

Pour mieux comprendre la réussite et les échecs scolaires

L'élève est influencé, dans ses conduites scolaires, par les causes auxquelles il attribue ses succès ou ses échecs. La théorie des attributions causales permet de comprendre le phénomène et suggère des pistes d'action pour aider les élèves à réussir.

Denise Barbeau

Professeure de psychologie
Cégep de Bois-de-Boulogne

Le questionnement sur la réussite, les échecs et les abandons a provoqué une réflexion profonde sur une des raisons mêmes de l'enseignement au niveau cégep et a amené, tout naturellement, le réseau collégial à s'arrêter sur le problème fondamental de *l'aide à l'apprentissage*. Comment aider les élèves à mieux apprendre, comment les aider à mieux réussir, comment aider les enseignants à mieux faire apprendre, qui est l'élève de niveau collégial en cette fin du 20^e siècle, comment pense-t-il, comment apprend-il, comment se perçoit-il, comment se perçoit-il en relation avec la situation d'apprentissage ?

Le nombre d'élèves qui échouent, abandonnent et n'obtiennent pas leur diplôme devient de plus en plus important au niveau collégial (Levesque et Pageau, 1990). Selon Lavoie (1987), les causes des échecs et des abandons pourraient se regrouper autour de quatre grands thèmes : les variables plus directement liées à l'élève et à son milieu, les variables directement liées à l'élève, d'autres liées au milieu collégial lui-même et, finalement, l'interaction entre l'intégration de l'élève au plan scolaire et au plan social. Roueche et Mink (1976) affirment que si nous désirons parvenir à provoquer des changements durables sur le plan cognitif, il faut absolument tenir compte de l'aspect affectif de l'élève, donc de variables liées à l'élève lui-même.

Quelles sont ces variables liées à l'élève ? Lavoie (1987), dans son document d'analyse des échecs et des abandons au collégial, en fait une recension intéressante : les lacunes dans les préalables scolaires essentiels à la réussite au collégial, l'absence ou la déficience des méthodes de travail, la faiblesse de la pensée hypothético-déductive, le manque d'effort, l'insuffisance du temps consacré aux études, les problèmes d'apprentissage, les aspirations au plan éducationnel, la perception de l'élève à l'égard des études et la motivation.

De nombreuses études québécoises (Lavoie, 1987 ; Rouleau, 1985 ; Turcotte *et al.*, 1985 ; Blouin, 1985) associent les problèmes de motivation des élèves et leurs aspirations à la persévérance scolaire. Plusieurs auteurs affirment que les aspirations scolaires des élèves sont un des plus importants indices de leur persévérance scolaire.

D'autres études, celles de Weiner (1979, 1984) par exemple, associent les attributions causales à la motivation, à la persévérance et aux attentes de changement. Blouin (1985), quant à lui, lie l'échec en mathématiques à un taux d'anxiété plus élevé, à des attitudes d'étude inadéquates et à des *perceptions irréalistes* des facteurs de réussite, dont des attributions causales inadéquates face aux mathématiques. Blouin confirme donc, par ses études (1985, 1988), ce lien des attributions causales à la motivation. Cette association des attributions causales à la motivation est donc un élément important de

l'apprentissage et elle constitue une piste intéressante pour la compréhension de la réussite et de l'échec scolaire.

LES ATTRIBUTIONS CAUSALES

Définition

Il est admis que l'être humain cherche à expliquer les situations qu'il vit, il *attribue* des causes aux événements auxquels il est confronté et diverses émotions résultent de ces attributions causales. L'élève ne fait pas exception à la règle. Lui aussi, attribue des explications causales aux événements auxquels il est confronté et, selon le type d'attributions qu'il fait, il ressent diverses émotions qui viennent affecter soit positivement, soit négativement ses attitudes. Les conduites scolaires sont influencées par les attributions causales (Blouin, 1985 ; Weiner, 1980, 1984, 1985).

Une attribution causale répond donc à un « pourquoi ». Cette recherche de la cause se produit davantage lorsqu'une personne se trouve face à un résultat non attendu ou quand un désir n'a pas été satisfait (par exemple, l'échec à un examen ou le fait de ne pas avoir été invité à une sortie). La recherche et l'explication de la cause d'un phénomène ont des fonctions particulières : elles permettent de réduire l'effet de surprise face à un résultat non souhaité ou non attendu et elles permettent d'aider à atteindre, dans le futur, un objectif souhaité (par exemple, en sachant pourquoi j'ai échoué un examen, je pourrai peut-être réussir le prochain si je peux agir sur la cause ou je me préparerai mieux à un

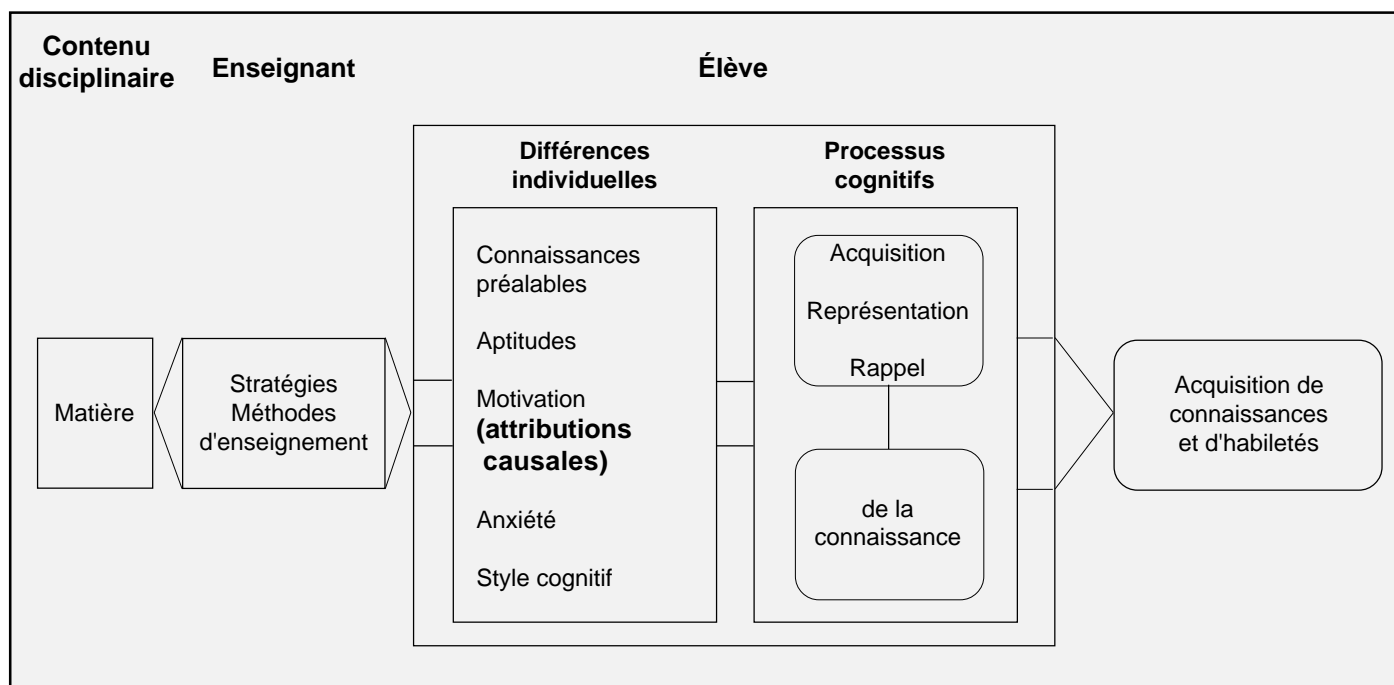


Schéma inspiré de R. Viau : ENSEIGNEMENT COGNITIF

échec si la cause est hors de mon contrôle). Si une personne connaît et comprend la cause de son comportement ou de celui des autres, elle a plus de pouvoir sur ce comportement (Vallerand et Bouffard, 1985 ; Weiner, 1980, 1984). En effet, la perception qu'une personne a de son comportement, même si cette perception ne correspond pas, à certains moments, à la réalité, a une influence importante sur ses choix, ses intérêts et ses comportements futurs (Weiner, 1979). Donc, les interactions d'un individu avec son milieu ne sont pas influencées uniquement par « l'aspect objectif de la situation » mais aussi par la perception subjective qu'il en a (Vallerand et Bouffard, 1985). Les attributions ont une fonction précise : elles permettent aux individus de comprendre et d'organiser certains comportements et situations.

Taxonomie

Weiner (1979, 1980, 1984, 1985) a identifié trois grandes catégories de causes : le lieu (locus) d'où origine une cause, la stabilité de la cause et le contrôle qu'une personne a sur une cause.

Le lieu d'où origine la cause

Cette dimension différencie les causes propres à la personne, les causes **internes** comme l'intelligence, la beauté physique, la

personnalité, etc. et les causes extérieures à la personne, les causes **externes** comme la difficulté objective d'une tâche, la popularité d'un compagnon de classe, etc. Dans le domaine de la performance scolaire, il y a des causes qui sont internes, telles les aptitudes de l'élève, l'effort qu'il fournit pour réaliser une tâche, etc. et des causes externes comme la difficulté d'une tâche, l'aide ou l'absence d'aide des autres, la chance, etc. Si un élève, en recevant une bonne note pour son examen de philosophie, se dit que sa note est due au fait que l'examen était facile, il fait une attribution externe, il attribue sa note à un phénomène extérieur. Si, au contraire, l'étudiant se dit qu'il a obtenu une bonne note parce qu'il a travaillé fort et qu'il a bien compris la matière, il fait une attribution interne. Son résultat est dû à lui-même.

La stabilité de la cause

Les causes peuvent être modifiables ou non dans le temps. Les aptitudes intellectuelles, par exemple, ne fluctuent pas d'un jour à l'autre ; elles peuvent être affectées par des éléments mais demeurent fondamentalement stables. Les résultats scolaires, par ailleurs, peuvent fluctuer en fonction de l'effort fourni. Le potentiel intellectuel, ici, est un facteur stable et l'effort fourni est modifiable. Ainsi lorsqu'un élève, échouant son premier examen de philosophie au cégep, se dit qu'il n'est pas fait

pour la philosophie, qu'il ne sera jamais bon, qu'il va toujours couler ses examens de philosophie, il fait alors une attribution stable. Au contraire, s'il se dit qu'il n'a peut-être pas saisi ce que le professeur voulait, qu'il pourrait aller le consulter pour comprendre mieux ce qu'il veut, il fait alors une attribution modifiable, il croit pouvoir modifier la situation. Notons que si nous désirons prédire des performances futures d'un élève, nous nous baserons plus sur des facteurs stables que sur des facteurs modifiables.

Le contrôle de la cause

Cette dimension, reposant sur le degré de contrôle qu'une personne a sur la cause d'une situation, a été introduite par Weiner pour essayer de combler les lacunes dans sa classification antérieure où seulement les deux premières dimensions, le lieu et la stabilité, étaient présentes.

Rosenbaum (1972), tout en reconnaissant que l'humeur, la fatigue et l'effort passager étaient toutes des causes internes et modifiables, a constaté que l'effort est sujet à un contrôle volontaire et que la personne peut augmenter ou diminuer sa dépense d'effort, tandis que d'autres causes stables et internes, comme l'aptitude pour les arts ou les mathématiques, ne sont pas sous le contrôle volontaire d'une personne. Donc, selon lui, une autre

dimension pouvait être ajoutée : le contrôle de la cause. Ce concept de contrôle implique que la personne pourrait ou aurait pu agir autrement. Les individus sont parfois responsables de l'effort qu'ils fournissent pour accomplir une tâche ; d'autres fois, ils ne peuvent contrôler certains éléments tels que des maladies héréditaires ou certaines aptitudes. Dans le domaine scolaire, l'effort fourni nous semble un bel exemple d'une cause contrôlable, modifiable et interne tandis que la difficulté d'une tâche nous apparaît clairement comme une cause non contrôlable, stable et externe.

Le contrôle de la cause a donc été introduit comme troisième dimension causale dans la théorie de Weiner.

La globalité de la cause

Abramson et ses collaborateurs (1978) ont identifié une autre dimension qui traite de la globalité ou de la spécificité des situations : une cause peut être globale ou spécifique ; par exemple, un élève peut se percevoir comme mauvais dans toutes les matières (attribution globale) ou seulement en français (attribution spécifique). Donc, si un élève reçoit une note de 40 p. cent en physique et qu'il se dit : « Je suis bon en rien », il fait alors une attribution globale ; si au contraire il se dit : « J'ai de la difficulté en physique, mais je réussis très bien en psychologie, en français, en sociologie », il fait une attribution spécifique.

La stabilité réfère à la notion de temps (une cause demeure stable dans le temps, d'une époque à une autre) tandis que la globalité réfère à la notion de généralisation (une cause se retrouve à travers plusieurs situations).

LES ATTENTES DE SUCCÈS ET LES ÉMOTIONS

Pour mieux saisir le rôle des attributions causales dans la réussite et l'échec scolaires, il importe de préciser la place qu'occupent les attentes de succès et les émotions dans la perspective théorique de Weiner.

Les attentes de succès

Weiner (1985) affirme qu'une théorie attributionnelle de la motivation doit absolument traiter du lien entre la pensée attributionnelle et les attentes d'un but. Il existe, selon lui, une influence des variables causales sur l'attente de la réalisation

	Interne		Externe	
	Stable	Modifiable	Stable	Modifiable
Contrôlable	seuil de la douleur	effort	influence de la personnalité	support des autres
Non contrôlable	aptitudes (pour arts)	maladie (grippe)	difficulté d'une tâche	chance

d'un but. Les attentes d'un but, dans les contextes reliés au rendement, sont déterminées par la perception qu'a le sujet de l'habileté demandée pour réaliser une tâche et l'effort que la personne croit devoir dépenser pour surmonter la difficulté perçue de la tâche. En fait, si une tâche est perçue comme étant difficile et que la personne veut la réussir, elle devra fournir plus d'effort pour y arriver. La difficulté de la tâche rejoint, dans cet exemple, la perception causale, la réussite se rapporte à l'attente désirée par la personne et, finalement, l'effort sera le moyen que la personne devra utiliser si elle veut atteindre son but. Partant de cet exemple, nous voyons l'influence que les attributions causales peuvent avoir sur les attentes de succès et également sur les comportements et les attitudes ; elles sont donc intimement liées à la motivation.

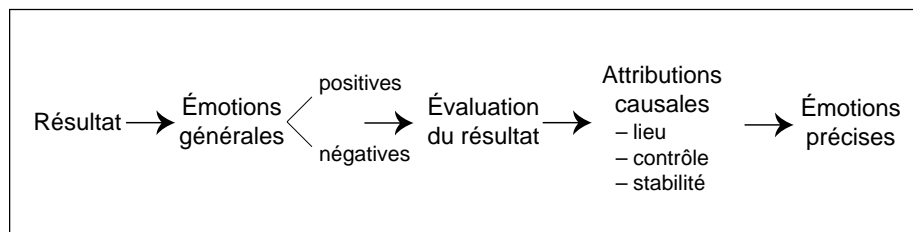
La motivation et les émotions

Selon Weiner (1985), la motivation est influencée par ce que l'individu peut obtenir et par la probabilité qu'il a de l'obtenir. Par exemple, l'individu peut gagner un million à la loterie mais ses probabilités de l'obtenir sont faibles ; donc, sa motivation à acheter un billet de loterie sera influencée par ces deux considérations. Weiner (1985) croit que, malgré le fait que les attributions causales n'influencent pas les propriétés objectives des objets ou des phénomènes

que la personne désire, elles peuvent influencer ou provoquer des réactions émotionnelles, elles peuvent même influencer l'individu dans l'engagement et la persistance qu'il mettra à atteindre ses buts, donc, dans sa motivation. Les attributions causales, selon Weiner (1984, 1985), influencent les émotions d'une personne et les émotions, à leur tour, vont influencer son comportement.

La structure attributionnelle avancée par Weiner (1984, 1985) implique une séquence dans laquelle le processus émotionnel se différencie suivant l'analyse cognitive que la personne fait à la suite de l'obtention d'un résultat. Prenons par exemple un élève qui désire ardemment obtenir 90 p. cent dans son examen de géographie ; après son examen, il constate avoir obtenu 62 p. cent. Sa première émotion, sans aucune analyse, sera probablement de la frustration ou de la tristesse (ces émotions sont indépendantes de l'analyse attributionnelle). Ensuite, dans un deuxième temps, il va rechercher la cause de ce résultat non souhaité ; il fera alors une attribution causale (son résultat est dû, par exemple, à une évaluation particulièrement sévère de la part du professeur : attribution externe, non contrôlable et modifiable) et celle-ci, à son tour, provoquera une émotion spécifique (ici, probablement de la colère contre le professeur) selon la dimension ou les dimensions de la cause en jeu.

Relations entre les émotions et les attributions causales



Inspiré de Weiner (1985)

Donc, les attributions causales jouent un rôle déterminant dans la vie affective et, selon Weiner (1984, 1985), des émotions particulières sont reliées à des attributions causales précises :

- les émotions de fierté et d'estime de soi sont liées au lieu de la cause ;
- la colère, la gratitude, la culpabilité, la pitié, la honte sont, elles, liées à la dimension de contrôle de la cause ;
- le désespoir et la confiance sont liés à la stabilité de la cause.

Donc, la dimension d'une cause influence directement une émotion et il semblerait que les émotions, plutôt que les perceptions causales, sont les motifs immédiats de l'action.

Il faut cependant faire ici une mise en garde. Les attributions sont parfois justes et d'autres fois inexactes. Si les attributions sont justes, il y aura *plus de probabilité* que les comportements soient adéquats. Si les attributions sont inexactes, il y aura *plus de probabilité* que les comportements soient inadéquats (Vallerand et Bouffard, 1985), mais pas toujours.

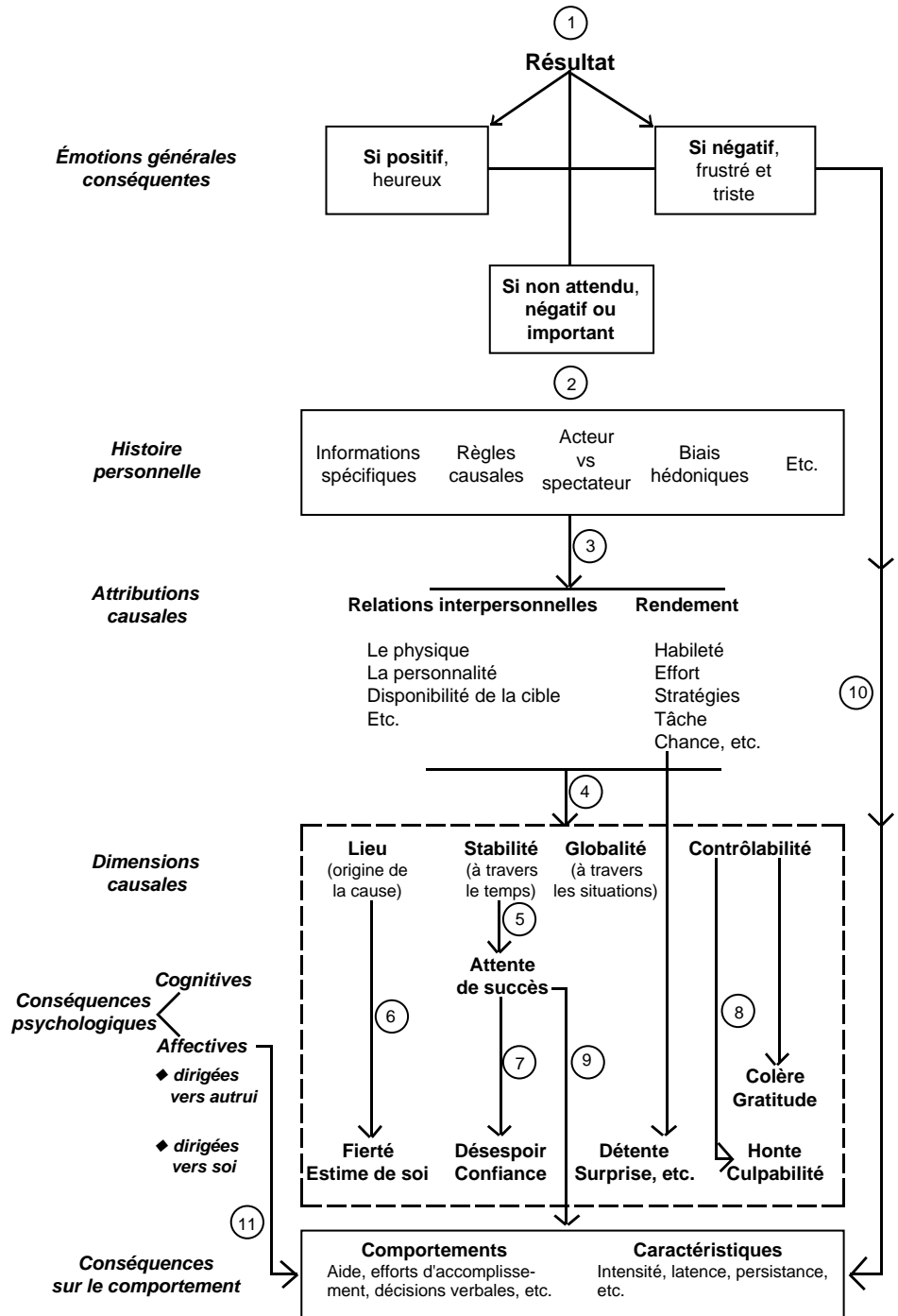
ILLUSTRATION DE LA THÉORIE

On peut présenter la théorie de Weiner dans une séquence dynamique située dans le temps à l'aide d'un schéma élaboré par Weiner lui-même (1985).

Le schéma, qui illustre la séquence motivationnelle, a comme point de départ un résultat pouvant être interprété par une personne comme étant soit positif (le but est atteint), soit négatif (le but n'est pas atteint). Comme nous l'avons souligné précédemment, des émotions générales positives (du bonheur si le résultat est vu comme une réussite) ou négatives (de la frustration, de la tristesse si le résultat est vu comme un échec) surgissent suite à l'obtention des résultats (point 1 du schéma).

Imaginons un élève inscrit en sciences de la nature qui, convaincu de s'être bien préparé pour un examen qui comptait pour le tiers de la session, reçoit un résultat de 35 p. cent. Il est facile de supposer qu'il interprétera son résultat comme négatif et qu'il ressentira de la frustration ou de la tristesse.

Qu'arrivera-t-il ensuite ? Comme ce résultat est vraiment négatif, une recherche



La théorie attributionnelle de la motivation et des émotions de Bernard Weiner (1985) ; traduction libre : D. Barbeau

causale sera entreprise pour connaître le pourquoi de ce résultat (point 2 du schéma). Cette première recherche sera influencée par l'histoire personnelle de l'élève (ses attributions causales antérieures, l'histoire scolaire de ses réussites et de ses échecs, la performance des autres, le fait que dans cette situation il soit l'acteur de la situation, etc.). Ces diverses variables influenceront donc les attributions causales recherchées (point 3). L'élève fera alors des attributions s'inscrivant dans les grandes catégories de dimensions causales identifiées aupa-

ravant (point 4), dimensions qui, à leur tour, vont avoir des conséquences psychologiques de types cognitif et affectif.

Ainsi, si notre élève a un passé personnel d'échecs assez lourd en mathématiques, que l'examen qu'il vient d'échouer a été réussi par la très grande majorité des élèves de la classe et que, de plus, la moyenne de la classe est de 72 p. cent, il est facile de supposer que son histoire personnelle va avoir une influence sur les attributions causales qu'il fera. Il se dira

probablement : « Je n'ai aucune aptitude pour les mathématiques » (attribution interne, stable et non contrôlable), peut-être même se dira-t-il « Je ne suis pas fait pour les sciences ». Comme la dimension stabilité est impliquée, ses attentes de succès seront alors touchées (point 5) et des réactions émotives, dirigées vers lui-même et spécifiques à chaque dimension, seront stimulées : une baisse d'estime de soi (point 6) liée à la dimension lieu (attribution interne), probablement de la honte (point 8) liée à la dimension contrôle (attribution non contrôlable) et du désespoir ou une perte de confiance en soi (point 7) liée à la dimension stabilité (attribution stable). Alors, le comportement de notre élève sera affecté et par la baisse dans ses attentes de succès en mathématiques et par toutes les émotions soulevées selon les dimensions causales en jeu ; l'élève pourrait alors décider d'abandonner son cours de mathématiques parce que, de toute façon, il est certain d'échouer, « Je ne vauds rien en mathématiques ». Peut-être, même, changera-t-il de programme (points 9, 10, 11).

L'exemple précédent se rapportait au champ du rendement, de la performance scolaire. Le même phénomène peut également se produire dans le champ des relations interpersonnelles. Par exemple, un élève peut désirer travailler avec un camarade de classe en particulier et être refusé par ce dernier, lors d'une demande formelle. Ce refus est un résultat négatif qui s'inscrit dans le champ des relations interpersonnelles et déclenchera la recherche d'attributions causales. Si ce phénomène de refus n'est pas nouveau et que souvent cet élève a été refusé par ses compagnons de classe, ceci aura des conséquences sur les attributions causales que l'élève fera. Il pourra se dire que personne ne veut travailler avec lui et que c'est toujours ainsi (attribution stable). Si cet élève est de race noire, il pourra ajouter : « C'est parce que je suis noir » (attribution interne, stable et non contrôlable). Comme la dimension stable est impliquée, ses attentes de changement seront affectées et des réactions émotives seront déclenchées : du désespoir, de la honte, de la colère, par exemple. Ces réactions, à leur tour, viendront affecter le comportement : « Je ne demanderai plus jamais à quelqu'un de travailler avec moi, ça ne sert à rien, ils me refuseront » et cet élève préférera s'isoler, se renfermer en lui-même. Ce comportement d'isolement, de fermeture à autrui viendra, à son tour,

affecter ses résultats scolaires et ses relations interpersonnelles.

Comme viennent de l'illustrer ces deux exemples, la théorie attributionnelle de la motivation et des émotions de Bernard Weiner offre un modèle dynamique nous permettant de comprendre l'impact d'un résultat positif ou négatif considéré comme important sur les comportements de l'élève.

CONCLUSION

Une erreur d'attribution entraîne presque toujours une réaction émotionnelle négative et souvent durable qui peut provoquer des comportements inadéquats (Abramson *et al.*, 1978). Ainsi, face à un échec scolaire, il serait important que l'élève identifie le plus rapidement possible la cause véritable de son échec sinon les conséquences pourraient être néfastes pour lui et risqueraient d'entraîner une chaîne d'émotions et de comportements plus ou moins souhaitables.

Les aspects cognitifs et affectifs jouent sûrement un rôle fondamental dans la réussite ou l'échec scolaire et la connaissance des attributions que font les élèves forts et faibles nous semble une piste intéressante pour pouvoir intervenir dans ces champs complexes. Connaître et mieux comprendre ce qui se passe dans la tête des élèves forts et faibles permettrait de mieux cerner le problème des échecs scolaires et de trouver des outils d'intervention utiles.


Nous pourrions mettre au point, à partir des attributions causales que font les élèves qui réussissent très bien, des outils d'intervention pour aider les élèves en difficulté ou ceux qui échouent. Ces outils pourraient se présenter sous forme de rencontres de groupes ou de rencontres individuelles et auraient comme objectifs de favoriser chez l'élève :

- la prise de conscience de son style attributionnel ;
- la connaissance des impacts de son style attributionnel sur ses comportements d'étude et d'apprentissage scolaire ;
- la découverte des attitudes mentales et comportementales pouvant l'aider à améliorer sa performance scolaire.

Ces outils pourraient également se présenter sous forme de support pratique au professeur en situation de classe. Par

exemple, un professeur pourrait, lors de la remise d'un examen ou d'un travail :

- identifier avec son groupe-classe les causes possibles d'échec ou de réussite à cet examen ou à ce travail ;
- faire, avec son groupe, l'analyse critique de ces causes ;
- trouver, toujours avec son groupe-classe, des moyens concrets de contrôler ou de renforcer ces causes.

Le professeur pourrait ainsi resituer la réussite ou l'échec dans une perspective réaliste et amorcer, chez l'élève, un processus de réflexion sur lui-même et sur l'impact de ses émotions et de ses perceptions sur ses attitudes de travail et d'étude. Si la connaissance est la première étape du processus de changement, cette façon de procéder offrirait, selon nous, aux élèves un outil de changement intéressant et à la portée de tous. Cette forme d'intervention, si elle se faisait le plus tôt possible, auprès des élèves à risque, permettrait peut-être de prévenir l'abandon scolaire et, par conséquent, favoriserait la réussite d'un plus grand nombre. 

L'auteure a mis au point un *Questionnaire sur les attributions causales en situation scolaire*. On peut se procurer le QACSS en appelant Mme Nicole Bohémier du Centre des ressources didactiques et pédagogiques du cégep de Bois-de-Boulogne au [514] 332-3000, poste 278.

RÉFÉRENCES

- ABRAMSON, L. Y., SELIGMAN, M. E. P. et TEASDALE, J. D., « Learned Helplessness in Humans : Critique and Reformulation », dans *Journal of Abnormal Psychology*, n° 87, 1978, p. 49-74.
- BLOUIN, Y., *La réussite en mathématiques au collégial : le talent n'explique pas tout*, Rapport de recherche, Québec, Cégep François-Xavier-Garneau, 1985.
- BLOUIN, Y., *Réussir en sciences*, Rapport de recherche, Québec, Cégep François-Xavier-Garneau, 1988.
- LAVOIE, H., *Les échecs et les abandons au collégial. Document d'analyse*, Québec, DGEC, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1987.
- LEVESQUE, M. et PAGEAU, D., *La persévérance aux études : la conquête de la toison*

- d'or ou l'appel des sirènes*, Recherche réalisée à la Direction générale de l'enseignement collégial, Québec, 1990.
- ROUECHE, J. E. et MINK, O. G., « Helping the Unmotivated Student : Toward Personhood Development », dans *Community College Review*, vol. 3, n° 4, 1976, p. 40-56.
- ROSENBAUM, R. M., *A Dimensional Analysis of the Perceived Causes of Success and Failure*, Thèse de doctorat non publiée, Université de Californie, Los Angeles ; tiré de WEINER, P., « An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion », dans *Psychological Review*, vol. 92, n° 4, 1985, p. 548-573.
- ROULEAU, D., *Étude du phénomène d'échecs et d'abandons en chimie générale*, Rapport d'enquête, Cégep de Lévis-Lauzon, 1985.
- TURCOTTE, A., FOURNIER, G., GIGNAC, J. et GOERLACH, L., *L'aide à l'étudiant en difficulté d'apprentissage*, Montréal, Fédération des cégeps, 1985.
- VALLERAND, R. J., et BOUFFARD, L., « Concepts et théories en attribution », dans *Revue Québécoise de Psychologie*, Vol. 6, n° 2, 1985, p. 45-65.
- WEINER, B., « A Theory of Motivation for some Classroom Experiences », dans *Journal of Educational Psychology*, vol. 71, n° 1, 1979, p. 3-25.
- WEINER, B., « May I Borrow Your Class Notes ? An Attributional Analysis of Judgements of Help Giving in an Achievement-Related Context », dans *Journal of Educational Psychology*, vol. 72, n° 5, 1980, p. 676-681.
- WEINER, B., « Principles for A Theory of Student Motivation and their Application within an Attributional Framework », dans R. Ames et C. Ames (Eds), *Student motivation*, vol. 1, New York, Academic Press, 1984.
- WEINER, B., « An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion », dans *Psychological Review*, vol. 92, n° 4, 1985, p. 548-573.