

ANALYSE DES ATTRIBUTIONS CAUSALES D'ÉLÈVES DE L'ORDRE COLLÉGIAL

Denise Barbeau

Professeure - Cégep de Bois-de-Boulogne

LA SITUATION DU PROBLÈME

Le nombre d'élèves qui échouent, abandonnent et n'obtiennent pas leur diplôme devient de plus en plus important à l'ordre collégial [1]. Le taux de réussite des études collégiales est établi présentement, pour l'ensemble des cégeps, à environ 60% [2]. Favoriser une meilleure réussite des études et inciter à une plus grande persévérance scolaire sont donc deux préoccupations majeures de cet ordre d'enseignement [3]. La réussite des études est cependant un phénomène complexe qui implique un nombre faramineux de facteurs dont certains relèvent de l'élève, d'autres de l'enseignant et d'autres encore de l'institution. Cette recherche se situe dans le cadre large de l'aide à la réussite, mais son intention se limite à l'étude d'une variable affective relevant de l'élève et plus spécifiquement de la motivation scolaire, les attributions causales des élèves.

Le courant sociocognitif en psychologie et plusieurs auteurs du milieu de l'enseignement [4 et 5] affirment que l'aspect affectif est un ensemble de caractéristiques individuelles de l'élève dont on doit absolument tenir compte si on veut améliorer la réussite scolaire. La composante affective de l'élève en situation scolaire est cependant fort complexe et on peut la concevoir comme une macrovariable composée de divers éléments dont la motivation scolaire.

Plusieurs facteurs sont impliqués dans la motivation scolaire, entre autres les systèmes de perception et de conception de l'élève ainsi que son engagement cognitif. Cette recherche se concentre sur un système de perception, les attributions causales, et a pour objectif d'analyser, à partir d'un instrument de mesure, que nous avons antérieurement élaboré et standardisé [5], les attributions causales d'élèves de l'ordre collégial selon leur degré de réussite scolaire, leur secteur, leur programme et leur session d'étude. Une attribution causale réfère à la cause qu'une personne attribue à une situation.

Les attributions causales sont associées, selon des recherches réalisées dans le milieu collégial québécois et américain, à la réussite scolaire. Les travaux d'Anderson et Arnoult [7], de Blouin [8 et 9], de Borkowski et al., [10] et de Weiner [11] ont effectivement montré que les conduites scolaires de l'élève sont influencées par ses attributions causales. Nous pensons que comprendre les attributions causales des élèves qui réussissent ou échouent pourrait permettre de mieux saisir

un aspect de la motivation scolaire et, en retour, ouvrir la porte à des interventions pouvant favoriser, bien que dans un aspect spécifique et limité, une amélioration de la réussite scolaire.

LE CONTEXTE THÉORIQUE

Une myriade d'auteurs ont étudié la motivation et ceci sous diverses approches théoriques. Cette recherche étudie, selon l'approche sociocognitive, un facteur du système de perception relevant de la motivation scolaire, les attributions causales. Elle se base principalement sur la théorie attributionnelle de Bernard Weiner et sur le modèle de l'impuissance acquise de Martin Seligman et de ses divers collaborateurs.

La théorie attributionnelle de Bernard Weiner

La théorie attributionnelle de la motivation et des émotions de Weiner tente d'illustrer les effets des attributions causales sur les émotions, sur la réalisation des attentes et leurs conséquences sur le comportement. Le postulat à la base de la théorie de l'attribution causale peut s'énoncer de la façon suivante [11]: les personnes, pour satisfaire leur besoin de compréhension, cherchent à savoir pourquoi un événement s'est produit. Une attribution causale répond donc à un «pourquoi». Cette recherche de la cause d'un événement 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: un échec à un examen ou le fait d'être refusé dans une équipe de travail). La perception qu'une personne a de la cause d'un événement, 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 [11]. 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 [12]. La théorie de Weiner est complexe et met en interaction un nombre très important de variables. Dans cette présentation, nous nous limitons à illustrer cette théorie à partir de la figure suivante (voir figure 1) empruntée à Weiner [13; p.240].

Le modèle de l'impuissance acquise

Seligman et ses collaborateurs [14] ont élaboré le modèle de l'impuissance acquise. La prémisse à la base de ce modèle de l'impuissance acquise s'énonce comme suit: la personne développe un sentiment

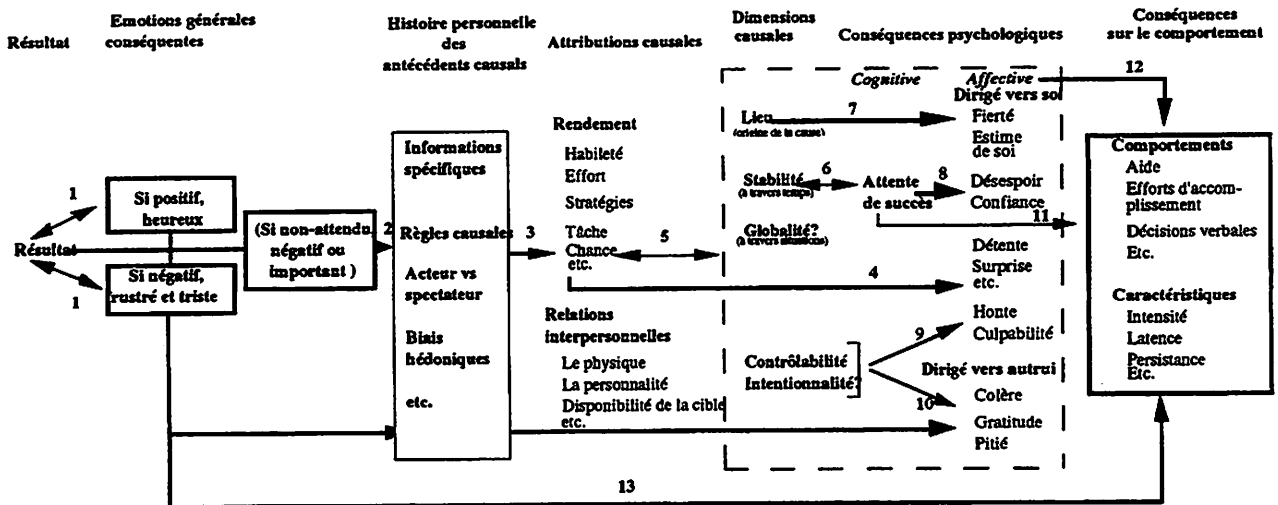


Figure 1. Théorie attributionnelle de la motivation et des émotions de Bernard Weiner. Figure tirée de Weiner (1986; p. 240); traduction libre (Barbeau, 1990)

d'impuissance lorsqu'elle perçoit qu'une situation, hors de son contrôle, restera hors de son contrôle dans l'avenir. Seligman et ses collaborateurs [14] ont effectivement montré que la motivation est affaiblie, altérée lorsqu'un organisme perd le contrôle des événements de sa vie; il devient passif suite à de telles expériences. Ce n'est pas le caractère répulsif de la situation elle-même qui induit l'effet d'impuissance, mais la perception qu'il est impossible d'y échapper [15].

Miller et Seligman [16] énoncent que les personnes présentent quatre ensembles de carences lorsqu'elles sont confrontées à des événements hors de leur contrôle: 1° une carence motivationnelle (une baisse du désir d'essayer de faire quelque chose); 2° une carence cognitive (des troubles d'apprentissage même face à des situations que les personnes pourraient contrôler); 3° une carence émotionnelle (des réactions dépressives sont manifestées par les individus) et 4° une baisse de l'estime de soi.

Le tableau 1 illustre quelques exemples d'attributions causales d'élèves en situation d'échec. Il est à remarquer que ce tableau présente seulement les trois dimensions causales retenues par les théoriciens de l'impuissance acquise.

Notre recherche ne s'inscrit pas, cependant, dans la reprise ou la confirmation d'un aspect de la théorie de Weiner ou du modèle de l'impuissance acquise, elle veut plutôt déterminer, en tenant compte des travaux de Weiner [11 et 13], d'Abramson et al. [14] et de Miller et Seligman [16], les types d'attributions causales liés à la réussite, l'échec et la persévérance scolaire au niveau collégial. Nous voulons donc approfondir dans cette étude la relation de la réussite ou de l'échec scolaire et des attributions causales et la relation de l'abandon de cours et des attributions causales chez des élèves de l'ordre collégial.

Tableau 1 Représentation de trois dimensions causales illustrées par des exemples inspirées de Miller et Seligman (1980)

	INTERNE		EXTERNE	
	STABLE	MODIFIABLE	STABLE	MODIFIABLE
GLOBAL élève qui échoue	je suis paresseux	j'ai un mauvais rhume qui m'empêche complètement de fonctionner	je suis toujours malchanceux dans des tests importants	les professeurs donnent des examens que personne ne peut réussir
SPÉCIFIQUE élève qui échoue	je n'ai pas de potentiel pour les mathématiques	j'ai un mauvais rhume qui m'empêche de bien performer dans mon examen de mathématiques	je suis habituellement malchanceux dans des examens de mathématiques	l'exemplaire de mon test de mathématiques était illisible, je n'ai pu comprendre les énoncés et les symboles

Les objectifs de la recherche

À travers cette recherche, quatre objectifs sont poursuivis:

1. déterminer et décrire les types d'attributions causales de cégépiens qui réussissent bien scolairement et de ceux qui sont faibles ou échouent.
2. déterminer et décrire les attributions causales de cégépiens des différents secteurs d'étude (secteur général et secteur professionnel) selon des situations liées à la performance scolaire et des situations liées aux relations interpersonnelles en situations scolaires.
3. analyser les attributions causales des élèves, selon leur degré de réussite scolaire et le programme d'étude.
4. analyser qualitativement les attributions causales de quelques élèves qui abandonnent et/ou échouent des cours.

LE CONTEXTE EXPÉRIMENTAL

Cette section décrit de façon succincte et limitée la méthodologie utilisée dans la recherche. Cette description s'élabore en trois parties: la présentation de l'échantillon, la description de l'instrument de mesure utilisé et le déroulement de l'expérimentation.

Tableau 2

Répartition des 1036 sujets de l'échantillon répondant aux critères programme et session d'étude

PROGRAMMES	N Session 1	N Sessio 3	N Session 5	Total et % de l'échantillon
100,01 Sciences santé	63	68		131
200,01 Sciences pures	66	67		133
300,00 Sciences humaines	54	61		115
400,01 Sciences de l'administration	64	67		131
600,10 Lettres-communication	67	43		110
TOTAL - SECTEUR GÉNÉRAL	314	306		620
180,01 Soins infirmiers	60	40	33	133
180,21 Soins infirmiers pour auxiliaires	52	41	26	119
410,12 Techniques administratives	69	51	44	164
TOTAL - SECTEUR PROFESSIONNEL	181	132	103	416
TOTAL et % - ÉCHANTILLON	495	438	103	1036

La description de l'échantillon

L'échantillon se compose de 1051 élèves inscrits à l'enseignement régulier du cégep de Bois-de-Boulogne; 343 (32,6%) sujets sont de sexe masculin et 686 (65,3%) sont de sexe féminin; les 22 (2,1%) autres sujets n'ont pas identifié leur sexe.

Dans l'échantillon de 1051 élèves, 626 sujets (59,6%) sont inscrits au secteur général et 424 sujets (40,3%) sont inscrits au secteur professionnel, 1 sujet n'a pas identifié son secteur et son programme d'étude. On trouve 495 sujets (47,1%) en première session, 438 sujets (41,7%) en troisième session, 103 sujets (9,8%) en cinquième session; ces derniers sujets, les élèves de cinquième session, sont tous inscrits dans des programmes professionnels; les 15 autres sujets (1,4%) n'ont pas suivi un cheminement traditionnel et se distribuent entre une deuxième et une neuvième session. Leurs résultats, bien qu'inclus dans les analyses descriptives des objectifs un et deux de la recherche, ne font pas partie des analyses spécifiques des objectifs trois et quatre de la recherche.

Donc, de l'échantillon de 1051 sujets, seulement 1036 sujets répondent aux critères sessions (1^{re}, 3^e et 5^e session) et aux programmes ciblés (sciences de la santé, sciences pures, sciences humaines, sciences de l'administration, lettres-communication, soins infirmiers, soins infirmiers pour auxiliaires et techniques administratives). Le tableau 2 décrit la répartition des 1036 sujets répondant aux critères programme d'étude et session d'étude.

Désirant déterminer les types d'attributions causales de cégépiens qui réussissent bien scolairement et de ceux qui sont faibles ou échouent, l'échantillon a été partagé selon deux cotes de réussite scolaire, la cote du SRAM (Service régional d'admission du Montréal métropolitain) qui permet de distinguer les sujets selon leur réussite à l'entrée au cégep et la cote z qui permet de distinguer les élèves à partir de leur réussite au niveau collégial. Ces deux cotes ont été choisies parce qu'elles tiennent compte, dans leur calcul, du programme choisi par l'élève pour ses études collégiales.

La description de l'instrument de mesure

Le QACSS, Questionnaire sur les attributions causales en situations scolaires [5], a été utilisé pour décrire et analyser les attributions causales d'élèves de niveau collégial en relation avec le degré de réussite scolaire, le nombre de cours abandonnés, le secteur et le programme d'étude des élèves.

Le QACSS comprend douze situations hypothétiques (six positives - six négatives) traitant en nombre égal, de situations de performance et de situations impliquant des relations interpersonnelles. Le tableau 3 (à la page suivante) présente les événements du QACSS.

Tableau 3
Présentation des douze événements hypothétiques du QACSS

TYPE DE SITUATION	CHAMP DE LA SITUATION	ÉVÉNEMENTS
Positif (+)	Performance	S4*. Vous obtenez une excellente note dans un travail de recherche.
Positif (+)	Performance	S7. Vous êtes premier(ère) dans un examen et le 2 ^e de votre classe a 10% de moins que vous.
Positif (+)	Performance	S11. Vous comprenez très bien une matière nouvelle particulièrement difficile.
Positif (+)	Relations interpersonnelles	S2. Vous êtes choisi(e) par les étudiants(es) de votre groupe pour les représenter dans une rencontre intercollégiale
Positif (+)	Relations interpersonnelles	S5. Un(e) ami(e) de collège vous demande de l'aide pour un problème et vous essayez de l'aider.
Positif (+)	Relations interpersonnelles	S8. Un de vos professeurs vous exprime qu'il est vraiment content de vous avoir comme étudiant(e).
Négatif (-)	Performance	S1. Vous avez un texte à lire et vous n'arrivez pas à le comprendre même après plusieurs essais.
Négatif (-)	Performance	S6. Vous échouez complètement un laboratoire.
Négatif (-)	Performance	S9. Vous ne parvenez pas à résoudre certains problèmes lors d'exercices pratiques.
Négatif (-)	Relations interpersonnelles	S3. Durant un cours les étudiants expriment de l'agressivité à votre égard.
Négatif (-)	Relations interpersonnelles	S10. Un professeur manifeste de l'impatience à votre égard lors d'un cours.
Négatif (-)	Relations interpersonnelles	S12. Des étudiants refusent que vous fassiez partie de leur équipe de travail dans un cours

* La lettre S et les nombres en italique réfèrent à l'ordre des événements dans le questionnaire.

Le déroulement de l'expérimentation

La passation du QACSS s'est déroulée au cégep de Bois-de-Boulogne dans 44 groupes-classes, du lundi 5 octobre 1992 au jeudi 5 novembre 1992, soit de six à huit semaines après le début de la session automne 1992. Ce délai de six à huit semaines a été choisi pour permettre aux élèves de première session de s'adapter au cégep et d'avoir été soumis à quelques situations d'évaluation.

L'EXPOSÉ ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

L'exposé des résultats se divise en trois parties. La première partie présente les techniques d'analyses statistiques utilisées dans cette recherche. La deuxième partie résume les données empiriques les plus significatives pour les objectifs de recherche. La troisième partie discute très brièvement les principales conclusions de l'analyse des données.

Le traitement statistique des données

Dans la première étape, nous avons procédé à une analyse descriptive des résultats obtenus sur les différentes échelles du QACSS pour l'ensemble des cégepiens.

Puisqu'il s'agit d'échelles dont le niveau est d'intervalle, la moyenne est utilisée à titre de mesure de tendance centrale et l'écart-type à titre de mesure de dispersion.

Dans une seconde étape, les résultats des attributions causales (QACSS) des cégepiens sont analysés en fonction de quatre variables indépendantes: le degré de réussite scolaire à l'arrivée (cote du SRAM), le degré de réussite scolaire au collégial (cote z collégiale), le secteur d'étude et le programme d'étude.

Lors de la seconde étape, chaque variable indépendante est analysée d'abord séparément. La réussite scolaire à l'arrivée est catégorisée en trois niveaux (faibles, moyens et forts) et les moyennes des trois groupes ainsi formés sont comparées à l'aide d'analyses de la variance simple sur chacune des échelles du QACSS. Lorsque l'analyse de la variance est significative sur une des échelles, des tests de comparaison de moyennes multiples (Newman-Keuls) sont ensuite effectués. Un seuil alpha de 0,05 est utilisé pour toutes les analyses. Les mêmes analyses sont effectuées en fonction de la réussite scolaire au collégial et ensuite en fonction du programme d'étude. Les comparaisons

selon le secteur sont effectuées à l'aide de simple test-T, car il n'y a que deux secteurs à comparer [17].

Mais comme ces variables indépendantes peuvent interagir, nous avons ensuite procédé, dans une troisième étape, à des analyses de la covariance pour plans factoriels. Puisque l'intérêt est de comparer les attributions causales des cégépiens selon la session et le programme d'étude, nous avons regroupé ces deux facteurs dans des analyses de la variance pour plans factoriels (secteur x programmes) alors que nous avons contrôlé l'effet de la réussite scolaire en utilisant le niveau de réussite à titre de covariable. Cela nous a permis d'introduire la session à titre de variable indépendante en tenant compte des résultats précédents. Une analyse par échelle a été effectuée. Mais afin de tenir compte des corrélations entre les échelles du QACSS, des analyses de la covariance multivariées complètent cette démarche et permettent de localiser les principales variables qui contribuent aux effets observés précédemment. Les analyses multivariées sont interprétées à la lumière des coefficients standardisés de chacune des variables sur les fonctions discriminantes, des corrélations entre chaque variable et la variable canonique et des résultats des tests F univariés [18 et 19]. Dans le but de localiser les différences entre les groupes, des tests de comparaison de moyennes sont effectués à l'aide des scores des fonctions discriminantes.

Dans cette démarche, les analyses univariées précèdent les analyses multivariées parce qu'elles sont plus puissantes et nous voulons profiter de cette puissance afin de mesurer toute différence possible. Mais afin de limiter l'erreur alpha, des analyses multivariées complètent la démarche.

Les données empiriques les plus significantes pour les objectifs de recherche

L'analyse générale des attributions causales des cégépiens a indiqué que ces derniers s'attribuent fortement les causes des situations positives, autant de relations interpersonnelles que de performance scolaire; qu'ils s'attribuent plus les causes des situations négatives de performance scolaire que les causes de situations négatives de relations interpersonnelles; qu'ils perçoivent comme stables et globales les causes des situations positives de relations interpersonnelles et de performance scolaire; qu'ils perçoivent d'une façon très diversifiée les causes des situations négatives mettant en jeu la performance scolaire ou les relations interpersonnelles; plusieurs élèves ont effectivement tendance à percevoir ces causes comme autant stables que modifiables, autant globales que spécifiques.

POUR LE PREMIER OBJECTIF DE RECHERCHE

La description générale des attributions causales de cégépiens selon leur force scolaire à l'entrée au cégep a révélé la tendance des élèves des trois groupes (les

élèves forts, moyens et faibles) à s'attribuer les causes d'événements positifs ainsi qu'à percevoir ces causes comme stables et globales. Cette tendance à percevoir les causes d'événements positifs comme stables et globales semble cependant moins forte pour le groupe d'élèves faibles.

L'analyse a également démontré la tendance des élèves des trois groupes à s'attribuer les causes d'événements négatifs. Cependant, la tendance des sujets faibles est significativement moins forte que celle des sujets forts et moyens à percevoir les causes de ces situations négatives comme stables et globales.

L'analyse des attributions causales des élèves ayant une certaine expérience du cégep a indiqué que les élèves des trois groupes (faibles, moyens et forts) s'attribuent les causes des situations positives de relations interpersonnelles et de performance scolaire. Les élèves s'attribuent cependant avec une intensité plus forte les causes des situations positives de performance scolaire.

Trois différences sont toutefois à souligner entre les trois groupes d'élèves: 1) les élèves forts perçoivent les causes de performances scolaires positives comme étant plus stables et globales que les élèves faibles et moyens; 2) les élèves forts et moyens perçoivent les causes liées à des situations impliquant des relations interpersonnelles positives comme plus stables que les élèves faibles; 3) les élèves forts obtiennent une cote de confiance significativement plus forte que les deux autres groupes d'élèves.

La comparaison des attributions causales des cégépiens, selon leur force scolaire à l'entrée au cégep et après une certaine expérience du cégep, a montré que la dimension stable ainsi que les cotes de confiance et de désespoir sont des mesures qui semblent distinguer plus les élèves faibles, moyens et forts, lorsqu'on ne tient pas compte de leur programme et de leur session d'étude. Selon cette comparaison des attributions causales des cégépiens, les causes des situations négatives sont perçues, par les élèves faibles, comme étant plus stables et globales après une certaine expérience du cégep qu'à leur entrée au cégep. Le phénomène contraire est observé chez les élèves moyens ou forts où l'intensité de la perception de la stabilité et de la globalité des causes baisse. Après une certaine expérience du cégep, les élèves de force moyenne ont plus tendance à percevoir comme modifiables et spécifiques les causes reliées à des situations négatives mettant en jeu autant la performance scolaire que les relations interpersonnelles. Le même phénomène s'observe chez les élèves forts, mais avec moins d'intensité.

POUR LE DEUXIÈME OBJECTIF DE RECHERCHE

Les données de la recherche ont fait ressortir deux faits: 1) les élèves du secteur général présentent des attributions causales significativement différentes des élèves du secteur professionnel uniquement aux mesures négatives du QACSS, entre autres, aux dimensions stable et globale négatives, à la combinaison des scores négatifs et à la cote de désespoir, et ceci, tant pour les situations de performance scolaire que de relations interpersonnelles; 2) les élèves des deux secteurs d'étude ont tendance à s'attribuer les causes des situations négatives; toutefois, la tendance à percevoir ces causes comme stables et globales est plus forte chez les élèves du secteur général que chez les élèves du secteur professionnel d'où, une cote de désespoir plus élevée chez les élèves du secteur général.

POUR LE TROISIÈME OBJECTIF DE RECHERCHE

L'analyse comparative des données entre les huit programmes étudiés a montré que les élèves des deux programmes de soins infirmiers perçoivent d'une façon significativement différente des élèves des autres programmes d'étude (les programmes de lettres-communication, de sciences humaines, de sciences de l'administration, de sciences de la santé, de sciences pures et de techniques administratives) les causes des situations négatives, que ces situations impliquent de la performance scolaire ou des relations interpersonnelles. Les résultats ont également indiqué que les élèves des programmes de soins infirmiers ont moins tendance à percevoir les causes des situations négatives impliquant des relations interpersonnelles comme stables et comme se généralisant à d'autres situations de leur vie. Au niveau des attributions causales reliées à des situations de performance scolaire, ce sont les élèves du programme de soins infirmiers pour auxiliaires qui se différencient le plus des élèves des autres programmes en ayant moins tendance que les élèves des autres programmes à percevoir les causes d'une mauvaise performance scolaire comme stables.

L'analyse comparative des attributions causales des élèves selon leur programme et leur session d'étude a également montré une grande diversité dans les cotes CPCN (cote indiquant la perception de contrôle d'un sujet sur les diverses situations qu'il vit), les cotes de confiance et les cotes de désespoir des élèves de première session.

Ce sont les élèves de sciences humaines qui ont la perception d'avoir le moins de contrôle sur l'ensemble des situations de performance scolaire et de relations interpersonnelles. Les élèves des sept autres programmes perçoivent contrôler relativement bien dans l'ensemble les situations mettant en jeu de la performance scolaire et des relations interpersonnelles. Cette dernière perception est particulièrement forte pour les

élèves des deux programmes de soins infirmiers. Ce sont les élèves du programme de soins infirmiers qui obtiennent la cote de désespoir la plus faible et les élèves du programme de sciences de la santé qui obtiennent la cote la plus élevée.

POUR LE QUATRIÈME OBJECTIF DE RECHERCHE

L'analyse exploratoire des attributions causales des cégépiens ayant échoué ou abandonné un cours depuis leur admission au cégep a fait ressortir la grande diversité des attributions causales de ces sujets. On a pu cependant observer que les 27 sujets ayant cumulé au moins un échec ou un abandon depuis leur entrée au cégep perçoivent les causes des situations négatives d'une façon beaucoup plus diversifiée que les causes liées aux situations positives. Effectivement, certains élèves perçoivent les causes des situations négatives comme attribuables aux autres et d'autres élèves les perçoivent comme attribuables à soi. Certains élèves perçoivent ces causes comme stables et globales, d'autres comme modifiables et spécifiques. Pour les situations positives, la situation est différente. Les causes des situations positives sont pour la quasi-totalité des sujets attribuables à soi et la tendance est nettement à percevoir ces causes comme stables et globales.

L'analyse des attributions causales des 27 sujets a également indiqué que les élèves de première et de troisième session diffèrent quant aux résultats obtenus aux dimensions stable et globale négatives. Les élèves de première session qui ont cumulé au moins un échec ou un abandon perçoivent d'une façon plus forte que les élèves de troisième session qu'ils peuvent modifier les causes des situations négatives. Quant à la globalité des causes des situations négatives, on a observé que les élèves de troisième session ont une tendance plus faible que les élèves de première session à percevoir ces causes comme globales.

L'analyse des scores obtenus aux situations négatives a également montré de grandes différences individuelles en ce qui a trait aux attributions causales des élèves ayant échoué ou abandonné au moins un cours. On constate cependant que deux élèves sur trois qui ont cumulé soit un échec ou soit un abandon ont obtenu une cote de désespoir supérieure à la cote moyenne obtenue par l'ensemble des sujets de l'échantillon et une cote CPCN inférieure à celle obtenue par l'ensemble des sujets.

Une brève discussion des principales conclusions de l'analyse des données

Dans cette section, nous discuterons très brièvement les principales conclusions de l'analyse des données. Les résultats obtenus aux diverses analyses suggèrent les réflexions suivantes. Pour les élèves faibles, percevoir les causes de situations négatives comme pouvant se modifier et comme étant plus spécifiques à certaines situations laisse la possibilité d'améliorer ces situa-

tions plus ou moins «intéressantes». Une plus grande confiance quant à la perception de la modifiabilité des causes de sa réussite scolaire pourrait donc affecter positivement la réussite scolaire de l'élève et pourrait augmenter la perception de contrôle de l'élève de sa réussite scolaire.

Quant à la cote de désespoir plus grande chez certains élèves du programme de sciences de la santé, elle pourrait s'expliquer par la confrontation inévitable, à l'ordre collégial, de ces élèves avec d'autres élèves très forts qui désirent tout autant qu'eux s'inscrire dans des programmes universitaires très contingentés. Une situation négative de performance scolaire peut donc être perçue par ces élèves comme «désespérante» puisqu'elle confirme, pour eux, l'impossibilité de poursuivre leurs études universitaires dans le programme de leur choix.

Quant à la confiance manifestée par les élèves des programmes de soins infirmiers, elle pourrait s'expliquer par le fait que ces élèves du secteur professionnel sont inscrits dans des programmes directement liés à leur champ d'intérêts, qu'ils ont en général, une expérience de vie et, parfois même, une expérience professionnelle qui les rassurent quant à leur capacité de réussite. Pour eux, une difficulté peut apparaître comme un défi à surmonter avec des efforts et de l'aide. Il ne faut pas oublier que les élèves du programme de soins infirmiers pour auxiliaires sont des élèves qui ont déjà suivi et terminé un cours d'auxiliaires médicales; ces élèves ont presque tous travaillé un certain temps, et plusieurs travaillent encore à temps partiel, comme auxiliaires médicales dans un hôpital. Cette expérience de vie et/ou cette expérience professionnelle des élèves de ces deux programmes pourraient donc être explicatives, dans une certaine mesure, de la tendance moins forte de ces élèves à percevoir les causes des situations négatives de relations interpersonnelles comme stables et comme se généralisant à d'autres situations de leur vie et à percevoir les causes d'une mauvaise performance scolaire comme moins stables.

Il est apparu à la fin des diverses analyses que la dimension stable négative, qu'elle mette en jeu ou non des situations de performance scolaire ou de relations interpersonnelles, joue un rôle important dans les différences observées entre les élèves des différents programmes d'étude et même entre les élèves de première et de troisième session.

L'analyse exploratoire des attributions causales des cégépiens qui ont échoué ou abandonné un cours depuis leur admission au cégep a fait ressortir la grande diversité des attributions causales de ces sujets. Le nombre peu élevé de ces sujets et les circonstances particulières au moment de l'expérimentation (changement dans le Règlement sur le régime pédagogique du

collégial) n'ont cependant pas permis de tirer des conclusions définitives.

Il nous apparaît important de rappeler que cette recherche a été réalisée auprès d'élèves du cégep de Bois-de-Boulogne. Cet aspect méthodologique incite à la prudence quant à la généralisation des résultats puisque ces cégépiens, en particulier ceux du secteur général, ne sont pas entièrement représentatifs de la population normale des cégeps. L'analyse des données a de plus montré une certaine dépendance entre les dimensions stable et globale négatives du QACSS

Malgré les limites de l'échantillon et de l'instrument utilisé, les objectifs de la recherche ont été atteints. Nous avons donc déterminé, décrit et analysé les attributions causales de cégépiens qui réussissent bien scolairement et de ceux qui sont faibles ou échouent. Nous avons procédé à cette description et à cette analyse en tenant compte des différents secteurs d'étude (secteur général et secteur professionnel), des programmes et des sessions d'étude. Finalement, nous avons analysé qualitativement les attributions causales de quelques élèves qui abandonnent et/ou échouent des cours. Ces diverses analyses offrent, selon nous, des informations pertinentes à une meilleure compréhension de l'élève et de sa réussite scolaire.

CONCLUSION

Nous aimerions conclure cette présentation en rappelant que des auteurs tels que Borkowski et ses collaborateurs [10] et Tardif [4] ont exprimé l'importance d'intégrer entre eux les différents facteurs impliqués dans la motivation scolaire tels que les divers systèmes de perception, les divers systèmes de conception, l'engagement cognitif, la participation et la persistance. Nous avons le sentiment profond que c'est dans l'intégration de ces divers facteurs que se trouvent des pistes permettant de mieux saisir la motivation scolaire et ainsi influencer positivement la réussite scolaire des élèves. Les attributions causales sont des éléments qu'il faut absolument mettre en relation avec les autres facteurs de la motivation scolaire.

RÉFÉRENCES

- [1] COMMISSION DES AFFAIRES PÉDAGOGIQUES (1985). *L'aide à l'étudiant en difficulté d'apprentissage*. Rapport du comité (version abrégée). Montréal: Fédération des Cégeps.
- [2] TERRILL, R. (1988). *L'abandon scolaire au collégial. une analyse du profil des décrocheurs*. Montréal: S.R.A.M.
- [3] MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE. (1993). *L'enseignement collégial québécois: orientations d'avenir et mesures de renouveau. Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*. Québec: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

- [4] TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal: Les Éditions LOGIQUES.
- [5] CARON, J., FAVREAU, S., LAPALME, A., LE-BLOND, B. (1991). *Éléments d'intervention pédagogique auprès d'étudiants de milieu collégial dans un contexte d'aide à l'apprentissage*. Montréal: Collège Ahuntsic.
- [6] BARBEAU, D. (1991). Élaboration et standardisation d'un test d'attitudes, le QACSS (Questionnaire sur les attributions causales en situations scolaires), Essai de maîtrise inédit, Université de Sherbrooke.
- [7] ANDERSON, C. A., ARNOULT, L. H. (1985). Attributional Models of Depression, Loneliness, and Shyness. In J. H. Harvey et G. Weary (Dir.), *Attribution Basic Issues and Applications*. New York: Academic Press, (p.235-279).
- [8] BLOUIN, Y. (1985). *La réussite en mathématiques au collégial: le talent n'explique pas tout*. Rapport de recherche. Québec: Cégep F.-X. Garneau.
- [9] BLOUIN, Y. (1988). *Réussir en sciences*. Rapport de recherche. Québec: Cégep F.-X. Garneau.
- [10] BORKOWSKI, J. G., CARR, M., RELLINGER, E., PRESSLEY, M. (1990). Self-regulated Cognition: Interdependence of Metacognition, Attributions, and Self-esteem. In B. F. Jones et L. Idol (Dir.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*. Hillsdale, (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, (p.53-93).
- [11] WEINER, B. (1984). Principles for a Theory of Student Motivation and their Application within an Attributional Framework. In R. Ames et C. Ames (Dir.), *Research on Motivation in Education: Student motivation*. New York: Academic Press, (vol.1, p.15-38).
- [12] VALLERAND, R. J., BOUFFARD, L. (1985). Concepts et théories en attribution. *Revue Québécoise de Psychologie*, 6 (2), 45-65.
- [13] WEINER, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.
- [14] ABRAMSON, L. Y., SELIGMAN, M. E. P., TEASDALE, J. D. (1978). Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation. *Journal of abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- [15] THILL, E. E. (1993). Les théories de l'expectation et de la valeur. In R. J. Vallerand et E. E. Thill (Dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval: Études Vivantes, (p.362-399).
- [16] MILLER, S. M., SELIGMAN, M. E. P. (1980). The Reformulated Model of Helplessness and Depression: Evidence and Theory. In R. G. Neuseld (Dir.), *Psychological Stress and Psychopathology*. New York: McGraw Hill, (p.149-178).
- [17] WINER, B. J. (1971). *Statistical Principles in Experimental Design*. Toronto: McGraw Hill.
- [18] HARRIS, R. J. (1971). *A Primer of Multivariate Statistics*. New-York: Academic Press.
- [19] BRAY, J. H., MAXWELL, S. E. (1982). Analyzing and Interpreting Significant MANOVAS. *Review of Educational Research*, 52, 340-367. ♦