

Mieux comprendre le domaine des attitudes

Marielle Pratte, Cégep Garneau

Jocelyn Ross, Cégep Garneau

Réal Petitclerc, Cégep Limoilou

Menée dans le but d'éclairer la situation et de soutenir à la fois les décideurs et les intervenants au sujet du développement des attitudes professionnelles des étudiants dans le réseau collégial, une recherche, subventionnée par PAREA, s'est centrée sur la clarification du domaine des attitudes, sur l'établissement d'un portrait des cibles de formation visées et sur la mise en lumière des interventions que le milieu met en œuvre pour développer ces attitudes. Le présent article amène de l'information sur la clarification du domaine des attitudes.

Pourquoi s'intéresser aux attitudes ?

À l'instar de plus en plus d'instances et d'intervenants du réseau de l'éducation, l'équipe de recherche s'est intéressé au développement des attitudes professionnelles des étudiants du collégial d'abord parce qu'elle en reconnaît l'importance dans la formation éducative et aussi parce ce domaine, bien qu'ayant passé le stade de l'émergence dans les visées collectives, n'est pas encore assez explicite pour bien orienter et soutenir le collectif d'intervention.

Les attitudes dont il est question ici sont celles qui sont, explicitement ou non, liées au profil attendu du diplômé dans l'ensemble des programmes de formation au collégial. C'est pourquoi, dans le cadre de ces travaux, ces attitudes sont nommées *attitudes professionnelles*. Qu'il s'agisse, à titre d'illustrations, de la *rigueur* en Physique, de la *créativité* en Design, de l'*empathie* dans les programmes en santé, de l'*ouverture d'esprit* dans les Sciences humaines et de l'*esprit critique* en Philosophie, ces attitudes professionnelles sont déterminantes dans la formation étudiante.

Le constat d'importance des attitudes dans la formation étudiante prend notamment appui sur la constatation que le développement des attitudes professionnelles constitue une prescription ministérielle pour l'ensemble des programmes d'études du collégial et que, par conséquent, le milieu collégial a la responsabilité de travailler à leur développement. Elle repose aussi sur la reconnaissance de l'importance qui est accordée aux attitudes par le monde de l'éducation, par le monde du travail, par la formation supérieure ainsi que par les collèges et les enseignants eux-mêmes. Les attitudes professionnelles s'avèrent ainsi déterminantes dans une formation de qualité des étudiants, dans la réussite scolaire de ceux-ci ainsi que dans leur intégration au marché du travail ou aux études supérieures. Il apparaît alors important de mettre à la

disposition des acteurs du milieu collégial un éclairage de la situation pouvant faciliter l'établissement d'orientations ainsi que la planification et la mise en œuvre d'interventions dans ce domaine.

Une des difficultés pour les enseignants qui doivent enseigner des attitudes réside dans la représentation que chacun se fait d'une attitude. Tous n'ont pas la même définition de l'autonomie ou du respect et chacun y va de ses critères (Delisle et Cantin, 1994). Ainsi, même si plusieurs conviennent de l'importance d'intervenir sur ce plan, une difficulté importante découle de l'absence d'une définition claire des attitudes puisque de multiples interprétations et définitions ont teinté ce concept au fil des décennies (Albarracin et al., 2005). Tant que le concept n'est pas défini, les cibles de formation ne peuvent être explicitement identifiées.

Un concept issu de la psychologie sociale

Le domaine des attitudes occupe, pour des raisons historiques, une place centrale en psychologie sociale (Krosnick, Judd et Witenbrinck 2005; Prislín et Crano 2008) en raison de son caractère général (Eagly et Chaiken 2005). L'intérêt pour le concept d'attitude dépasse d'ailleurs ce champ disciplinaire, s'étendant à des domaines de recherche connexes : santé et habitudes de vie, publicité et consommation, communication publique, politique et enjeux sociaux (Ottati, Edwards et Krundick 2005). Typiquement, la recherche fondamentale portant sur les attitudes vise à les définir et à modéliser leur structure et leur fonctionnement tandis que la recherche appliquée vise à élaborer des méthodes pour modifier les comportements en agissant sur les attitudes qui les sous-tendent.

D'un côté, il semble raisonnable de supposer que des connaissances scientifiques puissent être importées de la psychologie sociale et réinvesties avantageusement en sciences de l'éducation. De l'autre côté, l'étude des perceptions et des pratiques des enseignants se rapproche davantage des intérêts de recherche et des méthodes ayant cours en sciences de l'éducation qu'en psychologie sociale. Les traditions de recherche différant entre disciplines, il devient nécessaire de procéder aux ajustements conceptuels nécessaires afin de les arrimer.

Il faut garder à l'esprit que, en contexte éducatif, l'attitude prend un sens élargi. Ainsi, plutôt que de porter sur un objet précis, ce concept réfère à une manière d'appréhender un vaste ensemble de situations délimité par les buts généraux d'un programme d'études (*p. ex.* esprit scientifique; ouverture d'esprit). L'attitude doit donc être envisagée comme une cible de formation dont l'atteinte dépend des efforts des enseignants tout au long du parcours de l'étudiant. Cela implique que l'enseignant opérationnalise l'attitude en activités d'enseignement et d'apprentissage au même titre que les autres cibles de formation du programme. Ces activités recréent, dans une certaine mesure, des contextes plus restreints. Il est permis de penser que chacune des pratiques rapportées par les enseignants puise son efficacité dans un ou plusieurs processus de formation et de transformation des attitudes étudiés en psychologie sociale.

Cerner le concept

Historiquement, les différents auteurs tentant de définir le concept d'attitude s'entendent pour écrire qu'elle se manifeste par une **évaluation**. L'attitude implique donc un *jugement* plus ou moins extrême, situé sur un continuum favorable-défavorable, envers une catégorie d'objets (Albarracín *et al.* 2005; Albarracín *et al.* 2008; Prislin et Crano 2008). Eagly et Chaiken (2005) précisent que si le jugement porté par un individu peut être utilisé comme un indicateur de son attitude par rapport à un objet, cette évaluation ne constitue toutefois pas l'attitude elle-même. Selon ces auteures, une attitude devrait être définie comme une **tendance**. L'idée de tendance traduit le caractère orientant, mais non strictement déterminant, de l'influence qu'une attitude exerce sur les pensées, les émotions et les comportements de l'individu. Elle est cohérente avec les écrits insistant sur l'influence considérable que le contexte immédiat peut exercer sur le sens et l'intensité des jugements découlant d'une attitude (Albarracín *et al.* 2008; Bassili et Brown 2005; Briñol et Petty 2005; Clore et Schnall 2005; Devos 2008; Forgas 2008; Johnson, Maio et Smith-McLallen 2005; Prislin et Wood 2005; Schwartz 2008).

Une attitude est élaborée par l'individu lorsqu'il rencontre un **objet** dans une situation où il doit porter un jugement sur cet objet. L'attitude est assemblée à partir des connaissances et des expériences de l'individu et des particularités de la situation (Krosnick, Judd et Witenbrinck 2005; Kruglanski et Stroebe 2005). L'attitude remplit une double **fonction** : (1) favoriser l'adaptation générale de l'individu à son environnement et (2) répondre aux besoins spécifiques de l'individu (Maio et Haddock 2010; Watt *et al.* 2008). Pour ce faire, elle facilite le traitement des objets (Bohner et Wänke 2002; Maio et Haddock 2010) en orientant la compréhension et les réactions de l'individu envers ces objets (Albarracín *et al.* 2008; Bohner, Erb et Siebler 2008). L'idée de *fonction*, de concert avec les idées d'*évaluation* et de *tendance*, cernent les trois caractéristiques essentielles du concept d'attitude. Leur dynamique est illustrée dans la Figure 1 (page suivante).

En psychologie sociale, la tradition de recherche sur les attitudes, d'inspiration behavioriste et cognitiviste, exige des définitions opérationnelles précises. En éducation, les attitudes sont considérées comme des cibles de formation abstraites qui doivent faire l'objet d'une appropriation par les enseignants. Les définitions présentées dans les programmes concernent des attitudes spécifiques, et non pas le concept d'attitude lui-même. Qui plus est, elles demeurent délibérément générales afin de procurer aux enseignants la marge de manœuvre nécessaire à leur concrétisation dans des activités d'apprentissage, des contextes et des objectifs variés. Il devient nécessaire de s'assurer que la définition du concept d'attitude retenue soit suffisamment flexible pour permettre de modéliser, à partir d'une logique de recherche, n'importe laquelle attitude envisagée comme une cible de formation.

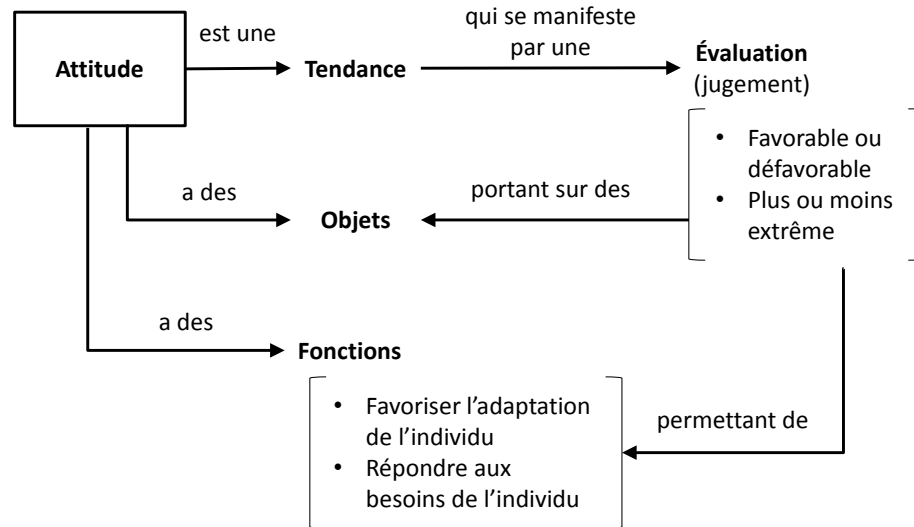


Figure 1 Représentation schématique du concept d'attitude et des relations entre les caractéristiques essentielles de sa définition

Le fonctionnement des attitudes

En termes de fonctionnement, une attitude peut être considérée comme une **représentation mentale** prenant appui sur d'autres représentations mentales comprises dans une base de connaissances en mémoire qui n'est toutefois pas exclusive à une attitude en particulier. En ce sens, l'attitude et sa base de connaissances peuvent être distinguées bien qu'elles demeurent en étroite interaction (Albarracín *et al.* 2005; Bassili et Brown 2005; Fabrigar, MacDonald et Wegener 2005). La base de connaissances inclut un ensemble de composantes cognitives, affectives et comportementales qui modélisent différents aspects de l'expérience de l'individu avec l'objet de l'attitude (Bohner et Wänke 2002; Maio et Haddock 2010). Cela implique que la structure d'une même attitude peut varier d'un individu à l'autre en termes de contenu, de nombre et d'importance relative des composantes. Cela implique aussi que le contexte dans lequel est intériorisée l'attitude et les processus impliqués déterminent sa structure.

Le rôle du contexte – social et culturel – est décisif. En effet, si des objets, des attitudes ou des composantes cognitives, affectives ou comportementales ne sont pas disponibles dans le contexte social et culturel où l'individu est situé, ou si ce contexte ne procure aucun instrument matériel ou symbolique pour que l'individu se les approprie, l'intériorisation n'est pas possible. Il est donc crucial de comprendre que l'attitude, ses composantes et ses objets sont d'abord sociaux, et que leur intériorisation permet de les individualiser en représentations mentales.

Le processus d'**influence sociale** explique comment l'attitude peut à la fois être sociale et individuelle. Tout au long de son développement, l'individu s'identifie à différents groupes et, ce

faisant, en intériorise les caractéristiques (Smith et Hogg 2008). L'influence du groupe sur l'individu est double. Premièrement, *l'influence informative* tient au fait que l'individu a tendance à confondre « consensus » et « description objective de la réalité » (Martin *et al.* 2008). Par conséquent, il adopte les composantes cognitives, affectives et comportementales des attitudes partagées par le groupe parce qu'il les considère d'emblée comme valides (Kruglanski et Stroebe 2005; Prislin et Wood 2005; Wasley Schultz, Tabanico et Rendon 2008). Deuxièmement, *l'influence normative* tient au fait que le groupe définit des attentes plus ou moins explicites pour les individus (Maio et Haddock 2010; Martin *et al.* 2008; Smith et Hogg 2008; Wasley Schultz, Tabanico et Rendon 2008). Ces attentes prennent la forme de normes. L'individu adopte les composantes cognitives, affectives et comportementales des attitudes faisant l'objet de normes soit parce qu'elles décrivent les réponses typiques des membres du groupe, soit parce qu'elles sont exigées par le groupe (Maio et Haddock 2010; Prislin et Wood 2005; Wasley Schultz, Tabanico et Rendon 2008).

En contexte éducatif, les normes agissent de plusieurs manières, selon qu'il est question du programme, du monde extérieur ou de la cohorte. En définissant des intentions éducatives, le *programme* explicite un ensemble de caractéristiques devant être maîtrisées pour que l'étudiant devienne membre d'un groupe disciplinaire (*p. ex.* sciences humaines) ou professionnel (*p. ex.* infirmière). Ces caractéristiques peuvent être considérées comme des normes indiquant quelles attitudes doivent être intériorisées durant le parcours de formation. L'étudiant qui s'inscrit dans un programme est réputé s'identifier au groupe disciplinaire ou professionnel concerné et, par conséquent, devient sensible à son influence. L'enseignant fait office d'agent de socialisation, étant responsable de s'assurer que les étudiants progressent dans l'intériorisation des attitudes prescrites par le programme. L'effet du *monde extérieur* est relatif aux autres groupes dont l'individu est membre (*p. ex.* famille; amis) et à ceux dont il a été membre antérieurement et qui ont eu un impact significatif sur son développement (*p. ex.* équipe sportive). L'influence de ces groupes explique les différences individuelles entre les étudiants en matière d'attitudes préexistantes au moment d'arriver au cégep, qui sont plus ou moins élaborées et plus ou moins compatibles avec celles du programme. L'influence de ces groupes, et celle de nouveaux groupes (*p. ex.* couple; collègues de travail), agit pendant que l'étudiant est au cégep, exerçant des pressions plus ou moins compatibles avec celles du programme. Quant à elle, la *cohorte* réfère au groupe de pairs de l'étudiant. Son effet peut être sensible lorsque les groupes d'étudiants, d'un cours de formation spécifique à l'autre, sont stables. C'est le cas pour les programmes du secteur technique et pour les programmes préuniversitaires de taille restreinte. L'appartenance à un groupe stable peut amplifier ou réduire le pouvoir de socialisation de l'enseignant et du programme sur l'étudiant, tout dépendant de la dynamique de groupe qui émerge.

En tant que représentation mentale intériorisée, l'attitude inclut des composantes cognitives, affectives et comportementales. Les *composantes cognitives* sont des croyances et des attentes que l'individu entretient par rapport aux objets de l'attitude (Ajzen et Fishbein 2005; Ajzen et Gilbert Cote 2008; Albarracín *et al.* 2005; Maio et Haddock 2010; Wyer et Albarracín 2005). Elles servent de balises pour comprendre les objets, c'est-à-dire quoi penser de ceux-ci en général et

comment interpréter le fonctionnement de ceux-ci en contexte. Les *composantes affectives* réfèrent à ce que l'individu ressent par rapport aux objets de l'attitude (Albarracín *et al.* 2005; Maio et Haddock 2010). Schimmack et Crites (2005) distinguent l'humeur, l'affect et l'émotion. L'humeur se rapporte à l'état général de l'individu. Elle influence le jugement que l'individu porte sur les objets, donc, la direction et l'intensité avec lesquelles une attitude est exprimée dans une situation donnée. Toutefois, en raison de son caractère générique, elle ne saurait servir de matériel de base pour la constitution des composantes affectives. Règle générale, ce sont plutôt les affects et les émotions qui, parce qu'associés à des épisodes d'interaction avec les objets de l'attitude, remplissent cette fonction (Clore et Schnall 2005; Schimmack et Crites 2005). Les composantes affectives fournissent des indications sur le caractère plaisant et le caractère déplaisant des objets (un objet pouvant à la fois être plaisant *et* déplaisant), et sur l'intensité des sentiments ressentis. Les *composantes comportementales* incluent des savoirs pratiques issus des interactions avec les objets de l'attitude (Albarracín *et al.* 2005; Maio et Haddock 2010; Olson et Kendrick 2008). Elles donnent accès à des instructions, des méthodes, des techniques, des procédures et des actions pouvant être utilisées lors de situations impliquant des objets de l'attitude.

Une attitude peut être située dans un **réseau** d'attitudes où elle occupe une position plus ou moins centrale pour l'individu (Bassili 2008; Fabrigar, MacDonald et Wegener 2005). Lorsque l'individu rencontre un objet dans une situation donnée, cet objet est d'abord catégorisé à partir des caractéristiques rendues saillantes par le contexte (Albarracín *et al.* 2008; Clore et Schnall 2005; Wegener et Carlston 2005). La catégorisation délimite un ensemble d'attitudes associées à l'objet. De cet ensemble, ce sont les attitudes les plus accessibles, ainsi que leurs composantes associées, qui sont activées (Bassili 2008; Bassili et Brown 2005; Krosnick, Judd et Wittenbrink 2005; Wegener et Carlston 2005). L'**accessibilité** de l'attitude dépend essentiellement du temps de traitement investi pour mettre en place et élaborer l'attitude. Toute activation de l'attitude par exposition à l'objet ou à des objets connexes, et tout traitement consolidant l'attitude, sont susceptibles d'en augmenter l'accessibilité (Wyer et Albarracín 2005). À l'échelle du réseau d'attitudes d'un individu, celles qui occupent une position centrale sont aussi les plus accessibles. Un degré élevé d'accessibilité confère à l'attitude davantage de stabilité, de persistance dans le temps et de résistance au changement (Bohner et Wänke 2002; Fabrigar, MacDonald et Wegener 2005; Tormala 2008).

En contexte éducatif, les efforts déployés pour que les étudiants intériorisent des attitudes doivent être significatifs. Sinon, les attitudes développées risquent d'habiter la périphérie du réseau d'attitudes de l'étudiant, ce qui les rendrait peu accessibles. Une fois hors de l'institution scolaire, l'étudiant régresserait alors vers une forme de sens commun dicté par ses attitudes antérieures, qui occuperaient une position plus centrale.

Les attitudes hautement accessibles influencent de façon significative le comportement et les processus mentaux (cognitifs et affectifs) de l'individu (Maio et Haddock 2010; Marsh et Wallace 2005). Cette influence opère à partir de deux principes. Selon le principe d'**économie cognitive**, l'individu cherche à conserver ses ressources en effectuant le minimum de traitement possible

lui permettant d'atteindre ses objectifs dans une situation donnée (Bohner et Wänke 2002; Maio et Haddock 2010; Solson et Stone 2005).

Selon le principe de **cohérence cognitive**, l'individu cherche à préserver l'intégrité des représentations mentales en mémoire (Bohner et Wänke 2002; Olson et Stone 2005). Les deux principes fonctionnent en synergie. Conformément au principe d'économie cognitive, l'individu évite autant que possible de s'engager dans des opérations qui exigent un traitement approfondi en raison des coûts psychologiques importants qu'elles entraînent. À moins que l'individu ne soit motivé (enjeu personnel ou intérêt général) et dispose des ressources nécessaires (temps et capacité) pour effectuer un traitement approfondi, le traitement de l'information est principalement guidé par des heuristiques (Bohner, Erb et Siebler 2008; Briñol et Petty 2005; Johnson, Maio et Smith-McLallen 2005; Krosnick, Judd et Wittenbrink 2005; Kruglanski et Stroebe 2005). Il s'agit essentiellement de règles de traitement simplifiées et automatisées dont l'action est implicite (Wegener et Carlston 2005; Wyer et Albarracín 2005). L'attitude active des composantes qui orientent, à la manière des heuristiques, le fonctionnement des principaux processus cognitifs : attention, catégorisation, encodage, interprétation, inférence, reconstruction en mémoire, décision (Bohner et Wänke 2002; Maio et Haddock 2010; Marsh et Wallace 2005). C'est de cette manière, à travers l'activation préférentielle des composantes cognitives, affectives et comportementales cohérentes avec l'attitude, que celle-ci facilite et oriente le traitement des objets qui lui sont associés, puisque ces composantes donnent accès à des pensées, des émotions et des actions tout en excluant d'autres.

Conformément au principe de cohérence cognitive, les attitudes favorisent subséquemment la recherche et la sélection de l'information compatible avec ces composantes ainsi que l'évitement, la déformation et le rejet actif de l'information incompatible avec celles-ci (Marsh et Wallace 2005). De plus, lorsqu'une attitude portant sur des objets connexes à ceux d'attitudes existantes doit être formée, ces dernières favorisent la mise en place d'une attitude compatible (Bohner et Wänke 2002; Wyer et Albarracín 2005).

Comprendre le processus de formation et de transformation des attitudes

Les relations entre une attitude et ses composantes (cognitives, affectives, comportementales) peuvent être qualifiées de *bidirectionnelles* : l'attitude influence les composantes (voir ci-dessus) et les composantes influencent l'attitude. D'un côté, une attitude intériorisée active les composantes cohérentes avec elle, qui orientent alors le traitement des objets rencontrés. De l'autre côté, la constitution de composantes cohérentes avec l'attitude facilite son développement et son intériorisation tandis que la constitution de composantes incohérentes avec l'attitude nuit à son développement et à son intériorisation.

La dynamique bidirectionnelle des relations entre l'attitude et ses composantes implique que l'attitude peut être formée et transformée en agissant sur les composantes. Par conséquent, plutôt que de laisser la formation des attitudes au hasard en contexte éducatif, il convient d'intervenir sur leur développement. Pour ce faire, l'enseignant peut placer l'étudiant dans des situations d'apprentissage où il doit constituer des composantes et les mobiliser afin d'exercer son jugement sur les objets de l'attitude. Or, lorsque l'étudiant arrive au cégep, des composantes et des attitudes sont déjà en place. Le développement des attitudes peut se faire en prenant appui sur ces composantes, en en constituant d'autres et en modifiant celles qui sont incompatibles avec les attitudes visées par le programme. À cet effet, les écrits scientifiques sur les attitudes distinguent un certain nombre de processus de formation et de transformation des composantes. Les principaux processus font l'objet d'une présentation dans cette section. Il semble important de préciser que les différents processus ne sont pas mutuellement exclusifs. Autrement dit, plusieurs processus peuvent agir simultanément dans une situation donnée.

La **persuasion** permet de mettre en place et de transformer spécifiquement des composantes cognitives. La persuasion survient quand une nouvelle croyance est constituée dans la base de connaissances de l'individu à la suite d'une interaction. Cela exige un certain degré de motivation et de traitement de la part de l'individu (Bohner et Wänke 2002; Johnson, Maio et Smith-McLallen 2005; Kruglanski et Stroebe 2005; Maio et Haddock 2010; Olson et Kendrick 2008). En ce sens, toute variable susceptible d'affecter la motivation ou encore la capacité de traitement aura un impact sur la probabilité de persuasion.

Bien que de très nombreuses variables relatives à la source, au message et à l'individu aient été étudiées, aucune ne ressort comme déterminante (Kruglanski et Stroebe 2005; Maio et Haddock 2010). Ce qui semble décisif, c'est plutôt la dynamique des interactions entre les variables et ce qui caractérise leur inscription dans un contexte particulier. De façon générale, l'efficacité de la persuasion dépend de la compatibilité entre la source du message, le message lui-même, et l'individu qui traite le message (Briñol et Petty 2005; Kruglanski et Stroebe 2005; Maio et Haddock 2010; Watt *et al.* 2008).

En contexte éducatif, l'interaction menant à la persuasion peut être directe, qu'elle s'effectue de façon dyadique (*p. ex.* entre l'enseignant et l'étudiant; entre deux étudiants) ou collective (*p. ex.* enseignement magistral). Elle peut aussi être indirecte (*p. ex.* lecture d'un livre écrit par un auteur décédé depuis un siècle).

La **simple exposition** (Clore et Schnall 2005; Maio et Haddock 2010; Olson et Kendrick 2008; Wegener et Carlston 2005) permet de mettre en place des composantes affectives. Il s'agit essentiellement d'exposer l'individu à répétition – bien que de façon modérée – aux objets de l'attitude. L'effet obtenu est la constitution de composantes affectives plaisantes envers les objets auxquels l'individu a été exposé ainsi que les objets connexes, ce qui contribue au développement d'une attitude favorable envers ceux-ci. Ce processus intervient sans action de

la conscience. Bien que les causes de cet effet ne soient pas claires, il n'en demeure pas moins que celui-ci soit robuste et reproductible dans de nombreuses situations.

En contexte éducatif, l'action de la simple exposition se produit lorsque les mêmes objets d'attitude sont abordés à plusieurs reprises sans toutefois excéder la tolérance des étudiants à la répétition.

Le **conditionnement** évaluatif (Clore et Schnall 2005; Walther et Langer 2008; Wegener et Carlston 2005) permet de mettre en place et de transformer des composantes affectives¹. Il consiste à appairer des objets de l'attitude à des stimuli qui provoquent une réaction plaisante ou une réaction déplaisante. Par association, le caractère plaisant ou déplaisant est transféré à l'objet de l'attitude. Ce processus survient spontanément, continuellement, sans action de la conscience, et est résistant à l'extinction ainsi qu'à l'action de processus cognitifs délibérés. Selon Devos (2008), le conditionnement évaluatif peut être considéré comme un puissant mécanisme de socialisation agissant de façon implicite à l'occasion des interactions quotidiennes entre l'individu et les objets du monde extérieur.

En contexte éducatif, l'action du conditionnement évaluatif est subtile mais gagnerait à être orientée explicitement par des interventions pédagogiques appropriées.

L'**engagement** permet de mettre en place et de transformer des composantes comportementales. Il s'agit essentiellement de planifier ou d'effectuer un comportement. L'effet associé à l'engagement résulte de l'action de trois principaux mécanismes : (1) la formation d'une habitude, (2) la formation d'une perception de soi, (3) la formation d'une intention comportementale. Ces trois mécanismes ont été regroupés sous la gouverne d'un seul processus parce qu'ils sont généralement associés d'une manière ou d'une autre lorsque le comportement est envisagé dans la durée. La *formation d'une habitude* résulte de la répétition fréquente d'un comportement dans des contextes stables (Jaccard et Blanton 2005; Maio et Haddock 2010). La répétition consolide les composantes comportementales en les automatisant, ce qui tend à libérer leur exécution de la conscience et exige subséquemment un effort non pas pour les initier, mais bien pour empêcher leur déclenchement en contexte. La *formation d'une perception de soi* résulte de l'émission d'un comportement dans un contexte où l'attitude est inexistante, faible, ambivalente ou en élaboration (Maio et Haddock 2010; Olson et Stone 2005). Le comportement effectué met en place ou consolide une composante comportementale. L'individu utilise alors le comportement comme un indice pour inférer sa propre attitude comme le ferait un observateur extérieur. Cela mène à l'activation et à la mise en place de composantes cognitives et affectives cohérentes avec le comportement, d'où le développement de l'attitude dans ce sens (Jaccard et Blanton 2005; Olson et Stone 2005).

¹ Il ne semble pas y avoir de consensus, dans les écrits scientifiques, sur la nature profonde du conditionnement évaluatif (Wegener et Carlston 2005). Il s'agirait d'un mécanisme d'apprentissage stimulus-stimulus présentant un certain nombre de similitudes, mais aussi un certain nombre de différences, d'avec le conditionnement répondant (classique ou pavlovien), ce dernier étant un mécanisme d'apprentissage stimulus-réponse ne se prêtant pas particulièrement bien au domaine des attitudes (Walther et Langer 2008).

La *formation d'une intention comportementale* résulte de la formulation explicite, par l'individu, de l'objectif d'émettre un comportement précis, à l'aide de moyens précis, dans un contexte précis (Ajzen et Fishbein 2005; Maio et Haddock 2010). L'intention peut être considérée comme un premier pas vers l'action, autrement dit, une étape rapprochant une attitude d'un comportement délibéré (Ajzen et Fishbein 2005; Ajzen et Gilbert Cote 2008). L'intention sert à mettre en place des précurseurs de composantes comportementales et à les associer à différents indices contextuels qui, en situation, activeront l'attitude de façon à ce que celle-ci guide le traitement de la situation et fasse agir l'individu en ce sens. Cela revient, pour l'individu, à se préparer à émettre un comportement découlant de l'attitude. Une fois le comportement effectué, une nouvelle composante comportementale est constituée ou une composante déjà en place est transformée de façon à la rendre cohérente avec l'attitude. Pour que l'intention se concrétise, la situation doit s'apparenter à celle qui est envisagée lors de la formulation de l'intention. L'intention doit donc être basée sur des croyances et des attentes réalistes et prévoir l'effet de facteurs contextuels probables. Cela peut impliquer de constituer ou de modifier des composantes cognitives ou affectives connexes. Qui plus est, lorsque l'individu se retrouve dans la situation attendue, il doit avoir un contrôle réel sur l'émission du comportement ou l'atteinte du but qu'il s'est fixé (Ajzen et Fishbein 2005; Ajzen et Gilbert Cote 2008).

En contexte éducatif, les activités pratiques (*p. ex.* stages, projets, approches expérientielles, simulations, laboratoires...) peuvent impacter considérablement la formation d'attitudes à travers la constitution de composantes comportementales puisqu'elles exigent de réaliser des actions concrètes². Par ailleurs, les ententes prises avec les étudiants en difficulté peuvent être considérées comme des exemples de la formulation d'une intention comportementale.

Le **conditionnement opérant (instrumental)** permet de mettre en place et de transformer des composantes cognitives, affectives et comportementales. Il consiste à faire suivre l'expression d'une composante désirable par un renforcement et l'expression d'une composante indésirable par une punition (Bohner et Wänke 2002; Maio et Haddock 2010; Olson et Kendrick 2008; Wegener et Carlston 2005). Ce processus n'est pas conscient.

En contexte éducatif, l'enseignant utilise le conditionnement opérant d'abord lorsqu'il donne de la rétroaction à l'étudiant sur sa performance.

L'**apprentissage par observation (vicariant)** permet de mettre en place et de transformer des composantes cognitives, affectives et comportementales. La logique de ce processus est comparable à celle du conditionnement opérant (voir ci-dessus). Cependant, l'apprentissage par observation repose non pas sur l'expérience directe de l'individu avec les objets de l'attitude, mais plutôt sur l'effet produit par les modèles auxquels il est exposé. L'effet produit sur l'individu origine des expériences des modèles avec les objets de l'attitude ainsi que des

² Les activités pratiques citées en exemple, de par leur caractère complexe, engagent simultanément plusieurs processus de formation et de transformation des attitudes.

conséquences vécues par les modèles (renforcements et punitions) lorsqu'ils expriment telle ou telle composante de l'attitude (Bohner et Wänke 2002; Maio et Haddock 2010).

En contexte éducatif, l'étudiant est exposé à différents modèles, notamment l'enseignant et les autres étudiants. Ces modèles peuvent, par leurs comportements, contribuer ou nuire au développement d'attitudes.

La **résistance** est déclenchée lorsque la mise en place ou la transformation d'une composante cognitive, affective ou comportementale rencontre un obstacle. Ce processus vise à empêcher activement la modification de la base de connaissances de l'individu et de l'attitude qu'elle soutient. De façon générale, lorsque l'opportunité se présente, pour l'individu, de changer une composante de sa base de connaissances, il traite la situation de manière plus ou moins approfondie et recourt à des heuristiques (voir principe d'économie cognitive ci-dessus). Il en résulte une série de réponses internes, c'est-à-dire de réactions cognitives et affectives plus ou moins favorables à la proposition de modification (Bohner, Erb et Siebler 2008; Bohner et Wänke 2002; Clore et Schnall 2005; Forgas 2008; Kruglanski et Stroebe 2005; Maio et Haddock 2010; Marsh et Wallace 2005; Wegener et Carlston 2005).

La résistance survient quand l'individu a l'impression que la modification proposée pourrait être risquée, sinon dangereuse, pour l'intégrité d'une partie de sa base de connaissances. Ainsi, l'individu résiste lorsqu'il anticipe que l'acceptation de la proposition entraînera des incohérences soit avec le contenu, soit avec la structure, soit avec la fonction des composantes de sa base de connaissances (Briñol et Petty 2005; Fabrigar, MacDonald et Wegener 2005; Johnson, Maio et Smith-McLallen 2005; Marsh et Wallace 2005; Watt *et al.* 2008) (voir principe de cohérence cognitive ci-dessus). Cela implique que les composantes préexistantes, particulièrement celles qui constituent le noyau d'une attitude et qui appartiennent aux attitudes centrales dans le réseau de l'individu, orientent de manière significative les réactions cognitives et affectives envers les propositions. En ce sens, la confrontation directe de ces composantes risque fortement de déclencher la résistance.

La résistance survient aussi lorsque l'individu considère que la manière dont la proposition de modification est faite porte atteinte à sa liberté individuelle (*p. ex.* l'individu perçoit la proposition de modification comme un ordre ou une contrainte; l'individu croit que la source lui ment, n'est pas sincère, tente de le manipuler ou encore de le convaincre afin de l'instrumentaliser) (Bohner et Wänke 2002; Johnson, Maio et Smith-McLallen 2005; Maio et Haddock 2010). Dans ce cas-ci, il s'agit de la partie de sa base de connaissances en rapport avec le concept de soi et l'estime de soi qui est menacée (Briñol et Petty 2005; Tormala 2008). La résistance se manifeste de différentes manières : invalidation de la source de la proposition, réaffirmation de la version initiale de la composante visée par la proposition, traitement sélectif en faveur de la composante préexistante, contre-argumentation, élaboration de l'attitude initiale de manière à favoriser la résistance ultérieure (Tormala 2008; voir aussi Stone et Fernandez 2010; Wyer et Albarracín 2005).

La résistance peut aller jusqu'à se transformer en *réactance* et mener à la constitution de composantes délibérément incompatibles avec celles proposées (Bohner et Wänke 2002; Tormala 2008). Afin de désamorcer les résistances, il convient d'instaurer un climat non menaçant pour l'individu et de cadrer la proposition de manière à mettre en évidence des avantages à intégrer ou à transformer les composantes visées par la proposition (Johnson, Maio et Smith-McLallen 2005; Maio et Haddock 2010; Tormala 2008).

L'**ambivalence** survient lorsque l'individu prend conscience que la structure d'une de ses attitudes est telle qu'elle est à la fois favorable et défavorable envers ses objets (Conner et Armitage 2008). Si la coexistence de nombreuses composantes appuyant une évaluation favorable avec de nombreuses autres composantes appuyant une évaluation défavorable caractérise l'ambivalence, elle n'implique toutefois pas d'incohérences (contradictions) entre celles-ci (Kruglanski et Stroebe 2005)³.

En contexte éducatif, un étudiant pourrait être ambivalent face à l'attitude qu'on cherche à lui faire développer. Cette ambivalence viendrait de deux croyances concomitantes non mutuellement exclusives, l'une favorisant l'intériorisation de cette attitude (Ex. « le respect des exigences est nécessaire »), l'autre lui nuisant (Ex. « le respect des exigences demande du temps »). La prise de conscience menant à l'ambivalence est typiquement provoquée par un effet de contexte qui active des composantes générant une évaluation simultanément favorable et défavorable d'un objet (Conner et Armitage 2008). Ainsi, l'étudiant se sentirait ambivalent dans une situation où des exigences multiples lui sont demandées et où il dispose de peu de temps pour s'y conformer. Tant et aussi longtemps que l'individu ne fait pas de prise de conscience, l'ambivalence demeure à l'état de potentiel. Lorsque l'ambivalence passe de « potentielle » à « ressentie », ce processus signale à l'individu que son attitude ne peut pas être utilisée efficacement pour orienter le traitement des objets. En effet, une attitude ambivalente est hautement vulnérable aux effets du contexte immédiat et s'avère peu résistante au changement (Bassili 2008; Conner et Armitage 2008; Fabrigar, MacDonald et Wegener 2005; Maio et Haddock 2010).

Subjectivement, l'ambivalence est vécue par l'individu comme désagréable en raison de l'incertitude qu'elle suscite. Elle s'accompagne d'une motivation à développer l'attitude de façon à résoudre l'ambivalence et à réduire l'incertitude (Bassili 2008; Bohner, Erb et Siebler 2008; Bohner et Wänke 2002; Devos 2008; Fabrigar, MacDonald et Wegener 2005). L'individu cherche alors à mettre en place et à transformer des composantes de manière à ce que son positionnement par rapport aux objets de l'attitude soit plus clair.

En contexte éducatif, l'ambivalence peut être préexistante chez des étudiants de façon plus ou moins consciente et être activée en contexte à l'occasion d'une activité d'apprentissage (voir exemple ci-dessus). Elle peut aussi se manifester pendant le développement d'une attitude nouvelle ou peu élaborée, alors que la structure de celle-ci n'est pas encore stabilisée et que

³ L'ambivalence se distingue ainsi de la dissonance cognitive (voir ci-dessous).

l'étudiant est à même d'en consolider les composantes. Enfin, l'ambivalence peut être suscitée délibérément afin d'ébranler des attitudes préexistantes incompatibles avec celles contenues dans les intentions éducatives d'un programme. Des interventions qui permettraient de constituer des composantes nouvelles, qui entraîneraient le développement de l'attitude dans la direction souhaitée, pourraient susciter de l'ambivalence, d'où une ouverture au changement afin de réduire l'incertitude.

La **dissonance cognitive** survient lorsque l'individu prend conscience d'une incohérence entre des représentations dans sa base de connaissances (Kruglanski et Stroebe 2005; Olson et Stone 2005; Stone et Fernandez 2008). L'incohérence concerne deux composantes du même type, deux composantes de types différents, deux attitudes, ou encore une attitude et une autre représentation (*p. ex.* concept de soi). La prise de conscience menant à la dissonance peut résulter de la constitution d'une nouvelle composante qui entre rétroactivement en conflit avec les composantes préexistantes à cause de leur activation simultanée en situation. Ce cas de figure décrit le scénario classique des expériences en psychologie sociale portant sur la dissonance cognitive (voir Olson et Stone 2005; Stone et Fernandez 2008).

En contexte éducatif, cela se produit lorsqu'une modification de la base de connaissances de l'étudiant est effectuée dans une situation donnée sans susciter de résistance marquée mais qu'elle devient conflictuelle dans un autre contexte. Dans ce cas, un effort de réflexivité ou d'introspection rend les relations entre composantes explicites ou les réorganise, ce qui peut mettre en lumière des incohérences jusque-là latentes (Bohner et Wänke 2002; Wyer et Albarracín 2005; Marsh et Wallace 2005). En contexte éducatif, la réflexivité de l'étudiant peut être mobilisée délibérément pour favoriser l'explicitation des composantes et leur cristallisation en attitudes.

Subjectivement, la dissonance cognitive peut être qualifiée de plus ou moins douloureuse sur le plan psychologique. Elle consiste en un sentiment désagréable associé à une activation physiologique (Bohner et Wänke 2002; Maio et Haddock 2010; Olson et Stone 2005; Stone et Fernandez 2008). Elle s'accompagne d'une motivation élevée à faire cesser la dissonance afin d'éliminer l'état désagréable. Conformément au principe d'économie cognitive (voir ci-dessus), l'individu aura tendance à résoudre la dissonance de la manière la moins exigeante (Olson et Stone 2005). Cela peut passer par un épisode métacognitif qui permet la constitution, la modification ou l'élimination de composantes de manière à rétablir l'harmonie, comme dans l'exemple ci-dessus (Bohner et Wänke 2002; Olson et Stone 2005; Stone et Fernandez 2010; Wegener et Carlston 2005). Cela peut aussi passer par le déclenchement d'un épisode de résistance (voir la section ci-dessus traitant du processus de résistance).

En contexte éducatif, il convient d'éviter l'improvisation lorsque vient le temps de susciter la dissonance cognitive. En effet, compte tenu des multiples directions que peut prendre la résolution de la dissonance, des effets inattendus, potentiellement indésirables, pourraient être provoqués.

Un champ de formation à réaffirmer

Cette recherche a permis tout d'abord de réaffirmer et de valoriser l'importance des attitudes dans le profil de formation de tous les étudiants du réseau collégial. Tel que mis en lumière au début de ce texte, les attitudes font partie intégrante des visées de formation des programmes d'études, elles sont déterminantes dans une formation de qualité et exigées dans le monde du travail et de la formation supérieure. Inscrites dans la notion de compétence, tout comme le sont les savoirs, elles représentent une cible de formation qui doit être considérée dans les orientations et les actions éducatives. Ainsi, elle contribue à soutenir la responsabilité des différents acteurs des collèges d'intervenir dans le développement des attitudes professionnelles des étudiants. Ces avancées contribueront, certes, à augmenter la capacité et l'efficacité d'intervention dans ces établissements au sujet du développement des attitudes professionnelles des étudiants.

Références

- Ajzen, I., et Fishbein, M. (2005). The Influence of Attitudes on Behavior. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (Dir.), *The Handbook of Attitudes* (p. 173-221). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Ajzen, I., et Gilbert Cote, N. (2008). Attitudes and the Prediction of Behavior. Dans D. W. Crano et R. Prislin (Dir.), *Attitudes and Attitude Change* (p. 289-311). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Albarracín, D., Wang, W., Li, H., et Noguchi, K. (2008). Structure of Attitudes. Judgments, Memory, and Implications for Change. Dans D. W. Crano et R. Prislin (Dir.), *Attitudes and Attitude Change* (p. 19-39). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Albarracín, D., Zanna, M. P., Johnson, B. T., et Kumkale, G. T. (2005). Attitudes : Introduction and Scope. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (Dir.), *The Handbook of Attitudes* (p. 3-19). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Bassili, J. (2008). Attitude strength. The Resistance Appraisals Hypothesis. Dans D. W. Crano et R. Prislin (Dir.), *Attitudes and Attitude Change* (p. 237-260). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Bassili, J. N., et Brown, R. D. (2005). Implicit and Explicit Attitudes : Research, Challenges, and Theory. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (Dir.), *The Handbook of Attitudes* (p. 543-574). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Bohner, G., Erb, H.-P., et Siebler, F. (2008). Information Processing Approaches to Persuasion. Integrating Assumptions from the Dual- and Single-Processing Perspectives. Dans D. W. Crano et R. Prislin (Dir.), *Attitudes and Attitude Change* (p. 161-188). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Bohner, G., et Wänke, M. (2002). *Attitudes and Attitude Change*. New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Briñol, P., et Petty, R. E. (2005). Individual Differences in Attitude Change. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (Dir.), *The Handbook of Attitudes* (p. 575-615). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Conner, M., et Armitage, C. J. (2008). Attitudinal Ambivalence. Dans D. W. Crano et R. Prislin (Dir.), *Attitudes and Attitude Change* (p. 261-286). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.

- Eagly, A. H., et Chaiken, S. (2005). Attitude Research in the 21st Century : The Current State of Knowledge. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (Dir.), *The Handbook of Attitudes* (p. 743-767). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Fabrigar, L. R., MacDonald, T. K., et Wegener, D. T. (2005). The Structure of Attitudes. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (Dir.), *The Handbook of Attitudes* (p. 79-124). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Forgas, J. P. (2008). The Role of Affect in Attitudes and Attitude Change. Dans D. W. Crano et R. Prislin (Dir.), *Attitudes and Attitude Change* (p. 131-158). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Gouvernement du Québec (1998). La Loi sur l'instruction publique. Téléaccessible à l'adresse suivante : http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/l_13_3/113_3.html
- Jaccard, J., et Blanton, H. (2005). The Origins and Structure of Behavior : Conceptualizing Behavior in Attitude Research. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (Dir.), *The Handbook of Attitudes* (p. 125-171). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Johnson, B. T., Maio, G. R., et Smith-McLallen, A. (2005). Communication and Attitude Change : Causes, Processes, and Effects. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (Dir.), *The Handbook of Attitudes* (p. 617-669). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Krosnick, K. A., Judd, C. M., et Wittenbrink, B. (2005). The Measurement of Attitudes. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (Dir.), *The Handbook of Attitudes* (p. 21-76). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Kruglanski, A. W., et Stroebe, W. (2005). The Influence of Beliefs and Goals on Attitudes : Issues of Structure, Function, and Dynamics. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (Dir.), *The Handbook of Attitudes* (p. 323-368). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Maio, G. R., et Haddock, G. (2010). *The Psychology of Attitudes and Attitude Change*. London (UK, EU) : Sage Publications Ltd.
- Marsh, K. L., et Wallace, H. M. (2005). The Influence of Attitudes on Beliefs : Formation and Change. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (Dir.), *The Handbook of Attitudes* (p. 369-395). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Martin, R., Hewstone, M., Martin, P. Y., et Gardikiotis, A. (2008). Persuasion from Majority and Minority Groups. Dans D. W. Crano et R. Prislin (Dir.), *Attitudes and Attitude Change* (p. 361-384). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- MELS [en ligne]. <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/program/program.asp> (consultée le 9 mars 2013)
- MELS [en ligne]. <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/programm.asp>
- MELS [en ligne]. <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Cahiers/treparti.asp> (consulté le 21 février 2012)
- MELSQ (2010A). Arts et lettres. Programme d'études 500.A1. Québec (QC, CA) : Gouvernement du Québec.
- MELSQ (2010D). Sciences de la nature. Programme d'études 200.B0. Québec (QC, CA) : Gouvernement du Québec.
- MELSQ (2011). Musique. Programme d'études 501.A0. Québec (QC, CA) : Gouvernement du Québec.
- MELSQ (2012). Arts visuels. Programme d'études 510.A0. Québec (QC, CA) : Gouvernement du Québec.
- MELSQ [En ligne]. 142.C0 Technologie de radio-oncologie. <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/cahiers/program/142C0.asp> (page consultée le 12 février 2013).
- MELSQ [En ligne]. 180.A0 Soins infirmiers. <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/cahiers/program/180A0.asp> (page consultée le 20 février 2013).
- MELSQ [En ligne]. 235.B0 Technologie du génie industriel. <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/cahiers/program/235B0.asp> (page consultée le 12 février 2013).

- MELSQ [En ligne]. 388.A0 Techniques de travail social. <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/cahiers/program/388A0.asp> (page consultée le 12 février 2013).
- MELSQ [En ligne]. 412.A0 Techniques de bureautique. <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/cahiers/program/412A0.asp> (page consultée le 18 février 2013).
- MELSQ [En ligne]. 561.A0 Théâtre-production. <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/cahiers/program/561A0.asp> (page consultée le 13 février 2013).
- MELSQ [En ligne]. 589.B0 Techniques de communication dans les médias. <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/cahiers/program/589B0.asp> (page consultée le 19 février 2013).
- Olson, M. A., et Kendrick, R. V. (2008). Origins of Attitudes. Dans D. W. Crano et R. Prislin (Dir.), *Attitudes and Attitude Change* (p. 111-130). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Olson, J. M., et Stone, J. (2005). The Influence of Behavior on Attitudes. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (Dir.), *The Handbook of Attitudes* (p. 223-271). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Ordre des professions du Québec [en ligne]. <http://www.opq.gouv.qc.ca/ordres-professionnels>, (consulté le 1e mars 2012).
- Ottati, V., Edwards, J., et Krundick, N. D. (2005). Attitude Theory and Research : Intradisciplinary and Interdisciplinary Connections. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (Dir.), *The Handbook of Attitudes* (p. 706-742). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Prislin, R., et Crano, W. D. (2008). Attitudes and Attitude Change. The Fourth Peak. Dans D. W. Crano et R. Prislin (Dir.), *Attitudes and Attitude Change* (p. 3-15). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Prislin, R., et Wood, W. (2005). Social Influence in Attitudes and Attitude Change. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (Dir.), *The Handbook of Attitudes* (p. 671-706). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Repères [en ligne]. <https://reperes.qc.ca>
- Schimmack, U., et Crites, S. J. Jr. (2005). The Structure of Affect. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (Dir.), *The Handbook of Attitudes* (p. 397-435). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Schwartz, N. (2008). Attitude Measurement. Dans D. W. Crano et R. Prislin (Dir.), *Attitudes and Attitude Change* (p. 41-60). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Smith, J. R., et Hogg, M. A. (2008). Social Identity and Attitudes. Dans D. W. Crano et R. Prislin (Dir.), *Attitudes and Attitude Change* (p. 337-360). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Stone, J., et Fernandez, N. C. (2008). How Behavior Shapes Attitudes. Cognitive Dissonance Processes. Dans D. W. Crano et R. Prislin (Dir.), *Attitudes and Attitude Change* (p. 313-334). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Tormala, Z. L. (2008). A New Framework for Resistance to Persuasion. The Resistance Appraisals Hypothesis. Dans D. W. Crano et R. Prislin (Dir.), *Attitudes and Attitude Change* (p. 213-234). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Vallerand, R. J. (1994). Les attributions en psychologie sociale. Dans R. J. Vallerand (Dir.), *Les fondements de la psychologie sociale* (p. 259-326). Montréal (QC, CA) : Gaëtan Morin Éditeur.
- Vallerand, R. J. (2006). Les attributions : déterminants et conséquences. Dans R. J. Vallerand (Dir.), *Les fondements de la psychologie sociale* (p. 187-234). Montréal (QC, CA) : Gaëtan Morin Éditeur.
- Walther, E., et Langer, T. (2008). Attitude Formation and Change through Association. An Evaluative Conditioning Account. Dans D. W. Crano et R. Prislin (Dir.), *Attitudes and Attitude Change* (p. 87-109). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Wasley Schultz, P., Tabanico, J. J., et Rendon, T. (2008). Normative Beliefs as Agents of Influence. Basic Processes and Real-World Applications. Dans D. W. Crano et R. Prislin (Dirs.), *Attitudes and Attitude Change* (p. 385-409). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.

Watt, S. E., Maio, G. R., Haddock, G., et Johnson, B. T. (2008). Attitude Functions in Persuasion. Matching, Involvement, Self-Affirmation, and Hierarchy. Dans D. W. Crano et R. Prislin (Dirs.), *Attitudes and Attitude Change* (p. 189-211). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.

Watzlawick et al. (1972). Une logique de la communication. Paris : Seuil.

Wegener, D. T., et Carlston, D. E. (2005). Cognitive Processes in Attitude Formation and Change. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (Dirs.), *The Handbook of Attitudes* (p. 493-542). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.

Wyer, R. S. Jr., et Albarracín, D. (2005). Belief Formation, Organization, and Change : Cognitive and Motivational Influences. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (Dirs.), *The Handbook of Attitudes* (p. 273-322). New York (NY, US) : Taylor and Francis Group.