rapport ne prétend pas être complet, puisqu'il se limite au domaine socio-affectif, ce qui, tout de même, n'exclut pas un certain apprentissage cognitif mais non évalué. Les résultats présentés sont le fruit d'une expertise qui a duré une année auprès du milieu.

Il serait sans doute intéressant de poursuivre cette expérience et d'établir au départ un processus de recherche dans l'optique de l'analyse des systèmes. Ainsi, il serait possible d'explorer la valeur de SECOMIVIE sur plusieurs plans : le contexte, les interventions pédagogiques, les méthodes et les résultats à tous les niveaux.

RÉFÉRENCES

1. Angers, P., *Quand l'école tue le génie d'apprendre et la créativité*, Dossier sur la révolution culturelle et l'éducation, dans la Revue Relation, vol. 6, no 351, livraison de juillet-août 1970, p. 195-201.
2. Ruel, J., *SECOMIVIE : L'école secondaire, milieu de vie*, dans Information scolaire de l'Association des Commissions scolaires Saguenay Lac St-Jean, vol. VI, no 6, avril-mai 1973, 5 p.
3. Parent, A., Mgr, *Rapport de la Commission Royale d'Enquête sur l'enseignement*, tome II, 1965, p. 42.
4. Katz, D. et Stotland, E., *A Preliminary Statement to a Theory of Attitude Structure and Change*, dans Psychology, a Study of a Science, McGraw Hill, vol. 3, New York, 1959, p. 428.
5. Osgood, C.E., Suci, G.J. et Tannenbaum, P.H., *The Measurement of Meaning*, University of Illinois Press, Urbana, 1957, p. 1-75.
6. Ouellet, A., Painchaud, G., *Rapport d'évaluation quant à l'attitude des étudiants envers le projet SECOMIVIE*, Texte présenté lors d'une réunion spéciale à la CSRLH, 1950, boul. Sacré-Cœur, le 6 juin 1975, 60 p.
7. *Idem.*
8. Dixon, W.J. et Massy, Frank J., *Analysis of Variance for one-way Design*, version 4, State University of New York at Buffalo, 1965.
9. Keith, V., *Design and Analysis in Experimentation*, Ottawa, University of Ottawa Press, 1972, p. 147-148.