

RABIÀA KHETTACHE*

Attribution causale de la réussite et de l'échec chez les élèves du 3ème palier du fondamental (7, 8 & 9^{ème} année)

1 - CADRE THEORIQUE DE L'ATTRIBUTION CAUSALE.

Etudiant les relations interpersonnelles, Heider a été le premier, dès 1944, à poser les jalons théoriques de ce qui sera par la suite développé sous le nom de théorie de l'attribution. Ainsi, les années 50 verront le champ de la psychologie sociale cognitive s'étendre à l'explication des conduites et des comportements. Au centre de cette approche explicative, il y a la notion d'attribution entendue comme une inférence ayant pour but d'expliquer pourquoi un événement a eu lieu, ou alors qui essaie de déterminer les dispositions d'une personne (Harvey, Weary, in Vallerand 1981). En effet et selon Heider (1944, 1958.), les gens ne se contentent pas d'enregistrer les événements qui surgissent dans leur vie, mais se posent plusieurs questions sur les causes des événements et des comportements observés. Les réponses qu'ils donnent (attributions) leur permettent de comprendre, d'organiser et de concevoir des croyances. L'explication donnée devient, alors, la cause perçue d'un événement ou d'un comportement et correspond ainsi à une attribution. Le but de faire des attributions est de comprendre afin de prédire (anticiper) les événements et les comportements d'autrui. Faire des prédictions permet d'avoir une meilleure contrôlabilité des événements et des comportements d'autrui. Et même si l'attribution n'assure pas l'objectivité, néanmoins, elle a un effet déterminant sur le comportement à venir. Reprenant l'analyse théorique de Heider, Weiner (1972) postule qu'en définitive, toutes les attributions causales peuvent être perçues comme se distinguant sur 02 dimensions :

- 1- Le lieu de la causalité : interne /externe.
- 2- La stabilité temporelle : stable/instable.

"Ainsi, l'attribution du succès à la possession de capacités personnelles relève des déterminants internes stables; l'attribution de l'échec à l'absence d'effort fait appel aux déterminants internes instables. La référence à la difficulté de la tâche ou aux facteurs de chance et de hasard recouvre les déterminants externes, stables dans le premier cas, instables dans le second" Claès (1981).

2 - L'ATTRIBUTION CAUSALE DANS LE DOMAINE DE L'EDUCATION.

En partant des 04 attributions causales énoncées par Weiner, de nombreux travaux de recherches ont été menés et notamment dans le domaine de l'éducation. Ces travaux ont conduit à faire ressortir l'importance des indices de prédominance dans les mécanismes d'attribution. En effet, dans le domaine de l'éducation, les résultats de nombreux travaux portant sur l'attribution ont montré que, souvent, les sujets confrontés à des événements dans le domaine scolaire et notamment lorsqu'il s'agit de tâches d'activité intellectuelle (examens, devoirs...etc.) attribuent presque toujours la réussite soit à leur propre capacité (cause interne, stable), soit aux efforts fournis (cause interne, instable). Par contre, et toujours selon les résultats de ces mêmes travaux, les sujets attribuent leurs échecs soit au manque d'efforts (cause interne, instable), soit au manque d'aide de la part des autres, soit à la chance, au hasard (causes externes, instables), soit à la difficulté de la matière (cause externe, stable).

Nombreux sont les chercheurs qui ont souligné l'importance de la référence au manque d'effort chez les sujets en cas d'échec. Pour J.L Beauvois (1995), cela pourrait être considéré comme l'expression de ce qu'il a appelé une «norme d'internalité» répondant d'une certaine façon à ce qui est désirable socialement et acceptable par l'entourage, à savoir que l'explication par le manque d'effort est plus valorisée que celle se référant au manque de capacité. Même les sujets très jeunes sont sensibles à l'explication par les causes internes, instables, et donnent plus d'explications internes instables lorsqu'il s'agit de leur échec, répondant ainsi aux attentes de leurs enseignants et leurs parents. D'ailleurs, on obtient les mêmes résultats avec les élèves lorsqu'ils doivent juger leurs pairs. D'autres expériences réalisées avec les enfants de 8 à 16 ans, montrent que ces derniers se révèlent plus compréhensifs avec ceux d'entre eux qui donnèrent des explications internes à leur échec (N.Dubois, 1987a). L'effort même accompagné d'aptitude réduite donne lieu à une évaluation plus favorable que la présence d'aptitude élevée accompagnée d'un effort réduit (Weiner et al, 1972). C'est ce que confirme N.Dubois (1987a), à savoir que les enseignants ainsi que les parents sont plus favorables aux élèves qui donnent comme explication à leur échec le manque d'effort.

Prenant appui à la fois sur le corpus théorique constitué autour du concept d'attribution et sur les résultats des travaux menés dans ce cadre, nous avons formulé l'hypothèse qu'en matière d'attribution causale de la réussite et de l'échec scolaire, les sujets auront tendance, en cas de réussite, à faire plus référence aux causes internes (stables et instables), à savoir à l'effort et à la capacité; en cas d'échec, à faire référence aux causes internes instables (manque d'efforts) et aux causes externes instables (manque d'aide des autres) et aux causes externes stables (difficulté de la matière).

C'est une partie des résultats d'un travail de vérification de cette hypothèse sur le terrain, à travers une enquête portant sur des élèves du

3^{ème} palier du fondamental (7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} années) que nous nous proposons d'exposer ci-dessous.

3 - PROCEDURE.

Toutes les attributions (internes, externes) concernant les causes avancées par les sujets pour expliquer leurs résultats scolaires (positifs et négatifs) ont été regroupées dans deux questions, à savoir les questions n°8 et n°12 du questionnaire de l'enquête.

La question n°8, dans le questionnaire de l'enquête et relative aux attributions des causes de la réussite scolaire, est formulée ainsi :

Lorsque vous obtenez de bonnes notes, pensez-vous que cela est dû :

- A votre effort personnel (interne, instable)
- Vous êtes capables de ça (interne, stable)
- Aux explications des enseignants (externe ,instable)
- A l'aide des parents (externe, instable)
- Aux cours supplémentaires (externe ,instable)
- A la facilité de la matière (externe, stable).

(Le sujet est invité à choisir une seule réponse)

Et la question n°12, relative aux attributions des causes de l'échec, est formulée ainsi :

Lorsque vous obtenez de mauvaises notes ,pensez-vous que cela est dû :

- Au manque de préparation (interne, instable)
- Au manque d'aptitude personnelle (interne, stable)
- Aide insuffisante des enseignants (externe , instable)
- Aide insuffisante des parents (externe, instable)
- Manque de cours supplémentaires (externe, instable)
- Difficulté de la matière (externe, stable)

le sujet est invité à choisir une seule réponse .

4 - POPULATION.

Notre recherche a porté sur un échantillon de 1407 élèves du 3^{ème} palier du fondamental (7^{ème}, 8^{ème}, 9^{ème} année); l'âge des sujets varie entre 11ans et 17ans. L'échantillon est composé de 48% de garçons et de 52% de filles.

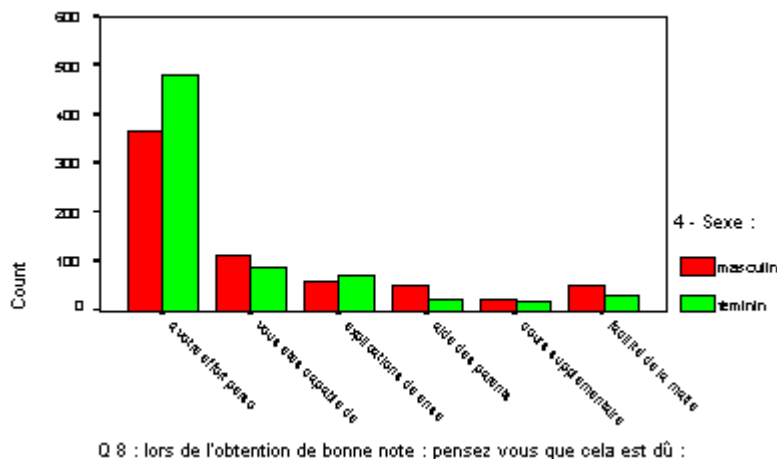
5 - INTERPRETATION DES RESULTATS.

5-1. Les attributions causales en cas de réussite.

Sur les 1407 sujets interrogés 1395 sujets soit (99%) ont répondu à la question leur demandant de désigner les causes (internes, externes) qu'ils perçoivent comme étant responsables de leurs résultats scolaires

positifs (réussite). Parmi ceux qui ont répondu à cette question, les garçons représentent 48,1% et les filles 51,9% .

L'histogramme ci-dessous présente la répartition des causes invoqués par les sujets (selon le sexe) lorsqu'il s'agit d'expliquer leurs bons résultats.



5.1.1 - Référence à l'internalité : «causes instables et stables».

L'attribution des bons résultats aux causes internes (stables et instables) occupent la première place avec 75,8% des réponses.

i) La référence aux causes internes instables: «l'effort».

Pour 61% des sujets, leurs résultats scolaires positifs sont dus aux efforts qu'ils ont fournis et donc à une bonne préparation aux différents examens.

Sur les 61% des sujets :

Les garçons	Les filles
43,2 %	56,8 %

Référence à l'effort

+ii) La référence aux causes internes stables: «la capacité».

En nombre moins élevé (14,8%) des sujets imputent leurs réussite à leur propre capacité.

Sur les 14,8% des sujets :

Les garçons	Les filles

Référence à la capacité

Les filles sont plus nombreuses que les garçons à croire que c'est bien

leurs efforts personnels qui sont la cause de leur réussite et les garçons

font plus référence à leur capacité que les filles.

5.1.2 - Référence à l'externalité: «causes instables et stables».

Ceux qui croient que s'ils réussissent cela est dû à des causes externes (stables et instables) représentent 24,2%.

i) La référence aux causes externes instables: «aides des autres».

Pour 9,5% des sujets, l'aide des enseignants est la cause de leur réussite; 5,6% citent l'aide des parents et 2,9% font référence aux cours supplémentaires qu'ils reçoivent.

Ainsi, les causes externes instables représentent 18%.

Sur les 9,5% des sujets :

Les garçons	Les filles
45,2 %	54,8 %

Référence à l'aide des enseignants.

Sur les 5,6% des sujets :

Les garçons	Les filles
68,8 %	31,2 %

Référence à l'aide des parents.

Même si le nombre de sujets faisant référence à l'aide des enseignants et des parents est faible, il est intéressant de remarquer la distribution des réponses selon le sexe ; les garçons parlent plus de l'aide des parents comme cause de leur réussite et les filles plus de l'aide des enseignants.

ii) Référence aux causes externes stables : « la facilité de la matière».

6,2 % invoquent la facilité de la matière pour expliquer leurs bons résultats scolaires.

Sur les 6,2% des sujets :

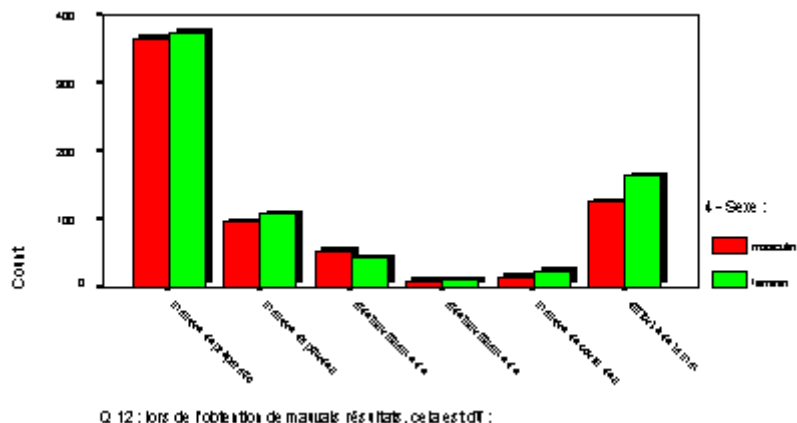
Les garçons	Les filles
60 %	40 %

Référence à la facilité de la matière.

Comme pour les autres causes externes (instables), le nombre de sujets est faible, néanmoins on peut observer que le nombre de garçons qui croient réussir parce la matière est facile est supérieur à celui des filles.

5-2. Les attributions causales en cas d'échec.

Sur les 1407 sujets interrogés, 1392 sujets soit 98,8%, ont répondu à la question n°12 leur demandant de désigner les causes internes/externes qu'ils jugent responsables de leurs mauvais résultats (échec). Parmi ceux qui répondent à cette question, les garçons représentent 47,8% et les filles 52,2%. L'histogramme ci-dessous montre la répartition des causes invoquées par les sujets (selon le sexe) pour expliquer leurs mauvais résultats.



5.2.1 - Référence à l'internalité: «causes instables et stables»

Les réponses des sujets invoquant des causes internes instables et stables pour expliquer leur échec représentent 67,9% de l'ensemble des réponses. Comme en situation de réussite, la référence à l'internalité occupe la première place.

i) Référence aux causes internes instables : «manque d'efforts».

La majeure partie des sujets 53,1% attribuent leur échec scolaire au manque de préparation (manque d'efforts).

Sur les 53,1% des sujets :

Les garçons	Les filles
49,3 %	50,7 %

Référence au manque d'efforts.

La variable sexe ne joue aucun rôle, on retrouve presque le même nombre de filles que de garçons qui rendent leur manque de préparation aux examens responsables de leur échec scolaire.

ii) Référence aux causes internes stables : «manque d'aptitude»

Le nombre de sujets qui font référence à la capacité (en cas de réussite) et au manque de capacité (en cas d'échec) reste le même (14,8%).

Sur les 14,8 % des sujets :

Les garçons	Les filles
47,3 %	52,7 %

Référence au manque d'aptitude.

Les filles sont plus nombreuses que les garçons à croire que leur manque d'aptitude est la cause de leur échec.

5.2.2 - Référence à l'externalité: «causes instables et stables».

Le nombre de sujets qui expliquent leurs résultats scolaires par des causes externes augmente en cas d'échec et passe à 32,1% contre 24,2% en cas de réussite.

i) Référence aux causes externes instables «manque d'aide des autres».

Le manque d'aide de la part des enseignants est rendu responsable de l'échec par 7% des sujets. Le manque d'aide de la part des parents n'est évoqué que très faiblement en cas d'échec, seuls 1,4 % y font référence alors que 5,6% croient que leurs parents les aide à obtenir de bons résultats. Les cours supplémentaires sont invoquées par 2,9% des sujets pour expliquer l'échec.

Sur les 7% des sujets :

Les garçons	Les filles
54,6 %	45,4 %

Référence manque d'aide des enseignants.

ii) Référence aux causes externes stables «difficulté de la matière».

La nature difficile de la matière est considérée comme la première cause et rendue responsable par 20,8% des sujets de leur échec scolaire. Alors que les sujets ne considèrent la facilité de la matière comme cause de leur réussite que dans 6,1% des cas .

Sur les 20,8% des sujets :

Les garçons	Les filles
43,4 %	56,6 %

Référence difficulté de la matière.

Globalement, la réussite est attribuée aux causes internes instables et stables (efforts et capacité personnelle) à 75,8%. Les causes internes instables (efforts) sont perçues comme étant les premiers responsables des succès et des échecs par l'ensemble des sujets.

	Garçons	Filles
Réussite (61 %).	43,2 %.	56,8 %
Echec (53,1%).	49,2 %	50,8 %

Référence à l'effort.

	Garçons	Filles
Réussite (14,8 %)	55,5 %	44,6 %
Echec (14,8 %)	47,3 %	52,7 %

Référence à la capacité

La référence à l'externalité, en cas d'échec, est surtout représentée par les causes stables (difficulté de la matière) jugée par les sujets comme principale cause de leurs mauvais résultats. Les filles plus que les garçons y font référence.

	Garçons	Filles
Réussite (6,2 %)	60 %	40 %
Echec (20,8 %)	43,4 %	56,6 %

Référence à la matière

7 - CONCLUSION :

Globalement donc, les résultats obtenus suite à notre enquête sur le terrain, confirment l'hypothèse telle qu'elle a été formulée. La responsabilité des causes de la réussite et de l'échec est assumée par les sujets eux-mêmes. A cet âge (entre 11ans et 17 ans) et à ce stade de leur scolarité (7^{ème}, 8^{ème}, 9^{ème}), les élèves expliquent leurs succès et leur échec par des causes internes. Il faut néanmoins relever qu'ils tendent, cependant, même légèrement, à s'externaliser pour expliquer leur échec en rendant la difficulté de la matière responsable de cela . Les résultats et conclusions auxquels on a abouti, recourent tout en les confirmant d'autres résultats de travaux enregistrés dans le domaine de l'éducation (Weiner,1972 et 1985),(Dubois 1987).

En effet, ces résultats confirment le fait que les sujets, lorsqu'ils sont confrontés à des événements, notamment dans les situations d'activité intellectuelle, imputent presque toujours leurs résultats scolaires à eux-mêmes, en se référant à des causes internes instables (effort). En se rendant ainsi responsables, surtout en cas d'échec, cela les influence positivement et les motive en les aidant à poursuivre leur effort (Weiner, 1972). Dans le cas de la réussite, la référence à l'effort signifie gratification par les bonnes notes et reconnaissance de la part des enseignants et des parents. Dans le cas de l'échec, le manque d'effort (manque de préparation) donné comme explication par les élèves est aussi privilégié par les enseignants et les parents et même par les pairs comme l'ont montré les résultats de certaines recherches (Dubois,1991). Les enseignants aussi privilégient le recours aux causes internes instables pour expliquer les résultats scolaires de leurs élèves et cela dans les deux cas (réussite et échec). Cela signifierait selon Gosling (1992) que, d'une part, l'élève a participé activement à la réalisation de la tâche et, d'autre part, cela justifie l'enseignant dans son rôle. Le recours massif par les élèves aux causes internes instables peut s'expliquer par le fait que l'effort est malléable. En cas de réussite, il motive, et en cas d'échec, le sujet peut contrôler son échec. La contrôlabilité est changeante, comme l'effort. La référence à l'effort plutôt

qu'à la capacité assure le sujet de la maîtrise des événements à venir. Ainsi, en se considérant comme facteur causal de ce qui leur arrive, en cas d'échec, les sujets conservent et protègent leur estime de soi tout en répondant aux attentes de leurs parents, de leurs enseignants et de leur entourage.

Références bibliographiques

Abric J.C & Mardellat R. (...). *Etude expérimentale des représentations dans une situation conflictuelle: rôle du contexte, de la tâche, de la place et de la pratique des sujets dans la formation sociale.* Aix-en-Provence.

Beauvois J.L. 1995. *La connaissance des utilités*

Beauvois L. 1986, «Recherches sur la psychologie de tous les jours». *In Revue de Psychologie Française - tome 31-2.* Edition Armand Colin.

Beauvois J.L. 1982. «Théories implicites de la personnalité: évaluation et reproduction idéologique». *In Revue l'année psychologique. P.513-536.*

Benghabrit-Remaoun N, 1998. «l'école algérienne: transformations et effets sociaux» *in l'école en débat .Edition Casbah.*

Claès M. 1981. «L'évolution de l'attribution des causes des succès et des échecs au cours de la scolarité». *In Revue de psychologie appliquée. Vol 31-n°4. p.275-294.*

Codol J.P., Vingt ans de cognition sociale -*In Bulletin de psychologie. Tome XLII.*

Dagloria J. & Pagès R, 1975 .*Problèmes et exigences d'une théorie de l'attribution.*

Deschamp J.C., *L'attribution, la catégorisation sociale et les représentations intergroupes.*

Deschamp J.C & Al.,1992. «Effets de la saillance d'une appartenance sociale dans une situation de catégorisation croisée». *In Revue internationale de psychologie sociale n°2.*

Doise W., La dispute de la cognition sociale. *In Bulletin de Psychologie Tome XLII-n°390.*

Dubois N. 1991, «Perception de la valeur sociale et norme d'internalité chez l'enfant». *In Revue de Psychologie française n°36-37.p 13-23.*

Dubois.N. 1987, *La psychologie du contrôle. Les croyances internes et externes.* Presses Universitaires de Grenoble.

Gineste M.D. 1982. «Les inférences sociales» *In Revue l'année psychologique.*

Gosling P.1992. «Les attributions de la réussite et de l'échec par les enseignants: justification pédagogique ou justification de l'évaluation?». *In Revue internationale de psychologie sociale, n°2.*

Haddab M. 1998, La déperdition scolaire: thème idéologique ou objet d'évaluation? *In l'école en débat.* Edition Casbah.

Jodelet D. 1984. «Représentation sociale: phénomène, concept et théorie». *in psychologie sociale*. Moscovici. S, P.U.F.

Kennouche T.1998, Discours sur un débat: éléments pour lire l'école en Algérie» *in l'école en débat*. Edition Casbah.

Leyens J.L. & Yzerbit V. La cognition sociale: d'où vient -elle et où pourrait-elle aller ?. Bulletin de psychologie. TomeXLII. n°390.

Vallerand R.J. & Gaetan F.L 1996. «Les cognitions sociales et les attitudes: l'attribution ». Chap.5 in Les fondements de la psychologie sociale (sous la direction de Vallerand .R.J.) Edition Gaetan et Morin.

Vallerand R.J. & Gaetan 1996. «Les cognitions sociales et les attitudes:Les perceptions et les cognitions sociales» chap.4 *in les fondements de la psychologie sociale* (sous la direction de Vallerand.R.J.) Edition Gaetan et Morin.

Vallerand R.J. & Gaetan F.L. 1996. «Les cognitions sociales et les attitudes: le soi en psychologie sociale: perspectives classiques et contemporaines» *in"les fondements de la psychologie sociale* (sous la direction de Vallerand. R.J.) Edition Gaetan et Morin.

Notes

* Chargée de cours, département de psychologie, Université d'Alger, chercheur associée au CREAD.
