Document généré le 26 juil. 2025 18:34

Revue des sciences de l'éducation

Une échelle d'attitude à l'égard de la recherche en éducation

Claudine Nézet-Séguin, Gabriel Goyette et Jean Villeneuve

Volume 7, numéro 1, hiver 1981

URI : https://id.erudit.org/iderudit/900317ar
DOI : https://doi.org/10.7202/900317ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)
1705-0065 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Nézet-Séguin, C., Goyette, G. & Villeneuve, J. (1981). Une échelle d'attitude à l'égard de la recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, *7*(1), 67–80. https://doi.org/10.7202/900317ar

Résumé de l'article

Cet article présente une échelle destinée à mesurer l'attitude à l'égard de la recherche en éducation. Les diverses étapes de construction de cette échelle sont d'abord décrites, puis une première vérification de sa validité est effectuée. Cet instrument, susceptible d'être utilisé par tout chercheur intéressé à mesurer ou à explorer cette variable, semble posséder d'excellentes qualités métrologiques. Toutefois, d'autres études sont requises avant d'en généraliser la validité pour toute population d'enseignants et autres agents d'éducation.

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 1981

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Revue des sciences de l'éducation, vol. VII, no 1, hiver 1981

Une échelle d'attitude à l'égard de la recherche en éducation[1]

Claudine Nézet-Séguin, Gabriel Goyette et Jean Villeneuve*

Résumé — Cet article présente une échelle destinée à mesurer l'attitude à l'égard de la recherche en éducation. Les diverses étapes de construction de cette échelle sont d'abord décrites, puis une première vérification de sa validité est effectuée. Cet instrument, susceptible d'être utilisé par tout chercheur intéressé à mesurer ou à explorer cette variable, semble posséder d'excellentes qualités métrologiques. Toutefois, d'autres études sont requises avant d'en généraliser la validité pour toute population d'enseignants et autres agents d'éducation.

Abstract — This article presents a scale for measuring attitudes towards educational research. The various steps of the scale are, first, described, then verified initially for validity. This instrument, suitable for use by researchers interested in measuring or exploring this variable, seems to possess excellent metrological qualities. However, other studies are required before generalizing its validity for the general teaching population and auxiliary personnel.

Resumen — Este artículo presenta una escala destinada a medir la actitud con respecto a la investigación en educación. Se describe primero las diversas etapas de la construcción de esta escala y luego se efectúa una primera verificación de su validez. Este instrumento, susceptible de ser utilizado por todo investigador interesado en medir o en explorar esta variable parece poseer excelentes cualidades de medida. Sin embargo se requieren de otros estudios antes de generalizar la validez para toda la población de docentes y de otros agentes educativos.

Zusammenfassung — Dieser Artikel gibt eine Skala zur Messung der Einstellung gegenüber der Bildungsforschung. Zunächst werden die verschiedenen Stufen der Aufstellung dieser Skala beschrieben, dann wird eine erste Überprüfung ihrer Gültigkeit vorgenommen. Dieses Werkzeug, das von jedem Forscher benützt werden kann, der sich für die Messung oder Erforschung dieser Veränderlichen interessiert, scheint ausgezeichnete Messeigenschaften zu besitzen. Es sind jedoch weitere Untersuchungen nötig, ehe man daraus ein allgemein gültiges Werkzeug für die Gesamtheit der Lehrkräfte und anderer Erziehungsträger machen kann.

Introduction

Les enseignants en général ont semblé se désintéresser jusqu'ici de la recherche en éducation. Ce fait peut être imputé d'une part à une formation inadéquate et d'autre part à la déficience de la recherche dans l'apport de solutions à des problèmes pratiques courants.

Une formation adéquate des enseignants à la recherche en éducation pourrait améliorer cette situation en augmentant leurs connaissances et habilités en ce domaine, et

* Nézet-Séguin, Claudine : adjointe de recherche au groupe PERA, Université du Québec à Montréal.
Goyette, Gabriel : professeur-chercheur et co-directeur du groupe PERA, Université du Québec à Montréal.
Villeneuve, Jean : professeur-chercheur et co-directeur du groupe PERA, Université du Québec à Montréal.

en modifiant leur attitude à l'égard de la recherche. Cette dernière variable apparaît de plus en plus importante mais aucun instrument ne semble exister pour la mesurer adéquatement.

Cet article a pour but de présenter une échelle construite en vue de mesurer l'attitude de tout agent d'éducation à l'égard de la recherche. Après un bref exposé de la problématique (section 1), toutes les étapes de la construction de l'échelle seront décrites (section 2), certaines contributions à la validation de cette échelle seront apportées (section 3) puis des conclusions seront dégagées. L'instrument proposé est reproduit en annexe.

1. Problématique

La recherche en éducation n'aurait fourni jusqu'ici que peu de solutions aux problèmes de la pratique éducative. Cette conclusion de Russel, Leithwood et Baxter (1973) et de Brown (1976) est maintenant considérée comme un fait qui trouve des échos particulièrement percutants dans l'ouvrage récent de Legendre (1979) ainsi que dans le rapport de la Commission d'étude sur les universités (1979, ch. II et IV). Les revues et les rapports de recherches sont peu lus par les enseignants. Brophy (1974) en impute la cause au manque de pertinence des hypothèses et des travaux de recherche. Asbury (1975) souligne, dans le même sens, que plusieurs recherches sont mal conçues et ont peu d'impact sur les besoins urgents d'amélioration du processus éducatif. Les résultats de recherches sont souvent communiqués de façon incohérente et dans un langage complexe, peu accessible à l'enseignant. Soit par ignorance ou incompréhension des résultats de recherches déjà réalisées, soit par crainte que la recherche ne révèle des failles dans son enseignement, l'enseignant semble se désintéresser de la recherche. D'autre part, il semble que les cours et les sessions de perfectionnement suivis par les enseignants n'aient pas nécessairement de suite dans leurs locaux de classe.

Plusieurs suggèrent qu'une formation adéquate des enseignants à la recherche pourrait fournir une amorce de solution à ce problème complexe. La Commission d'étude sur les universités (1979) recommande à cet effet « que les futurs enseignants soient initiés aux concepts, aux méthodes et aux exigences de la recherche en éducation et qu'ils acquièrent des aptitudes nécessaires à l'utilisation des résultats de recherche » (recommandation 4.4) et « que la participation des enseignants à l'une ou l'autre des phases d'une recherche puisse constituer une voie organisée de perfectionnement » (recommandation 4.5).

La formation des enseignants et des autres agents d'éducation à la recherche peut prendre diverses formes et emprunter des voies variées, mais la recherche-action, notamment préconisée par Angers (Commission d'étude sur les universités, 1978), semble offrir le plus de promesses pour la solution du problème décrit ci-devant. Appliqué à l'éducation, ce type de recherche vise à développer chez les enseignants-participants des connaissances, des habiletés et des attitudes utiles à la réalisation de recherches, dans le but d'améliorer l'activité éducative par la modification simultanée du milieu scolaire et de l'enseignant-chercheur (Kerlinger, 1977 ; Hite et Kenneth, 1977).

Quels que soient le contenu et les modalités d'un programme de formation des enseignants et autres agents d'éducation à la recherche, l'efficacité d'un tel programme apparaît fortement reliée aux attitudes qu'il saura développer. Avanzini (1978) conclut à cet effet que la faible participation des enseignants à la recherche serait principalement due à leur attitude négative ; il importerait donc de modifier cette attitude et c'est à ce prix que la recherche pourrait apporter une contribution efficace à l'innovation. Une telle modification doit tenir compte de divers aspects de l'attitude dont Entwistle et Nisbet (1972) présentent un inventaire détaillé. Adams (1976) résume en cinq points les principaux éléments de l'attitude souhaitable chez tout agent d'éducation : 1) responsabilité professionnelle de se tenir à jour dans le domaine de l'éducation ; 2) reconnaissance de la recherche comme source d'information en éducation ; 3) conviction que les découvertes de la recherche peuvent apporter des solutions aux problèmes pratiques en éducation ; 4) motivation à participer à des activités de recherche ; et 5) libération de la crainte que lui inspire la recherche.

La mise au point d'une échelle mesurant adéquatement l'attitude à l'égard de la recherche en éducation semble donc impérative. Une telle entreprise a été réalisée dans le cadre des activités d'un groupe particulièrement intéressé par ce problème. Dans la suite de cette section, les préoccupations de ce groupe de recherche sont brièvement décrites, puis les principales caractéristiques d'une bonne échelle d'attitude à l'égard de la recherche en éducation sont discutées.

1.1 Le groupe PERA

Un groupe de chercheurs de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), dédié au Perfectionnement des Enseignants par la Recherche-Action (PERA), s'est donné pour but d'expérimenter cette approche auprès d'enseignants en perfectionnement.

Le groupe PERA a mis au point deux projets de recherche s'adressant à des clientèles d'enseignants en perfectionnement respectivement du primaire et du secteur professionnel du secondaire. Depuis août 1979, la réalisation de ces projets est amorcée. Ces projets ont notamment pour objectif d'évaluer les effets de l'utilisation de la démarche de recherche-action sur l'activité éducative et en particulier sur les attitudes, les habiletés et les connaissances de l'enseignant.

Ce projet de recherche-action vise donc, entre autres, à modifier des attitudes, et particulièrement l'attitude des enseignants-participants à l'égard de la recherche. En effet, concevant et réalisant eux-mêmes une recherche en vue de résoudre un problème précis, les enseignants-participants ont de fortes chances d'acquérir une attitude plus positive à l'égard de la recherche en éducation ; c'est là une des hypothèses que le groupe PERA se propose de vérifier.

1.2 L'attitude à l'égard de la recherche en éducation

Comme en tout autre domaine, la recherche en éducation revêt un caractère complexe : elle peut emprunter diverses voies, procéder selon plusieurs types, et elle doit

tenir compte de la diversité des aspects et des composantes des problèmes et des phénomènes étudiés. Il en découle que l'attitude à l'égard de la recherche en éducation peut s'exprimer dans diverses circonstances et à l'égard d'aspects fort diversifiés de l'activité de recherche ; la mesure de l'attitude à l'égard de la recherche en éducation doit refléter cette complexité.

Les responsables du groupe PERA n'ont pu trouver un instrument qui réponde à cette préoccupation, qui soit rédigé en langue française et qui présente des caractéristiques métrologiques éprouvées. Toutefois, une version préliminaire non validée d'une échelle intitulée « Attitudes Toward Educational Research Scale (ATERS) », par Isakson et Ellsworth (1978), présentait un grand intérêt, compte tenu de sa simplicité (50 énoncés de type Likert) et de la représentativité de son contenu (les multiples facettes de la recherche en éducation à l'égard desquelles l'attitude est mesurée). Le groupe PERA a obtenu l'autorisation de traduire et d'utiliser cet instrument. L'échelle a été traduite par les responsables du groupe PERA, puis administrée aux fins de construire une échelle finale[2] possédant les caractéristiques souhaitées.

Dans la suite de cet article, après une présentation des étapes de construction, la validité de l'instrument qui en résulte est discutée dans la perspective que cet instrument puisse éventuellement être utilisé par tout chercheur intéressé à mesurer l'attitude des enseignants et autres agents d'éducation à l'égard de la recherche en éducation[3].

2. *Construction de l'échelle*

La traduction de l'échelle « ATERS » constitue la « version originale » (version I) de l'échelle construite ici. Elle comprend 34 énoncés favorables à la recherche de 16 énoncés défavorables.

Cette version a été soumise à la critique d'experts, spécialistes en méthodologie de la recherche et en mesure et évaluation[4]. D'une part, cette expertise a confirmé la pertinence et la représentativité du contenu des énoncés pour mesurer l'attitude à l'égard de la recherche. D'autre part, chaque énoncé a été évalué en regard de 14 critères informels traditionnellement reconnus et résumés par Edwards (1957, pp. 13-14) ; les quatre principales lacunes unanimement identifiées furent les suivantes : 1) il y a déséquilibre entre le nombre d'énoncés favorables et défavorables ; 2) la formulation de certains énoncés est trop longue et ambivalente (exprimant plus d'une opinion) ; 3) quelques énoncés expriment des faits plutôt que des opinions ; 4) trop peu d'énoncés sont formulés en termes de « je ». L'effet de ces lacunes est susceptible d'être amoindri, sinon annulé, par une analyse statistique des énoncés visant à épurer l'échelle de ses énoncés indésirables ou non valides. Une telle démarche d'épuration a donc été entreprise.

Dans la suite de cette section, l'échantillon des sujets auxquels la version I a été administrée est d'abord décrit. Les techniques et les résultats des analyses sont ensuite discutés, suivis d'une présentation de la composition définitive de l'épreuve.

2.1 L'échantillon

Dans le but d'effectuer une analyse statistique des énoncés, la version I de l'échelle a été administrée à 106 sujets disponibles, tous étudiants en sciences de l'éducation (UQAM), soit 44 étudiants du second cycle inscrits à un programme de maîtrise du type recherche et 62 étudiants du premier cycle, inscrits à un programme de baccalauréat. Après compilation des données, six sujets du premier cycle ont dû être éliminés pour avoir, de toute évidence, répondu au hasard. L'échantillon se compose donc de 100 sujets au total et une description sommaire de leurs principales caractéristiques est présentée au Tableau 1.

Environ 80% des étudiants du second cycle constituant cet échantillon sont des enseignants, les autres occupant diverses fonctions de cadres en éducation ; ces étudiants possèdent en moyenne environ 9,3 années d'expérience dans le monde de l'enseignement primaire ou secondaire. Les étudiants retenus au premier cycle se partagent à peu près également entre enseignants en perfectionnement et futurs enseignants en formation initiale ; ces derniers n'ont aucune expérience alors que les premiers possèdent en moyenne environ 7,5 années d'expérience dans l'enseignement (soit une moyenne d'environ 3,7 années d'expérience pour l'ensemble des sujets du premier cycle). L'échantillon comprend 70 femmes (dont 24 au second cycle et 46 au premier) et 30 hommes (dont 20 au second cycle et 10 au premier). Les étudiants du second cycle constituent, de plus, la totalité de la population des étudiants inscrits à un cours de méthodologie de la recherche en éducation pour la session d'hiver 1980 de l'UQAM. Il convient cependant de souligner que l'administration de la version I s'est effectuée en janvier 1980, soit avant que les étudiants du second cycle n'entreprennent ce cours de méthodologie de la recherche.

Tableau 1

Description sommaire des caractéristiques des 100 sujets expérimentaux.

	Baccalauréat[1] (56)		Maîtrise (44)		
Âge	**Femmes**	**Hommes**	**Femmes**	**Hommes**	**Total**
25 ans et moins	26	6	3	1	36
26 à 33 ans	10	3	11	10	34
34 à 41 ans	6	1	7	8	22
42 ans et plus	4	0	3	1	8
Total	46	10	24	20	100

1. Note : Trente (30) sujets du groupe Baccalauréat n'ont aucune expérience de l'enseignement, soit 24 femmes et 3 hommes âgés de 25 ans ou moins, ainsi que 1 femme et 2 hommes entre 26 et 33 ans.

2.2 Les analyses

Sur la base des données fournies lors d'une première administration de la version I de l'échelle aux 100 sujets de l'échantillon, deux types d'analyse des énoncés ont été retenus en vue d'éliminer de l'échelle les énoncés qui, d'une part, ne discriminaient pas suffisamment entre différents niveaux d'attitude et, d'autre part, n'allaient pas dans le même sens que l'échelle prise globalement.

En accord avec Edwards (1957, ch. 6), une analyse des énoncés par test « t » (Glass et Stanley, 1970, sec. 14.3 ; Nie, 1975, sec. 17.2) a d'abord été effectuée. Cette analyse a permis d'identifier les énoncés qui discriminent le plus entre l'attitude des 33 sujets ayant obtenu les scores les plus élevés au total des 50 énoncés et l'attitude des 33 sujets ayant obtenu les scores les plus bas. Des 50 énoncés testés directionnellement, 27 présentent un « t » significatif au seuil de 0,001 ; 2 autres au seuil de 0,002 ; 5 autres au seuil de 0,005 ; 3 autres au seuil de 0,01 ; 7 autres au seuil de 0,05 ; et seulement 6 énoncés ne sont pas significativement discriminatifs au seuil de 0,05 selon ce critère.

Une seconde analyse du pouvoir discriminatif des énoncés repose sur le coefficient de corrélation linéaire entre le score à chacun des énoncés et l'attitude globale telle que mesurée par le score total aux 50 énoncés. Selon cette analyse, 32 énoncés présentent un coefficient de corrélation significativement positif au seuil de 0,001 ; 7 autres au seuil de 0,01 ; 6 autres au seuil de 0,05 ; et seulement 5 énoncés ne sont pas significativement discriminatifs au seuil de 0,05 selon ce critère.

La combinaison des résultats fournis par ces deux types d'analyse permet d'identifier 36 énoncés significativement discriminatifs au seuil de 0,01 à la fois en termes de test « t » et en termes de corrélation item-test.

Il est intéressant de constater que 3 des 4 énoncés qui semblaient ambivalents au départ ne figurent pas au nombre des 36 meilleurs énoncés. Tous les énoncés jugés « factuels » ou susceptibles d'être interprétés comme tels par les répondants ont été rejetés par les analyses statistiques ; notamment, les 6 énoncés les moins discriminatifs appartenaient à cette catégorie d'énoncés « factuels ». De plus, 7 des 10 meilleurs énoncés sont très brefs, comportant moins de deux lignes et demie chacun. Enfin, 8 des 10 énoncés originaux formulés en termes de « je » se retrouvent parmi les 36 meilleurs ; les deux énoncés les plus discriminatifs appartiennent à cette catégorie. Cependant, parmi les 36 meilleurs énoncés, seulement 12 sont défavorables à la recherche, de sorte que les analyses statistiques n'ont pas permis de corriger (et ce n'est d'ailleurs pas leur rôle) le déséquilibre existant dans l'échelle originale entre le nombre d'énoncés favorables et le nombre d'énoncés défavorables.

2.3 La composition de l'échelle définitive (version II)

Quatre critères ont présidé au choix des énoncés pour composer la version II de l'échelle, à savoir : 1) seuls les 36 énoncés les plus discriminatifs identifiés à la section 2.2 étaient admissibles ; 2) il fallait améliorer l'équilibre entre énoncés favorables et défavorables à la recherche ; 3) l'échelle définitive devait fournir des scores le plus

exempts possible d'erreurs de mesure (fidélité) ; et 4) cette échelle devait représenter adéquatement le contenu à mesurer.

Une combinaison des deux premiers critères a d'abord permis d'identifier trois échelles possibles comprenant respectivement 20, 25 et 30 énoncés dont 40% constituaient des énoncés défavorables à la recherche. La fidélité et la représentativité du contenu de ces trois échelles ont ensuite été étudiées.

Les coefficients de fidélité, estimés par méthode de consistance interne (α de Cronbach ; Lord et Novick, 1968, éq. 4.4.4) pour les échelles comprenant respectivement les 20, les 25 et les 30 meilleurs énoncés, révèlent que l'échelle des 25 énoncés constitue l'épreuve la plus fidèle avec un coefficient de 0,840. Ce coefficient se compare avantageusement au coefficient de 0,827 estimé pour la version I de 50 énoncés.

La représentativité du contenu des 25 énoncés constituant l'échelle la plus fidèle, en regard du contenu mesuré par les 50 énoncés de la version I, a été étudiée à l'aide d'un tableau de contenu et d'une analyse en composantes principales (Nie, 1975, ch. 24). Cette dernière analyse démontre clairement l'existence d'une seule composante importante ou d'un seul facteur explicatif important, permettant d'affirmer que l'échelle mesure une attitude statistiquement unidimensionnelle. Ce résultat, d'abord obtenu pour les 50 énoncés de la version I, puis confirmé pour les 25 énoncés retenus, indique que ces 25 énoncés semblent mesurer la même continuum d'attitude, mais avec plus de précision.

Les 25 énoncés retenus, tels que formulés, possèdent donc des caractéristiques de validité éprouvées. Ce qui n'empêche pas que d'autres formulations puissent éventuellement être expérimentées. Il pourra, par exemple, être utile d'explorer l'effet des modifications suivantes : « amène » plutôt que « peut amener » dans l'énoncé 16, « privilégiée » plutôt que « systématique » dans l'énoncé 25, ou encore la reformulation suivante de l'énoncé 9 : « Il est important, pour l'enseignant, de comprendre les articles et rapports de recherche ». Ces suggestions de modifications n'ont pas été retenues ici vu que les énoncés tels qu'expérimentés se sont avérés satisfaisants aux analyses de validité et de fidélité.

Un tableau détaillé du contenu mesuré par les 25 énoncés retenus a ensuite été élaboré, puis vérifié quant à la représentation proportionnelle de chacun de ses éléments dans la version II comparativement à la version I de l'échelle. Le Tableau 2 décrit le contenu des 25 énoncés de la version II, en accord avec une définition opérationnelle de l'attitude concernée, à savoir : reconnaissance de l'utilité de la recherche, importance d'une formation à la recherche, conditions favorisant la poursuite et l'utilisation de recherche, et motivation à participer à des activités de recherche.

Les 25 énoncés retenus, soit 15 énoncés favorables et 10 défavorables, furent ensuite replacés dans un ordre aléatoire pour composer la version II de l'échelle reproduite en annexe.

Malgré un meilleur équilibre entre énoncés favorables et défavorables, il faut reconnaître que la version II comporte, elle aussi, un plus grand nombre d'énoncés

Tableau 2

Description du contenu des 25 énoncés de l'échelle définitive reproduite en annexe.

Contenu détaillé	Numéros d'énoncés correspondants
1. Utilité de la recherche pour l'éducation en général	
1.1 amélioration de la planification et de l'évaluation curriculaire	1*, 5
1.2 solution de problèmes pratiques	17 , 22
1.3 explication de concepts concernant le processus enseignement-apprentissage	19*, 23
1.4 influence sur les courants éducatifs	13*
1.5 élévation de l'activité éducative au rang de science	15
2. Importance et orientation d'une formation à la recherche en éducation	
2.1 initiation à la compréhension et à l'utilisation de recherches déjà faites	3*, 9
2.2 nécessité de l'existence d'un cours de méthodologie de la recherche	8*, 18
2.3 développement d'attitudes positives à l'égard de la recherche	4
2.4 désir de voir les professeurs intégrer à leurs cours des résultats de recherches	14
2.5 initiation à l'observation systématique des comportements et des problèmes des élèves	16
2.6 acquisition de connaissances de techniques de recherche	20*
2.7 information concernant divers problèmes en éducation et les recherches connexes	25
3. Conditions favorisant la réalisation de recherches par les éducateurs	
3.1 encouragement de la part des administrateurs scolaires	10*
3.2 coopération entre administrateurs, éducateurs et chercheurs	11
3.3 participation du principal à des projets de recherche	24*
4. Manifestations de l'intérêt pour la recherche en éducation	
4.1 désir d'implication des éducateurs dans des projets de recherche	12 , 21
4.2 lecture d'articles ou de rapports de recherche	6*
4.3 inspiration de ces lectures pour la préparation de nouveaux cours	2*
4.4 valorisation de l'enseignement par la participation à des projets et/ou par l'utilisation de résultats de recherches	7

Note : L'astérisque indique un énoncé défavorable à la recherche. Chaque énoncé est corrigé sur quatre points selon la conversion suivante :

— énoncé favorable à la recherche : 1→4,2→3,3→2,4→1,5→0 ;

— énoncé défavorable à la recherche : 1→0,2→1,3→2,4→3,5→4.

Un score maximum de 100 points est possible.

favorables. Des experts en mesure et évaluation et en méthodologie de la recherche en éducation[4], invités à situer chacun de ces 25 énoncés sur un continuum de favorabilité (voir Edwards, 1957, pp. 95-97), sont arrivés à un consensus, après regroupement en quatre catégories, quant aux classifications suivantes : trois énoncés sont extrêmement défavorables à la recherche, sept sont modérément défavorables, onze sont modérément favorables alors que quatre sont extrêmement favorables.

En résumé, les jugements d'experts, les analyses des énoncés par test « t » et par coefficient de corrélation, l'étude de la fidélité de l'échelle estimée par méthode de consistance interne, la description du contenu mesuré et l'analyse en composantes principales, tout cela tend à démontrer que l'échelle d'attitude telle que proposée en annexe possède d'excellentes qualités métrologiques. Mais il convenait d'explorer davantage la validité de cet instrument pour mesurer l'attitude de tout agent d'éducation à l'égard de la recherche.

Diverses études ont été effectuées en utilisant les données recueillies lors de l'administration de la version I de 50 énoncés, dans le but de contribuer à l'évaluation de la validité de la version II de 25 énoncés. Ces études sont décrites à la section suivante. Toutes contribuent à l'évaluation de la validité dite de « construit » ou hypothético-déductive (« construct validity », voir *Standards*..., 1974, pp. 29-30) de cette échelle.

3. *Validité de l'échelle*

Toutes les analyses présentées dans cette section n'utilisent que les réponses fournies aux 25 énoncés de la version II, même si les sujets ont répondu aux 50 énoncés de la version I. Ces études reposent donc sur la présomption que, si la version II avait été administrée, les réponses auraient été identiques à celles obtenues aux énoncés correspondants dans la version I. Cette présomption s'appuie sur le fait que seulement 6 énoncés sur les 50 n'ont pas été significativement discriminatifs au seuil de 0,05 et sur l'opinion que ces énoncés n'auraient vraisemblablement pas influencé les réponses aux autres énoncés. Cette présomption s'appuie aussi sur le postulat fréquemment utilisé d'indépendance locale, à savoir que la réponse à un item est indépendante des réponses fournies aux autres items, les corrélations inter-items n'étant imputables qu'à l'attribut commun mesuré par tous les items. Cette présomption s'appuie enfin sur le résultat de plusieurs études qui l'ont confirmée, notamment dans le domaine de la mesure du rendement scolaire.

Aussi plausible que soit cette présomption, les résultats rapportés ici devront recevoir confirmation d'autres études menées avec la version II telle que présentée en annexe avant qu'il soit possible de conclure d'une façon plus définitive quant à la validité de l'instrument.

La validité de « construit » de l'échelle dans sa version finale est ici considérée sous deux rapports. D'une part, cette échelle est-elle suffisamment sensible pour détecter des différences prévisibles d'attitude ? D'autre part, l'attitude telle que mesurée par cette échelle est-elle indépendante de caractéristiques personnelles comme l'âge, l'expérience ou le sexe ?

3.1 Sensibilité aux différences prévisibles d'attitude

D'une part, l'expérience permet de postuler que les enseignants et autres agents d'éducation inscrits à un programme de maîtrise en éducation à l'université ont une attitude plus favorable à la recherche que les enseignants ou futurs enseignants inscrits à un programme de baccalauréat à la même université. D'autre part, il est également prévisible qu'un groupe d'étudiants du second cycle universitaire suivant un cours de méthodologie de la recherche améliore son attitude à l'égard de la recherche en éducation. Ces différences d'attitude reposent sur des arguments logiques et d'expérience. Si les groupes considérés sont assez nombreux, ces différences ou changements sont susceptibles d'être mesurés à condition que l'instrument utilisé soit suffisamment sensible et approprié aux groupes mesurés. L'échelle ici proposée est-elle assez sensible pour détecter de telles différences d'attitude ?

Sur la base des données recueillies lors de la première administration (voir section 2.1), la version II de l'échelle a été mise à l'épreuve pour détecter les différences d'attitude entre les groupes du premier et du second cycle. Un test « t » sur les différences de moyennes de ces deux sous-groupes échantillonnaux (Glass et Stanley, 1970, sec. 14.3) confirme le fait que les étudiants de maîtrise ont une attitude significativement plus favorable à la recherche que leurs confrères du baccalauréat, et ce au seuil de 0,001.

D'autre part, la version I de l'échelle a de nouveau été soumise à 35 des 44 étudiants du second cycle en avril 1980, après que ces derniers eurent suivi le cours de méthodologie de la recherche, dans le but de comparer leur attitude au pré-test et au post-test. Un test « t » effectué sur la différence de moyennes aux 25 énoncés de l'échelle définitive (Glass et Stanley, 1970, sec. 14.4) permet de conclure au seuil de 0,01 que ces étudiants ont globalement une attitude significativement plus favorable après avoir suivi le cours de méthodologie de la recherche.

Les deux comparaisons précédentes confirment la validité de « construit » de l'échelle présentée en annexe, c'est-à-dire le pouvoir de cet instrument de détecter les différences prévisibles d'attitude ; cette échelle apparaît donc valide pour réellement mesurer l'attitude à l'égard de la recherche.

3.2 Indépendance de l'attitude par rapport à l'âge, à l'expérience et au sexe

Plusieurs renseignements ont été recueillis concernant les sujets de l'échantillon, notamment leur sexe, leur âge et leur nombre d'années d'expérience dans le domaine de l'éducation. Ces variables ont-elles un impact sur l'attitude à l'égard de la recherche en éducation telle que mesurée par l'échelle proposée ? Diverses analyses ont été effectuées pour tenter de répondre à cette question. Comme l'échantillon est subdivisé en deux groupes distincts (les sujets du premier cycle et ceux du deuxième cycle universitaire) et que ces groupes pourraient provenir de deux populations distinctes, les analyses rapportées ici ont été effectuées séparément pour ces deux groupes.

Les relations entre l'attitude, l'âge et l'expérience ont été appréciées au moyen de coefficients de corrélation linéaire alors que la variable sexe a été étudiée au moyen d'un

test « t ». Tant à la maîtrise qu'au baccalauréat, des coefficients de corrélation linéaire de Pearson ne dépassant pas 0,16 indiquent que les variables âge et expérience ne semblent pas avoir d'impact significatif sur l'attitude telle que mesurée. Les tests « t » sur les différences de moyennes obtenues par les hommes et par les femmes révèlent que, même au seuil de 0,20, la variable sexe n'a aucune influence significative sur l'attitude à l'égard de la recherche, tant au premier qu'au deuxième cycle.

Il appert donc que les résultats à cette échelle d'attitude sont indépendants de l'âge, du sexe et du nombre d'années d'expérience dans l'enseignement des répondants ; cette indépendance apparaît comme une autre facette de la validité de « construit » de cet instrument.

Conclusion

La section 1 du présent article a soulevé le problème de la pratique de la recherche en éducation, soulignant que l'attitude à l'égard de la recherche chez les agents d'éducation pourrait constituer une variable importante, d'où le besoin de mettre au point une échelle mesurant l'attitude à l'égard de la recherche en éducation.

Les diverses étapes qui ont mené au choix d'une échelle d'attitude de type Likert, comprenant 25 énoncés et destinée à mesurer l'attitude de tout agent d'éducation à l'égard de la recherche, ont été décrites à la section 2. Les analyses d'items effectuées, l'étude de la fidélité ainsi qu'une description détaillée du contenu de cette échelle soumise au jugement d'experts en mesure et évaluation et en méthodologie de la recherche, ont démontré que cette échelle possède une excellente validité de contenu.

À la section 3, deux types de validité de « construit » ont été explorés, permettant de conclure, d'une part, que cette échelle est sensible pour détecter des différences prévisibles d'attitude et, d'autre part, que les mesures d'attitude qu'elle fournit sont indépendantes des variables âge, sexe et expérience dans l'enseignement. Ces conclusions reposent cependant sur la présomption que les sujets auraient répondu de la même façon si la version finale leur avait été administrée. Bien que cette présomption soit justifiée, il est recommandé de reprendre ces dernières analyses en utilisant l'échelle proposée en annexe.

Il appert donc que l'échelle ici élaborée peut être recommandée pour toute étude dans laquelle l'attitude à l'égard de la recherche chez des agents d'éducation ou chez des étudiants universitaires en éducation peut constituer une variable importante.

Toutefois, comme l'échantillon utilisé dans ces analyses peut ne pas être représentatif de tous les agents d'éducation, les conclusions concernant la validité de cette échelle ne peuvent être généralisées qu'aux populations théoriques d'où proviennent les deux sous-groupes échantillonnaux utilisés ici, c'est-à-dire à des populations d'enseignants, de cadres, ou de futurs enseignants en formation initiale, inscrits à des programmes de baccalauréat ou de maîtrise de l'UQAM. Il conviendrait donc que les conclusions avancées soient confirmées par une autre étude qui utiliserait la version II de l'échelle et qui viserait à en généraliser la portée à tous les agents d'éducation.

NOTES

1. Cet article et l'instrument qu'il présente ont été mis au point dans le cadre d'activités de recherche menées en 1979-1980 par le groupe PERA (perfectionnement des enseignants par la recherche-action) du département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal, sous la supervision des responsables du groupe, les docteurs Jean Villeneuve et Gabriel Goyette, professeurs au département sus-nommé. Ce projet a pu être réalisé grâce à une partie d'une subvention pour un projet plus vaste versée au groupe PERA par le ministère de l'éducation du Québec conformément aux programmes F.C.A.C. et P.P.M.E.P.
2. Cet article fait référence à deux versions de l'échelle ; la version I est l'échelle originale traduite comprenant 50 énoncés non analysés statistiquement ; la version II est l'échelle finale statistiquement épurée et comprenant 25 énoncés ; cette dernière version est présentée en annexe.
3. Un rapport technique en circulation interne est disponible sur demande auprès des responsables du groupe PERA. Ce rapport comprend notamment tous les tableaux des résultats et des analyses décrits aux sections 2 et 3 du présent article, ainsi qu'une copie des versions originales anglaise et française de l'échelle construite ici.
4. Les experts en mesure et évaluation et en méthodologie de la recherche dont il est fait mention dans cet article sont au nombre de cinq, à savoir les trois auteurs ainsi que les docteurs C. Jean Léveillé et Serge P. Séguin, professeurs au département des sciences de l'éducation de l'UQAM.

RÉFÉRENCES

Adams, R.D., *Strategies for More Effectively Interpreting and Utilizing Education Research Findings : Implications for Professional Educators,* Communication, Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1976.

Asbury, C.A., Why Educational Research is of Limited Use to the Community, *ERIC, Ed 103398,* 1975.

Avanzini, G., L'attitude du corps enseignant face à la recherche, *Les sciences de l'éducation,* 1978, *1,* 65-79.

Brophy, J.E., Some Good Five Cent Cigars, *Educational Psychologist,* 1974, *11,* 46-51.

Brown, P., Educational Research and Practice : A Literature Review, *Journal of Teacher Education,* 1976, *27,* 77-79.

Commission d'étude sur les universités, *Document de consultation,* Québec : Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, janvier 1978.

Commission d'études sur les universités, *Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants — Rapport,* Québec : Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, mai 1979.

Edwards, A.L., *Techniques of Attitude Scale Construction,* New York : Appleton-Century-Crofts, 1957.

Entwistle, N.J. et Nisbet, J.D., *Educational Research in Action,* England : University of London Press, 1972.

Farrell, J.B., *Research for Teachers,* Sydney : Angus and Robertson, 1970.

Glass, G.V. et Stanley, J.C., *Statistical Methods in Education and Psychology,* Toronto : Prentice-Hall, 1970.

Hite, H. et Kenneth, H.R., *Planning Inservice Teacher Education, Promising Alternatives,* Washington : AACTE et ÉRIC, 1977.

Huberman, A.M., *Comment s'opèrent les changements en éduction : contribution à l'étude de l'innovation,* Paris : UNESCO, 1973.

Isakson, R.L. et Ellsworth, R., *Attitudes Toward Educational Research Scale (ATERS),* preliminary edition, Kansas : Wichita State University, 1978.

Kerlinger, F., The Influence of Research on Education Practice, *Education Research,* 1977, *6,* 5-12.

Legendre, R., *Une éducation... à éduquer !* Montréal : France-Québec, 1979.

Lord, F.M. et Novick, M.R., *Statistical Theories of Mental Test Scores,* Don Mills, Ontario : Addison-Wesley, 1968.

Nie, N.H. et al., *Statistical Package for the Social Sciences : SPSS,* Deuxième édition, Toronto : McGraw-Hill, 1975.

Russel, H.H., Leithwood, K.A. et Baxter, R.P., The Peterborough Project. A Case Study of Educational Change and Innovation, *Research in Education Series, No. 2,* The Ontario Institute for Studies in Education, 1973.

Standards for Educational and Psychological Tests, Washington : American Psychological Association, 1974.

ANNEXE

Échelle d'attitude à l'égard de la recherche en éducation

Ce questionnaire vous permet d'exprimer votre attitude à l'égard de la recherche en éducation. Pour chacun des énoncés suivants, encerclez le numéro qui correspond le mieux à ce que vous pensez. Chaque énoncé propose une opinion ; vous exprimez votre accord ou désaccord de la façon suivante :

1 — tout à fait d'accord ;

2 — partiellement d'accord ;

3 — indécis ;

4 — partiellement en désaccord ;

5 — tout à fait en désaccord ;

	Accord				Désaccord
1. La connaissance des techniques de recherche en éducation n'est pas utile aux enseignants pour évaluer les résultats de leur enseignement.	1	2	3	4	5
2. L'enseignant qui prépare une nouvelle matière n'a pas à lire les articles de recherche relativement à ce sujet.	1	2	3	4	5
3. Il n'est pas à propos d'inclure dans les programmes de perfectionnement des enseignants, des objectifs de compréhension et d'utilisation de recherches déjà faites.	1	2	3	4	5
4. Les professeurs en éducation devraient s'efforcer de développer chez leurs étudiants des attitudes positives envers la recherche.	1	2	3	4	5
5. On peut améliorer la planification des programmes en utilisant les conclusions de recherches récentes.	1	2	3	4	5
6. Je n'arrive pas à m'intéresser à la lecture d'articles de recherche qui traitent de l'enseignement.	1	2	3	4	5
7. L'enseignement peut devenir plus valorisant si l'enseignant participe à des projets de recherche et sait utiliser les résultats d'études déjà faites.	1	2	3	4	5
8. Il n'est pas nécessaire que les enseignants reçoivent une formation en recherche.	1	2	3	4	5
9. Habituellement je comprends bien le niveau technique avec lequel les articles de recherche sont présentés.	1	2	3	4	5

10.	Il n'est pas prioritaire pour les administrateurs d'écoles publiques d'encourager et de supporter les intérêts et les activités de recherche des enseignants.	1 2 3 4 5
11.	Il est important pour les administrateurs et les enseignants d'écoles publiques, de coopérer avec ceux qui mènent des recherches dans les écoles.	1 2 3 4 5
12.	J'aimerais partager avec mes collègues les quelques connaissances que je possède de la recherche.	1 2 3 4 5
13.	Les courants éducatifs sont très rarement influencés par les résultats de recherche.	1 2 3 4 5
14.	Je préfère les professeurs d'éducation qui intègrent à leurs cours de nombreux résultats de recherche.	1 2 3 4 5
15.	L'apport des chercheurs en éducation contribue à placer l'activité éducative sur une base plus scientifique.	1 2 3 4 5
16.	Une formation en recherche peut amener l'enseignant à devenir un meilleur observateur des comportements et des problèmes de ses élèves.	1 2 3 4 5
17.	Il peut être intéressant de prendre connaissance des méthodes utilisées en recherche pour résoudre un problème en éducation.	1 2 3 4 5
18.	Les cours de méthodologie de la recherche sont utiles pour les étudiants en éducation.	1 2 3 4 5
19.	La recherche en éducation qui ne s'applique pas aux problèmes de la vie courante est peu utile aux éducateurs.	1 2 3 4 5
20.	Les méthodes de recherche en éducation m'embrouillent facilement.	1 2 3 4 5
21.	Les enseignants devraient avoir plus d'occasions de s'impliquer dans la recherche en éducation.	1 2 3 4 5
22.	En travaillant à la formulation d'hypothèses de recherche, l'enseignant peut solutionner des problèmes rencontrés en classe.	1 2 3 4 5
23.	La recherche en éducation a explicité des concepts importants relativement à la nature de l'apprentissage.	1 2 3 4 5
24.	J'aimerais mieux travailler pour un principal qui n'a pas à faire de la recherche dans son école.	1 2 3 4 5
25.	Les méthodes utilisées dans la recherche en éducation constituent une façon systématique d'obtenir de l'information sur un problème en éducation.	1 2 3 4 5