

TÊTES CHERCHEUSES

Guy Romano

Professeur de psychologie
Cégep François-Xavier-Garneau

Un des buts visés par les programmes de formation reliés aux sciences du comportement (éducation spécialisée, travail social, intervention en délinquance, etc.) et par certaines disciplines des sciences humaines (psychologie, criminologie, anthropologie, etc.) est d'amener les étudiants et les étudiantes à mieux comprendre le comportement humain. On tente donc de les initier aux diverses approches qui permettent d'appréhender cette réalité, de les sensibiliser aux divers déterminants du comportement, de leur faire acquérir des habiletés d'observation et d'analyse systématiques et de développer chez eux des attitudes d'objectivité et d'ouverture.

Il s'agit, en fait, de faire acquérir aux étudiants et étudiantes un bagage qui leur permette de poser un regard plus nuancé et plus complexe sur le comportement humain et en conséquence, de porter des jugements, de faire des inférences et des prédictions plus justes dans ce domaine. L'atteinte de cet objectif est directement reliée à la compétence professionnelle de ces futurs intervenants et intervenantes (en travail social, en éducation spécialisée, en délinquance, etc.) : la qualité et la justesse de leurs interventions dépend en grande partie de leur habileté à comprendre et à expliquer le comportement de ceux auxquels ils s'adressent, aussi bien que leur propre comportement. Cela est d'ailleurs en partie vrai pour plusieurs autres professions : que l'on pense seulement aux soins infirmiers, aux techniques de réadaptation,

Mieux comprendre le comportement humain

L'auteur mène actuellement une recherche subventionnée par PAREA sur la complexité attributionnelle. Celle-ci comporte quatre buts différents : 1) faire connaître dans le réseau la notion de complexité attributionnelle, 2) réviser et valider la version québécoise de l'*Attributional Complexity Scale*, 3) produire des données de base sur le niveau de complexité attributionnelle des étudiants et étudiantes en fonction du sexe, du programme et du niveau scolaire, 4) fournir des données sur la relation entre cette dimension de la perception sociale et l'enseignement de la psychologie. Le présent article constitue essentiellement un aperçu des deux premiers volets¹.

à l'enseignement ou aux relations industrielles. Cet objectif semble donc très important dans plusieurs programmes et devrait constituer un objet de réflexion et d'investigation privilégié.

Lorsqu'on s'interroge sur le sujet, on rencontre cependant deux difficultés majeures : la première en est une de définition, alors que la seconde en est une de mesure. L'absence de modèle théorique adéquat en ce qui concerne cet objectif de formation amène souvent les intervenants et intervenantes à le définir en fonction du contenu spécifique de chacun des cours. Les définitions qu'on en donne et les dimensions qu'on retient varient donc selon l'enseignant et le programme. On comprendra que cette grande disparité entraîne aussi des difficultés d'évaluation de cet objectif de formation.

Tout récemment, Fletcher et ses collaborateurs² ont proposé un concept qui permet de rendre compte, d'une façon claire et intégrée, des principales dimensions cognitives qui peuvent être reliées à une compréhension plus juste et plus nuancée du comportement humain. Ceux-ci proposent d'envisager le problème sous l'angle de la complexité cognitive : selon eux, la qualité et la justesse des jugements des gens dans ce domaine seraient directement reliées au degré de complexité des structures

cognitives dont ils disposent pour comprendre et expliquer le comportement humain. C'est ce qu'ils nomment la complexité attributionnelle.

Cela est d'autant plus intéressant que cette même équipe de chercheurs a aussi mis au point une échelle qui permet de mesurer les différences individuelles en ce qui a trait à la complexité attributionnelle : c'est l'*Attributional Complexity Scale*.

Situation du concept dans la documentation

Le concept de complexité attributionnelle est issu des plus récents travaux dans le domaine de la « psychologie naïve », ou ce qu'on appelle plus précisément les théories de l'attribution. Ce courant de recherche s'intéresse aux processus par lesquels les gens en arrivent à porter des jugements, et à faire des inférences et des prédictions dans le domaine du comportement humain³.

Selon Tetlock et Lévi⁴, les théories dans le domaine des attributions peuvent être classées en trois grandes catégories : celles qui adoptent une approche fonctionnaliste et qui s'intéressent surtout aux effets des motivations sur les attributions, celles qui adoptent une approche cognitive et qui mettent l'accent sur les processus mentaux ou les règles

que les gens utilisent pour en arriver à inférer des causes et enfin, celles qui s'intéressent aux effets des croyances pré-existantes sur les attributions.

Selon cette troisième approche, la compréhension des divers événements qui peuvent survenir dans l'environnement social d'un individu dépend des connaissances générales que celui-ci a des objets, des personnes et des événements. Ces connaissances seraient stockées en mémoire dans diverses structures cognitives qu'on appelle schèmes. Ces derniers seraient, en quelque sorte, le résidu abstrait de l'expérience sociale d'un individu : ils dériveraient de l'expérience passée avec plusieurs cas ou exemples des concepts qu'ils représentent et auraient comme avantage de simplifier et de réduire la très grande quantité d'informations présentes dans l'environnement. Ceci entraîne deux implications majeures en ce qui a trait aux attributions : premièrement les effets perçus (personnes, comportements ou situations) dépendraient en grande partie des schèmes dont dispose la personne qui perçoit ; deuxièmement les causes qu'elle invoque pour expliquer ces effets seraient aussi déterminées par ses schèmes⁵.

C'est dans cette approche particulière que se situe la notion de complexité attributionnelle. Fletcher et ses collaborateurs prétendent, en effet, que les gens possèdent des schèmes attributionnels plus ou moins complexes et que cette relative complexité aurait un rapport direct avec la qualité et la justesse de leurs attributions. Des schèmes plus complexes permettraient de porter des jugements et de faire des inférences plus nuancés et plus complexes lorsque la situation l'exige et d'être aussi moins sujets aux divers biais attributionnels qui semblent caractériser l'homme de la rue.

La notion de complexité attributionnelle

Pour définir la notion de complexité attributionnelle, Fletcher et ses collaborateurs retiennent sept construits attributionnels qui peuvent être évalués en fonction de la dimension simple-complexe. Certains ont été directement empruntés aux théories classiques de l'attribution, alors que d'autres constituent des aspects nouveaux. On trouvera donc, ci-après, une courte présentation des dimensions qu'ils ont retenues

pour définir et mesurer la complexité attributionnelle :

- *Niveau d'intérêt ou de motivation*

Les gens qui ont un haut niveau de complexité attributionnelle auraient une plus grande motivation intrinsèque à expliquer et comprendre le comportement humain ; ils seraient aussi plus curieux et intéressés dans ce domaine du savoir.

- *Préférence pour des explications complexes plutôt que simples*

La complexité attributionnelle serait associée à une préférence pour des explications faisant intervenir plusieurs causes différentes.

- *Présence de métacognition attributionnelle*

Ceux qui ont un haut niveau de complexité attributionnelle auraient plus tendance à réfléchir aux processus mentaux par lesquels ils en arrivent à expliquer le comportement humain.

- *Conscience que le comportement des gens est fonction de leur interaction avec autrui*

Ceux qui ont des schèmes attributionnels plus complexes seraient plus conscients de l'influence qu'ils exercent sur leur propre comportement ; ils en tiendraient plus compte lorsqu'ils formulent des attributions causales.

- *Tendance à inférer des causes internes abstraites ou complexes du point de vue causal*

Ceux qui ont un haut niveau de complexité attributionnelle auraient plus tendance à invoquer des causes internes abstraites (comme les motivations, les croyances ou les attitudes des personnes) et reliées entre elles sous forme de chaînes causales.

- *Tendance à inférer des causes externes (actuelles) abstraites*

Ceux qui ont une plus grande complexité attributionnelle invoqueraient plus souvent des causes physiquement éloignées de l'acteur et impliquant des liens de causalité plus indirects (la communauté, la société, les institutions, etc.).

- *Tendance à inférer des causes externes passées*

La complexité attributionnelle serait associée à la tendance à invoquer des causes situées dans le passé et exerçant une influence indirecte sur le comportement.

Les travaux de Fletcher et ses collaborateurs montrent que ces sept construits attributionnels sont reliés d'une façon consistante entre eux : plus une personne est « complexe » par rapport à une dimension, plus elle est « complexe » aussi par rapport aux autres dimensions. C'est donc dire que la notion de complexité attributionnelle intègre et dépasse ces diverses composantes.

On comprendra l'intérêt de ce concept et des dimensions retenues pour les enseignants et enseignantes qui ont comme objectif de développer, chez leurs étudiants et étudiantes, une meilleure compréhension du comportement humain. Non seulement permet-il d'appréhender cette dimension de la perception sociale comme un tout organisé, par le biais du concept de complexité attributionnelle, mais il en définit aussi assez explicitement les principaux paramètres, à savoir les principaux construits attributionnels qui peuvent varier du simple au complexe.

Le fait de redéfinir en termes clairs et précis la nature de cet objectif de formation devrait donc permettre de raffiner la théorie et de mettre au point des interventions mieux adaptées.

L'échelle de complexité attributionnelle

L'échelle que Fletcher et ses collaborateurs ont construite pour mesurer la complexité attributionnelle est constituée de 28 items ; il y a 4 énoncés pour chacun des 7 construits présentés précédemment. La moitié de ces items sont formulés de façon à représenter une réponse complexe alors que les autres vont dans la direction opposée. Les répondants sont invités à indiquer leur degré d'accord ou de désaccord avec chacun de ces énoncés sur une échelle en 7 points ; les réponses aux énoncés représentant le pôle simple sont inversées pour fin de calcul du score global.

Têtes chercheuses

Les sept études que les auteurs rapportent semblent indiquer que cet instrument possède de bonnes qualités métrologiques : sa cohérence interne, sa stabilité temporelle, sa validité discriminante et convergente et enfin sa validité externe sont très satisfaisantes.

Dans le contexte pédagogique décrit plus tôt, il apparaissait intéressant de mettre à la disposition du réseau collégial une version adéquate de cette échelle : non seulement permet-elle d'évaluer le degré de complexité attributionnelle comme un tout, mais elle permet en outre des analyses plus nuancées en ce qui concerne les diverses dimensions qui définissent la complexité attributionnelle. Il s'agissait donc ici de réviser et de valider la version canadienne-française de l'*Attributional Complexity Scale* que Lussier et ses collaborateurs⁶ avaient déjà mise au point⁷.

C'est en comité⁸ que ce travail de révision s'est effectué ; il a d'abord fallu traduire le questionnaire original, puis comparer cette nouvelle version avec celle de Lussier et ses collaborateurs. Dans un deuxième temps, il a fallu choisir les items définitifs. Les critères qui ont guidé ce choix étaient de deux ordres : la fidélité par rapport à la version originale et la qualité de la langue.

L'étape suivante avait pour but de s'assurer que cette nouvelle version possédait bien les mêmes qualités métrologiques que l'échelle originale. Celle-ci a donc été mise à l'épreuve auprès de 516 étudiants et étudiantes, soit dans des cours de philosophie (n = 280), soit dans des cours de psychologie (n = 236) et ce, entre la deuxième et la sixième semaine de cours⁹. L'échelle leur était présentée comme un questionnaire visant à examiner les différentes façons de penser des gens à l'égard d'eux-mêmes et des autres et elle était précédée de quelques questions générales (sexe, programme, moyenne à la dernière session, etc.).

L'analyse des résultats montre que cette nouvelle version possède une bonne consistance interne : son coefficient alpha est de 0,85 et l'analyse factorielle fait ressortir un facteur principal qui explique 22,2 % de la variance, avec une eigenvalue de 6,2. Les corrélations entre les 7 dimensions de l'échelle sont toutes positives et significatives à un seuil de 0,001. Les résultats obtenus ici

son sensiblement les mêmes que ceux rapportés par les auteurs de la version originale, soit un coefficient alpha de 0,85, un facteur principal qui explique 21,4% de la variance et des corrélations positives et significatives ($p < 0,001$) entre toutes les dimensions de l'échelle.

La seconde étude portait sur la validité discriminante et avait pour but de s'assurer que l'échelle se distinguait bien du rendement scolaire. Cela semblait être un critère important puisque celle-ci allait justement être utilisée dans un contexte pédagogique. Seuls les étudiants et étudiantes provenant des cours de philosophie et qui en étaient à leur troisième session ont été retenus (n = 147) dans cette étude. Les résultats indiquent une absence de corrélation entre le score de complexité attributionnelle et la moyenne générale obtenue à la dernière session ($r = -0,01$, n.s.). Cela rejoint l'étude de Fletcher et ses collaborateurs qui rapporte une corrélation de 0,01 avec la compétence scolaire (score ACT).

La troisième étude s'intéresse à la validité convergente de l'échelle. La forme abrégée¹⁰ du *Need for Cognition Scale* a été traduite¹¹ et les étudiants et les étudiantes des cours de psychologie qui avaient participé à la première étape ont été invités à répondre à ce nouveau questionnaire (n = 204). Les scores obtenus ici sont en corrélation ($r = 0,50$, $p < 0,001$) avec ceux obtenus, trois semaines plus tôt, à l'échelle de complexité attributionnelle. Cela rejoint les résultats de Fletcher et ses collaborateurs qui indiquaient une corrélation positive ($r = 0,36$, $p < 0,001$) avec la forme standard du *Need for Cognition Scale*¹².

À la fin de la session, on a demandé aux étudiants et étudiantes des cours de psychologie de remplir à nouveau le questionnaire portant sur la complexité attributionnelle. Cette dernière étude (n = 185) visait essentiellement à évaluer la stabilité temporelle de l'échelle. Les résultats indiquent une corrélation test-retest de 0,67 ($p < 0,001$) après une période de plus de douze semaines. Cela semble acceptable si on le compare au résultat obtenu par Fletcher et ses collaborateurs : 0,80 après seulement 18 jours.

Conclusion

Un des buts de certains programmes et certaines disciplines reliés aux sciences du comportement est de favoriser le développement d'une meilleure compréhension du comportement humain. Or la notion de complexité attributionnelle devrait permettre aux intervenants et intervenantes concernés de décrire avec plus de précision la nature de cet objectif d'apprentissage et de développer, par conséquent une pédagogie mieux adaptée. L'échelle de complexité attributionnelle devrait, quant à elle, permettre d'évaluer plus précisément cette dimension de la formation et encourager, nous l'espérons, la recherche dans le domaine. ■

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Pour en savoir davantage, le lecteur est invité à consulter le rapport de recherche qui paraîtra à l'automne 1989.
2. FLETCHER, G.J.O., DANILOVICS, P., FERNANDEZ, G., PETERSON, D., REEDER, G.D., *Attributional Complexity : an Individual Differences Measure*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1986, p. 875-884.
3. ROSS, L., ANDERSON, C.A., *Shortcomings in the Attribution Process : on the Origins and Maintenance of Erroneous Social Assessments*, in D. Kahneman, P. Slovic et A. Tversky (Eds.), *Judgment under Uncertainty : Heuristics and Biases*, New York, Cambridge University Press, 1982, p. 129-152.
4. TETLOCK, P.E., LEVI, A., *Attribution Bias : on the Inconclusiveness of the Cognition-motivation Debate*, *Journal of Experimental Social Psychology*, 18, 1982, p. 68-88.
5. MARKUS, H., ZAJONC, R.B., *The Cognitive Perspective in Social Psychology*, in G. Lindzey et E. Aronson (Eds.), *The Handbook of Social Psychology*, 3e ed. (vol. 1), New York, Random House, 1985, p. 137-230.
6. LUSSIER, Y., SABOURIN, S., DULUDE, D., FISET, J., WRIGHT, J., *Attributional Complexity and Mental Health : a Convergent Validity Analysis*, Communication présentée au Congrès Annuel de la Société Canadienne de Psychologie, juin 1988.
7. C'est avec la permission de ces derniers que la révision a été faite.
8. L'auteur tient à remercier Mesdames Michelle Brochu et Monique Tremblay,

de même que Monsieur Patrick Brown, pour leur précieuse collaboration à cette étape.

9. L'auteur tient à remercier les collègues de ces deux départements qui ont accepté de consacrer un peu de leur temps de classe à cette recherche.
10. CACIOPPO, J.T., PETTY, R.E., KAO, C.F., The Efficient Assessment of Need for Cognition, *Journal of Personality Assessment*, 48, 3, 1984, p. 306-307.
11. Voir note 8. Le coefficient alpha obtenu avec cette traduction est de .87, comparativement à .90 pour la version américaine.
12. CACIOPPO, J.T., PETTY, R.E., The Need for Cognition, *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 1982, p. 116-131.