Les Biais ou Sources D'erreurs dans les Attributions Causales des Enseignants du Collégial à Propos de L'échec et de la Réussite de Leurs Élèves

YAMINA BOUCHAMMA
Université de Moncton

RÉSUMÉ: Le processus d'attribution vise à donner un sens au monde qui nous entoure et à acquérir un meilleur pouvoir sur notre comportement et sur celui des autres. Les explications de l'échec et de la réussite peuvent être imprégnées par plusieurs biais ou sources d'erreurs : le biais de complaisance et le biais de l'humilité, la position d'acteur ou d'observateur, l'erreur fondamentale, l'effet de polydoxie et le type de question posée. Cet article présente les résultats d'une recherche menée auprès de 324 enseignants du collégial, qui se sont prononcés sur les causes de l'échec et de la réussite de leurs élèves. Les résultats montrent que les enseignants du collégial attribuent la réussite et l'échec essentiellement à l'élève, qu'ils associent plus l'échec au contexte (social et institutionnel) et que la réussite est davantage liée à l'élève et à l'enseignant.

ABSTRACT: The distribution system aims at giving meaning to the world which surrounds us and at acquiring a greater control of our behaviour and that of others. The explanation of failure and success can be affected by several skews or sources of errors such as that of kindness, humility, the position of actor or observer, fundamental error, the effect of polydoxy, and the type of question. This article examines the results of research undertaken with 324 teachers who came to conclusions about causes of the failure and the success of their pupils. The results show that the teachers allot the success and the failure primarily to the pupil. They related failure to the social and institutional context while they related success to the pupil and the teacher.

Problématique

Le système d'éducation du Québec a instauré depuis 1967 suite aux recommandations de la Commission Parent, un nouveau type d'établissement scolaire: les cégeps, qui offrent une formation générale (de deux ans appelée aussi préuniversitaire) qui consiste à préparer les

Journal of Educational Thought
Vol. 40, No. 1, 2006, 23-40.

élèves à poursuivre leurs études à l'université, et une formation professionnelle de trois ans qui les prépare au marché du travail (Després-Poirier, 1995).

Malgré beaucoup d'efforts, le collégial se caractérise par un taux de diplômation qui se situe dans les deux tiers de son effectif (Levesque & Pageau, 1990; Ministère de l'Éducation, 2002; Terrill & Ducharme 1994). De plus, parmi ceux qui réussissent, les deux tiers terminent leurs études avec deux années de retard (Levesque & Pageau, 1990). On reconnaît dans le milieu, les effets négatifs de l'échec qui touchent non seulement les élèves (Rivière, 1996), mais aussi l'organisation de la classe (p. 147), le système scolaire et la société entière (Moisset & Toussaint, 1992). À ces conséquences -communément connues- le Conseil des collèges (1992) en ajoutait une autre ayant trait aux enseignants. De par leur ampleur, les échecs et les abandons peuvent provoquer chez ceux-ci un sentiment d'impuissance et de manque de contrôle.

Plusieurs études ont été menées sur différentes problématiques touchant l'échec, mais très peu ont porté sur les enseignants et surtout sur leurs croyances, leurs perceptions et leur position face à l'échec et à la réussite. Le Conseil Supérieur de l'éducation dans son avis à la ministre de l'éducation soulignait que la condition primordiale pour la réussite "réside dans la croyance en l'éducabilité des étudiants qui la fréquentent et en leur chance de réussite" (1996, p. 129). Dix ans auparavant, Blouin (1987) attirait l'attention sur la position privilégiée qu'occupent les enseignants en mathématiques dans leurs rétroactions à l'égard des élèves, ce qui n'est pas sans conséquences sur les attitudes et les performances dans la matière. Sans aller dans les rétroactions spécifiques dans une matière en particulier, cette étude porte sur les attributions causales ou explications que les enseignants font à propos de l'échec et de la réussite des élèves qu'ils enseignent dans leur propre matière.

En fait, l'enseignant est susceptible d'influencer le rendement scolaire entre autres, par sa façon d'expliquer l'échec et la réussite. Ces attributions déterminent l'aide à apporter à l'élève, l'évaluation et les attitudes qui conditionnent à leur tour le rendement scolaire (Weiner, 1979).

Cadre Théorique

Le cadre théorique qui sous tend cette étude tient compte de trois composantes inter reliées qui considèrent aussi bien les variables de

processus (ou de comportement) que les variables prédictives et les variables résultats. Ce modèle tient compte de celui qui formule les attributions (caractéristiques de l'enseignant), de celui à l'égard de qui l'attribution est formulée (caractéristiques des étudiants), le contexte ou situations et les conséquences et les biais possibles (Bouchamma, 2002, voir annexe). Dans le cadre de cette étude, nous nous basons sur une partie du modèle, soit les biais ou sources d'erreurs possibles qui sont susceptibles d'influencer ces explications. Nous définissons d'abord le concept d'attributions causales, pour présenter ensuite les types d'erreurs.

Heider (1958) a été le premier à avoir supposé que l'individu est poussé par une forte motivation pour comprendre son environnement, et ce, en apportant des réponses aux questions qu'il se pose au sujet des causes relatives aux événements et aux comportements observés. L'attribution causale, c'est la réponse à ce questionnement. "L'attribution est le processus par lequel l'individu cherche les causes d'un comportement, c'est-à-dire la recherche d'une structure permanente mais non directement observable qui sous-tend les effets, les manifestations directement perceptibles" (Deschamps, 1977, p. 15). C'est le processus par lequel l'individu cherche à "émettre un jugement, à inférer 'quelque chose,' une intuition, une qualité, un sentiment sur son état ou sur l'état d'un autre individu à partir d'un objet, d'une disposition spatiale, d'un geste, d'une humeur" (Moscovici, voir Deschamps, 1977, p. 10). Harvey et Weary (1985) rapportent la définition générale de Heider selon laquelle l'attribution fait partie de notre connaissance: "L'attribution fait partie de notre connaissance de l'environnement. Chaque fois que vous reconnaissez votre environnement vous trouverez l'apparition d'attribution" (traduction libre, p. xiii).

Ces différentes définitions présentent l'attribution comme un processus, distinguent la dimension acteur/observateur, relatent les différents aspects sur lesquels peut porter l'attribution, présentent les différents contenus de l'attribution (intuition, qualité, sentiment) et l'idée d'inférence que fait l'individu à partir de l'information dont il dispose pour expliquer les événements. Le processus d'attribution vise plusieurs besoins, dont celui d'éviter *le déséquilibre cognitif* (Deschamps & Clémence, 1990 p. 21), la compréhension de ce qui se passe autour de soi, rendre son environnement le plus stable (Deschamps & Clémence, 1990, p.19; Weary, Stanley, & Harvey, 1989, p. 5), lui donner un sens (Weary et al., 1989, p. 5) acquérir un meilleur pouvoir sur son comportement et sur celui des autres (Weiner, 1980, 1984; Vallerand &

Bouffard, 1985, pp. 56,49), réduire l'effet de surprise face à un résultat non souhaité: "elle procure une description économique de ce qui arrive; elle détermine nos attentes et nos réactions aux événements" (Deschamps & Clémence, 1990, p. 19). Dans le cas précis de l'enseignant, les attributions déterminent l'aide à apporter à l'élève, l'évaluation et les attitudes qui conditionnent à leur tour le rendement scolaire (Weiner, 1979).

En général, les explications que font les individus à propos de la réussite et de l'échec sont susceptibles d'être imprégnées par le *biais de complaisance* le *biais de l'humilité,* la position *d'acteur ou d'observateur* qu'occupe la personne qui fait des attributions, *l'erreur fondamentale*, *l'effet de polydoxie* et *le type de question posée* (globale ou spécifique).

Le Biais de Complaisance et le Biais de L'humilité

Ross (1977) a utilisé cette expression pour désigner la tendance des gens à surestimer l'explication des événements par des causes internes (facteurs reliés à la personnalité) et à sous-estimer les causes externes (la situation, les circonstances) (Hewstone, 1989; Ross, 1977). Selon Sarason (voir Tetlock, 1980, p. 284), l'un des déterminants les plus importants *du biais de l'humilité* de l'enseignant dérive des besoins normatifs du rôle de celui-ci. La société a un grand intérêt à s'assurer que les enseignants se sentent responsables de l'échec des élèves et qu'ils attribuent aux élèves leur succès. Mais quoi qu'il en soit de l'utilité du *biais de l'humilité*, nous pouvons voir que plusieurs recherches en sont arrivées au fait que les attributions de l'enseignant restent imprégnées par ce biais.

Les recherches qui ont porté sur les explications que font les enseignants à propos de l'échec et de la réussite arrivent à des résultats mitigés, comme le fait remarquer Ames (1983, pp. 105-106). Certains arrivent au fait que les attributions des enseignants sont imprégnées par le *biais de complaisance*, biais selon lequel les enseignants s'attribuent la réussite de l'élève et rejettent son échec (Bar-Tal & Guttman, 1981; MacAllister, 1996; Potvin & Papillon, 1992; Soodak & Podell, 1994) alors que d'autres constatent que les enseignants sont imprégnés par le *biais de l'humilité*, dans lequel l'enseignant accepte la responsabilité de l'échec des élèves et leur attribue leur succès (Ames, 1975; Beckman, 1973; Tom & Cooper, 1984; Tetlock, 1980).

La Position D'acteur ou D'observateur

Les théoriciens de l'attribution ont noté que les attributions causales de l'individu seraient imprégnées par le statut que l'individu occupe dans une situation, soit celui d'observateur ou d'acteur (Jones & Nisbett 1971). Les différences d'attributions entre le point de vue de l'acteur et celui de l'observateur se situeraient à deux niveaux: la quantité d'information dont il dispose et le traitement qu'il fait de l'information (Anderson, 1991; Jones & Nisbett, 1971; Storms, 1990, p. 140). "Un observateur lui, se référera à des causes, à des raisons, ou aux deux pour expliquer le même comportement" (Deschamps & Clémence, 1990, p. 260). L'acteur attribue les performances aux variations dans les difficultés de la tâche alors que l'observateur l'attribue à la variation dans les habiletés (Jones & Nisbett, 1971, p. 81). Dans une situation particulière, l'acteur, contrairement à l'observateur, a tendance à faire des attributions plus externes qu'internes (Hewstone, 1989, p. 60; Jones & Nisbett, 1971). Plus précisément, l'acteur attribuerait la causalité ou la responsabilité de leurs comportements aux influences de la situation, alors que l'observateur pourrait attribuer la causalité du même comportement aux dispositions stables possédées par l'acteur. Dans certains cas, l'enseignant a été considéré comme un observateur impliqué, c'est-à-dire un sujet impliqué dans la conduite ou la performance de l'acteur (Jones & Nisbett, 1971). Mais en général, la tendance des attributions des enseignants semble aller du côté de l'acteur plus que de l'observateur (Clark & Peterson, 1986, p. 282).

L'erreur Fondamentale

Dans la même ligne de pensée que Heider, Ross (1977) a utilisé l'expression *erreur fondamentale* pour désigner la tendance des gens à surestimer l'explication des événements par des causes internes (facteurs reliés à la personnalité) et à sous-estimer les causes externes (la situation, les circonstances) (Hewstone, 1989, p. 50; Ross, 1977, p. 183). Heider (1958) notait à ce sujet que: *"le comportement engloutit le champ" ("the behavior engulfs the field")* pour dire qu'on s'embrouille par le comportement de la personne jusqu'au point d'oublier le reste.

L'effet de Polydoxie

Il peut coexister chez l'enseignant plusieurs conceptions des causes de l'échec. Ces facteurs peuvent apparaître selon la situation dans laquelle l'enseignant est amené à les évoquer. Cette notion de *polydoxie* signifie

ce principe organisateur, déclencheur de comportements différents selon les situations rencontrées: la polydoxie est "un ensemble organisé de croyances multiples à l'égard d'un même objet, qui coexistent à l'état latent, et sont extériorisables isolément sous l'influence de déterminants externes auxquels elles sont asservies" (Pagès, voir Monteil, Bavent, & Lacassagne, 1986, p. 120). Il subsisterait chez l'enseignant plusieurs opinions par rapport à l'échec, qui existeraient à l'état latent, mais qui seraient asservies à des déterminants externes auxquels ils peuvent répondre.

Le Type de Question Posée: Globale / Spécifique

Le type de question posée (spécifique ou d'ordre général) peut provoquer un type de biais susceptible de contaminer le type d'attribution que fait le sujet quant à l'échec. En fait, lorsqu'il s'agit d'une question générale touchant les causes de la réussite et de l'échec, les enseignants avancent plus fréquemment des causes externes, liées au milieu familial et au milieu social, plus fréquemment que lorsqu'ils sont amenés à se prononcer sur des questions spécifiques concernant leurs propres élèves. Cette façon de voir la réalité peut s'expliquer par ce que Gilly (1980) appelle le poids du rôle institutionnel, rôle selon lequel la représentation de l'enseignant au sujet du rendement scolaire de l'élève reste imprégnée par le rôle institutionnel qu'il est amené à défendre et que les problèmes généraux facilitent l'expression sur les clivages idéologiques, politiques ou sur les différences individuelles. Les résultats de recherche ultérieurs sont venus confirmer les résultats de ce dernier: c'est le cas des études de Léger (1983) et de Bourgeois (1983).

En somme, l'erreur fondamentale désigne la tendance à situer les causes d'un événement chez les personnes plutôt que dans l'environnement (Hewstone, 1989; Ross, 1977). Le type de question posée, globale ou spécifique, serait également une source d'erreur dans le regard que l'on peut poser sur les explications (Gilly, 1980; Léger, 1983; Schubauer-Leoni & Perret-Clermont, 1988). Le biais de complaisance, qui signifie s'attribuer le succès d'autrui et rejeter son échec, a aussi été observé (Clark & Peterson, 1986; Wiley & Eskilson, 1978). De même, le biais de l'humilité, qui consiste à s'attribuer l'échec et à rejeter la réussite (Ames, 1975; Beckman, 1973; Tom & Cooper, 1984), semble fort possible dans les sources d'explications rencontrées. Le plan ou l'angle sous lequel le point de vue de l'enseignant est considéré, acteur ou observateur (Anderson, 1991; Hewstone, 1989; Storms, 1990), peut également affecter les explications. Enfin, l'effet

polydoxique, soit la coexistence de différentes conceptions des causes de l'échec qui émergent selon les situations dans lesquelles l'enseignant est amené à les évoquer (Pagès, dans Monteil, Bavent, & Lacassagne, 1986).

Méthodologie

Échantillon

Au total, 324 enseignants de trois cégeps de Québec métropolitain, dont 177 hommes (54,6%) et 147 femmes (45,4%), 241 permanents (74,4%) et 82 non permanents (25%) se sont prononcés sur deux questions ouvertes portant sur leur explication de la réussite et de l'échec scolaires de leurs propres élèves dans la matière qu'ils enseignent.

Analyse des Données

Nous avons analysé les réponses des enseignants à propos des causes de l'échec et de la réussite, selon les principes de l'analyse de contenu (Bardin, 1996; Van der Maren, 1995). Pour former les catégories, nous avons tenu compte des critères de l'exclusivité, d'exhaustivité, de pertinence et du caractère neutre des catégories. Nous avons recueilli en tout 2925 énoncés (soit 1501 pour l'échec et 1424 pour la réussite) que nous avons regroupés en unités de classification: l'élève, l'enseignant, l'école et la société. Nous avons adopté un type de codage *mixte* qui comporte un ensemble fermé de rubriques et un ensemble ouvert de catégories (Van der Maren, 1995, p. 442).

Pour vérifier le degré d'invariance des résultats à travers le temps, nous avons codé dans un deuxième temps sur une partie du corpus pour calculer la stabilité et la fiabilité des résultats. Nous avons testé la reproductibilité des résultats avec nous-même à deux semaines d'intervalle (intra codeur) et avec un deuxième codeur (inter codeur). Le taux d'accord, calculé selon le "nombre d'accords sur nombre total d'accords et de désaccords multiplié par 100," étaient après corrections, respectivement de 93% et de 90%, ce qui les situe dans les normes suggérées par Huberman et Miles (1991).

Résultats

À travers ces résultats globaux du tableau 1, nous pouvons établir trois constats: en premier lieu l'enseignant considère *l'élève* comme le principal responsable autant de la réussite que de l'échec, cependant, il le considère comme un peu plus responsable de sa réussite que de son échec; en deuxième lieu *l'enseignant* s'identifie comme un peu plus

responsable de la réussite que de l'échec et en dernier lieu, il considère *l'école* et *la société* comme plus responsable de l'échec que de la réussite.

Tableau 1 Répartition des énoncés selon les quatre grands thèmes

	Élève		Société		École		Enseignant		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Échec	1426	95	44	2,93	25	1,66	5	,35	1501	100
Réussite	1376	96,76	31	2,18	10	0,7	6	,39	1424	100

Au tableau 2, un deuxième niveau de codification du thème *élève*, s'articule autour de trois catégories: (1) les facteurs et comportements liés au *domaine affectif et physique*, (2) les facteurs et comportements liés au *domaine cognitif*, et (3) les facteurs et *comportements liés à la gestion.* Les résultats montrent et ce, autant pour l'échec que pour la réussite, que ces facteurs se présentent de façon inégale selon ces trois sous-catégories.

Tableau 2 Répartition des catégories liées à l'élève

catégories concernant la rubrique élève	Échec		Réussite	
	N	%	N	%
Facteurs et comportements liés au domaine affectif et physique	276	19,35	264	19,15
Facteurs et comportements liés au domaine cognitif	403	28,26	396	28,73
Facteurs et comportements liés à la gestion	747	52,38	718	52,10
	1426	100	1378	100

La première constatation qui s'impose c'est que la catégorie *facteurs et comportements liés à la gestion*, représente presque le double *des facteurs et comportements liés au domaine cognitif* et presque le triple des *facteurs et comportements liés au domaine affectif et physique*. C'est dire que les facteurs de l'échec et de la réussite, selon l'enseignant sont fondamentalement une question de stratégies qui aboutissent sur la réussite lorsqu'elle sont mises en marche et sur l'échec lorsqu'elles ne le sont pas.

Attributions Enseignant

Quand on regarde les facteurs d'explication qui concernent les enseignants (tableau 1), on peut noter que ceux-ci ne s'attribuent la réussite de leurs élèves que dans une proportion minime: 0,70% (10 énoncés) alors que cette proportion se situe à 0,39% (6 énoncés) pour l'échec.

Attributions Société

Pour la réussite (tableau 1), les enseignants ont évoqué 31 énoncés liés à la société (représentant 2,18% de la totalité des facteurs évoqués), alors que pour l'échec, cette proportion s'est élevée à 44 énoncés (représentant 2,93% des énoncés évoqués), ce qui revient à dire que l'enseignant considère la société comme étant plus responsable de l'échec que de la réussite.

Tableau 3 Répartition des sous thème liés à la société

Sous catégories	Échec	Réussite
Capital culturel	18	14
Encadrement familial	17	11
Capital économique	5	4
Garçon (dévalorise la réussite)	3	0
Influence des pairs	1	2

Au tableau 3 nous pouvons voir que parmi les facteurs liés à la société, *le capital culturel* s'avère l'un des facteurs les plus importants tant dans l'explication de l'échec scolaire que de la réussite (18 énoncés). Les enseignants soulignent davantage les carences dans l'encadrement familial quand il s'agit de l'échec (17 énoncés) que dans la réussite (11 énoncés), en particulier, *le manque d'appui dû aux conditions socio-émotives: parents en crise de séparation.* Par ailleurs, *le capital économique* (mentionné comme tel) demeure un facteur de moindre importance, comparativement à *l'encadrement familial.*

Attributions École

Les enseignants évoquent cinq facteurs liés à l'école, représentant 0,35% de la totalité des facteurs pour expliquer la réussite de l'élève, alors qu'ils mentionnent 25 facteurs (représentant 1,66%) pour expliquer l'échec de celui-ci. Ce qui revient à dire que, selon les enseignants, l'échec, plus que la réussite, incombe à l'école. Bien que le nombre des énoncés soit très restreint, il demeure révélateur de cette dissymétrie qui existe entre les attributions de l'échec et celles de la réussite.

Discussion

De prime abord, nous avons pu voir que les enseignants ont élaboré plus les causes de l'échec que celles de la réussite. Ce point de vue rejoint celui de Deschamps et Clémence selon lequel le sujet ne cherche d'explication que lorsqu'il se trouve devant un événement inattendu ou

devant un échec (l'objectif fixé n'est pas atteint) ou lorsqu'il constate un "décalage entre ce qui est et ce qui devrait être" (1990, p. 252).

Attributions Imprégnées par le Biais de Complaisance et le Biais de L'humilité

Le premier constat que l'on peut dégager des résultats, c'est la grande importance des facteurs liés à l'élève et ce, autant pour la réussite que pour l'échec. Ces résultats se rapprochent de ceux de Schubauer-Leoni et Perret-Clermont (1988) selon lesquels les enseignants ne se sentent concernés ni par l'échec ni par la réussite. Nos résultats ne rejoignent pas des recherches selon lesquelles les attributions des enseignants seraient imprégnées par le *biais de complaisance*, principe selon lequel l'individu se complaît à s'attribuer le succès d'autrui et à rendre l'autre l'unique responsable de son échec. Nos sujets ne s'attribuent l'échec à eux-mêmes que dans des proportions très minimes, ce qui ne rejoint pas non plus le *biais de l'humilité*, principe selon lequel le sujet aurait tendance à s'attribuer l'échec à lui-même et à rendre l'autre, l'unique responsable de sa réussite (Ames, 1975; Bar-Tal & Guttman, 1981; Beckman 1973; Ross, Bierbrauer, & Polly, 1974; Tetlock, 1980; Tom & Cooper, 1984).

Ces résultats ne corroborent pas ceux de Gosling (1992) qui notait que, selon l'enseignant, l'élève réussit grâce à ses traits psychologiques généraux et non à ses capacités intellectuelles ou à son ardeur au travail, *en quelque sorte dans la facilité*. Selon nos résultats, l'élève réussit grâce à son adaptation aux exigences (entendons par là, la quantité de travail, la régularité dans le travail et à ses capacités intellectuelles). Autrement dit, réussit celui qui aurait appris son *métier d'élève*, pour reprendre une expression chère à Perrenoud (1994).

Les résultats nous ont montré que les enseignants associent l'échec plus à l'école et à la société, qu'ils ne le font à eux-mêmes. Ce constat rejoint dans une certaine mesure ceux de Weiner et al., 1971 (Weiner, Heinz, Meyer, & Cook, 1972) selon lequel l'échec serait plus associé aux contextes ou au milieu. Notre étude se passe au collégial, ce contexte que l'on peut qualifier avec Weiner comme étant "orienté vers l'accomplissement" ("achievement contexts"), contexte dans lequel les sujets sont amenés à performer. Dans ce genre de circonstances, l'explication de l'échec devrait être liée aux caractéristiques du contexte ou milieu, alors que la réussite serait le résultat de caractéristiques personnelles.

Attributions Imprégnées par le la Position D'acteur ou D'observateur

Rappelons que nous avons privilégié dans cette étude le rôle de l'enseignant comme acteur (Clark & Peterson, 1986). On se trouve alors devant des constats mixtes. Certes, l'enseignant, en tant qu'acteur, fait des attributions plus externes qu'internes (Hewstone, 1989, p.60; Jones & Nisbett, 1971). Il donne des justifications, une rationalisation et non pas des causes ou des raisons (Deschamps & Clémence, 1990, p. 260). Nous pouvons dire alors que l'enseignant adopte le comportement de l'observateur impliqué, au sens que lui donne Jones et Nisbett (1971), c'est-à-dire un sujet impliqué dans la performance de l'acteur.

Attributions Imprégnées par L'erreur Fondamentale

Les enseignants ont évoqué massivement et cela autant pour l'échec que pour la réussite, des facteurs liés à l'élève, tendance qui s'explique par *l'erreur fondamentale,* biais qui désigne la tendance des gens à surestimer l'explication des événements par des causes internes (facteurs reliés à la personnalité) et à sous-estimer les causes externes (la situation, les circonstances – Hewstone, 1989, p. 50; Ross, 1977, p. 183).

Nous sommes ici devant deux postulats. Un premier selon lequel le point de vue de l'enseignant serait imprégné par le point de vue de ses élèves. Avec ce point de vue, on peut rejoindre des constats déjà établis à propos de la contamination de l'attribution des enseignants par celles de leurs élèves (Butler, 1994). Ensuite, dans le même esprit, nous pouvons rejoindre ce que Deschamps et Clémence (1990, p. 21) appelaient *le besoin d'éviter le déséquilibre cognitif* pour dire que nos sujets adoptent le point de vue communément connu dans le contexte. Nous estimons que nos résultats trouvent leur fondement dans notre cadre théorique où l'on mentionnait que les individus ont tendance, en général, à situer davantage les causes d'un événement chez les personnes que dans leur environnement. Comme le souligne Heider (1958), *"le comportement engloutit le champ" ("the behavior engulfs the field")* pour dire qu'on s'embrouille par le comportement de la personne, jusqu'au point d'oublier le reste. Rappelons que Ross (1977) a introduit l'idée de *l'erreur fondamentale* pour désigner la tendance des gens à surestimer l'explication des événements par des causes internes (facteurs reliés à la personnalité) et à sous-estimer les causes externes: la situation, les circonstances (Hewstone, 1989, p. 50; Ross, 1977, p. 183).

Attributions Imprégnées par L'effet Polydoxique

La façon d'expliquer l'échec et la réussite pourrait trouver également son explication dans la situation où l'enseignant a été amené à évoquer les causes du rendement de l'élève. Nous avons accompagné le questionnaire d'une lettre qui expliquait le cadre et l'objectif de la recherche. On serait ici en droit de supposer que les réponses des enseignants ont été imprégnées par ce que Monteil, Bavent, et Lacassagne (1986) appelaient *l'effet polydoxique*, pour montrer la possibilité de coexistence chez les enseignants de plusieurs conceptions des causes de l'échec qui se déclencheraient selon la situation dans laquelle il serait amené à évoquer les causes de rendement de l'élève. On peut se demander si les réponses des enseignants n'ont pas été influencées par les visées de l'étude et si leurs réponses auraient été les mêmes si on leur avait fourni des informations supplémentaires ou différentes de celles que nous leur avons données.

Attribution Imprégnées par le
Type de Question Posée: Globale ou Spécifique

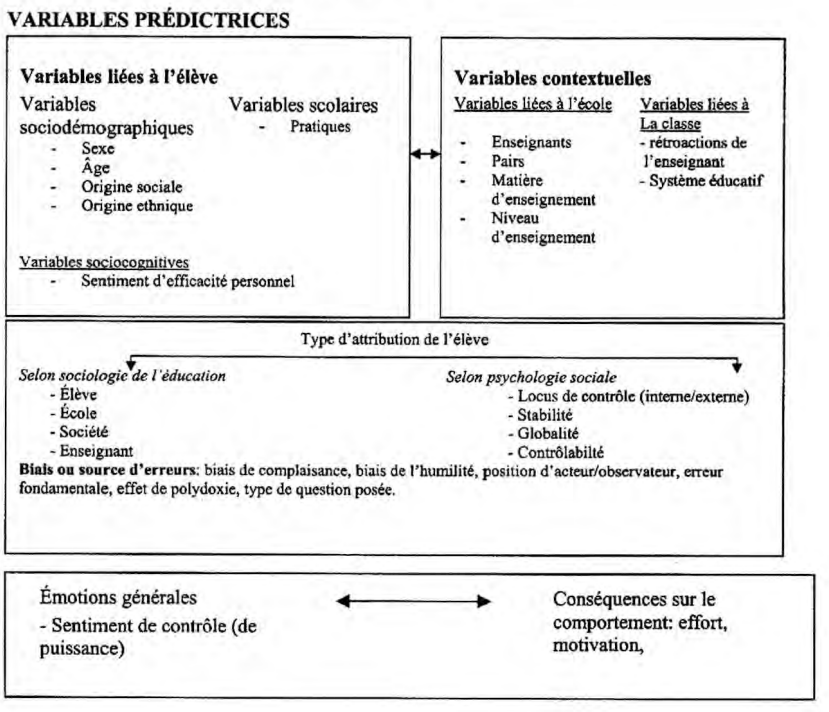
Dans notre cas, il s'agit de questions spécifiques concernant l'échec et la réussite de ses propres élèves dans la matière enseignée. Rappelons que lorsque les enseignants sont amenés à se prononcer de façon générale sur les causes de la réussite et de l'échec, ils avancent plus fréquemment des causes relatives au milieu familial et social que lorsqu'ils sont amenés à se prononcer sur leurs propres élèves où ils réfèrent à des facteurs liés à l'élève (Gilly, 1980; Léger, 1983; Bourgeois, 1983; Schaubauer-Leoni & Perrett-Clermont, 1988). Gilly explique cette façon de voir la réalité comme étant imprégnée autant par le rôle institutionnel que l'enseignant est amené à défendre que par le fait que les problèmes généraux facilitent l'expression sur les *clivages idéologiques, politiques ou sur les différences individuelles*.

Conclusion

Les résultats montrent que les enseignants du collégial attribuent la réussite et l'échec essentiellement à l'élève, qu'ils associent plus l'échec au contexte (social et institutionnel) et la réussite aux individus (l'élève et à l'enseignant). Ces explications sont imprégnées par l'erreur fondamentale, tendance à surestimer l'explication des événements par des causes internes (facteurs reliés à la personnalité) et à sous-estimer les causes externes (la situation, les circonstances).

Certes, on ne peut douter que le style attributionnel des enseignants peut être, à l'instar du style attributionnel de l'élève, sujet à amélioration. Pour doter les enseignants du style qui promeut la motivation de l'élève et par là son rendement, il semble important de former les enseignants aux attributions, particulièrement dans un contexte où on remarque à l'unanimité la carence, voire même l'absence de motivation chez les élèves, composante primordiale pour la réussite. L'enseignant, qui est le seul acteur à occuper une place centrale dans la vie scolaire de l'élève et qui est amené à tout moment à interagir avec lui à tout instant, peut utiliser les attributions comme force motrice de cette motivation. Nous sommes convaincue de l'importance de rendre l'enseignant, entre autres, conscient de son style d'attributions et de lui montrer que celles-ci sont susceptibles d'être altérées entre autres, par certains biais. Bref, il s'agit de le rendre conscient que certaines sources d'erreurs le guettent quand il explique l'échec et la réussite. En fait, ses explications ne restent pas sans conséquences sur ses pratiques quotidiennes, son évaluation, l'aide à apporter à l'élève et par conséquent sur le rendement scolaire. Ces attributions déterminent entre autres, l'aide à apporter à l'élève, l'évaluation et les attitudes qui conditionnent à leur tour le rendement scolaire (Weiner 1979).

Annexe
Processus des attributions de l'enseignant à l'égard de de l'échec et de la réussite : une approche systémique (Yamina Bouchamma 2002)



BIBLIOGRAPHIE

Ames, R. (1975). Teachers' attributions of responsibility: Some unexpected nondefensive effects. *Journal of Educational Psychology*, *67*(5), 668-676.

Ames, R. (1983). Teachers' attributions for their own teaching. In M.L. John & M.C. Wang (Éds.), *Teacher and student perceptions: Implications for learning* (pp. 105-124). University of Pittsburgh, NJ: LEA.

Anderson, C. A. (Éd.). (1991). Attributions as decisions: A two stage information processing model. In *New models, new extensions of attribution theory. The Third Attribution Personality Theory Conference, CSPP-LA, 1988* (pp. 12-54). New York: Springer-Verlag:

Bar-Tal, D., & Guttman (1981). A comparison of pupils', teachers' and parents' attributions regarding pupils' achievement. *Bi Psychology*, *51*, 301-311.

Bardin, L. (1981). *L'analyse de contenu.* Paris: Presses universitaires de France.

Beckman, L., (1973). Teachers's and observers's perceptions of causality for child's performance. *Journal of Educational Psychology, 65*(2), 198-204.

Berger, A. (1979). *Les instituteurs d'une génération à l'autre.* Paris: PUF.

Blouin, Y. (1987). *Éduquer à la réussite en mathématique. Fondements théoriques et résultats de recherche.* Québec: Cégep François-Xavier-Garneau.

Bouchamma, Y. (2002). Relation entre quatre types d'explications de l'échec scolaire et quelques caractéristiques d'enseignants du collégial. *Revue des sciences de l'éducation, 8*(3), 649-674.

Bourgeois, J.P. (1983). Comment les instituteurs perçoivent l'échec scolaire. *Revue française de pédagogie, 62*(1), 27-39.

Butler, R. (1994). Teacher communications and student interpretations: effects of teacher responses to failing students on attributional inference in two age groups. *British Psychological Society, 64,* 277-294.

Clark, C.M., & Peterson, P.L. (1986). *Teachers' thought processes.* In M. Wittrock (Éd.), op. cit.

Conseil des collèges (1988). *La réussite, les échecs et les abandons au collégial.* Les publications du Québec: MEQ.

Conseil des collèges (1992). *L'enseignement collégial: Des priorités pour un renouveau de la formation.* Québec: MEQ.

Conseil supérieur de l'éducation (1996). *La réussite à l'école montréalaise: Une urgence pour la société québécoise.* Québec: Les publications du Québec.

Després-Poirier M. (1995). *Le système d'éducation du Québec sous la direction de Philippe Dupuis.* Boucherville, Québec: G. Morin.

Deschamps, J.C. (1977). *L'attribution et la catégorisation sociale,* Berne: Peter Lang.

Deschamps, J.C. & Clémence A. (1990). *L'attribution. Causalité et explication au quotidien.* Paris: Delachaux et Niestlé.

Gilly, M. (1980). *Maître élève. Rôle institutionnel et représentations.* Paris: PUF.

Gosling, P. (1992). *Qui est responsable de l'échec scolaire? Représentations sociales, attributs et rôle d'enseignants,* Paris: PUF.

Harvey, J.H. & Weary, G. (Ed.). (1985). *Attribution: Basic issues and applications.* Montréal: Academic Press.

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations.* New York: Wiley.

Hewstone, M. (1989). *Causal attribution. From cognitive processes to collective beliefs,* USA: Basil Blackwell.

Huberman, A. M., & Miles, B.M. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes* (trad. C. De Backer & V. Lamongie) Bruxelles: De Boeck.

Jones, E.E., & Nisbett, R.E. (1971). *The actor and observer: Divergent perceptions of the causes of behavior*. Morristown, NJ: General Learning Press.

Léger, A. (1983). *Les enseignants du secondaire*, PUF, Paris.

Levesque, M., & Pageau, D. (1990). *La persévérance aux études. La conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes. Direction générale de l'enseignement collégial*. Québec: Ministère de l'enseignement supérieur et de la Science.

MacAllister, H. A. (1996). Self-serving bias in the classroom: who shows it? Who knows it? *Journal of Educational Psychology*, *88* (1), 123-131.

Ministère de l'éducation du Québec (2002). *Regards sur l'enseignement collégial. Indicateurs sur les cheminements scolaires dans les programmes sciences de la nature, sciences humaines et techniques administratives*. Québec: Les publications du Québec.

Ministère de l'éducation du Québec (2002). *Indicateurs de l'éducation*. http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/indic02/indic02f.htm

Moisset, J. J., & Toussaint P. (1992). *Pourquoi faut-il combattre l'abandon scolaire? Une perspective socio-économique*. In CRIRES-FECS (pp. 38-57), op. cit.

Monteil, J.M., Bavent, L., & Lacassagne, M.F. (1986). Attribution et mobilisation d'une appartenance idéologique: Un effet polydoxique, *Société française de psychologie, 31*(2), 115-121.

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire,* Paris: ESF.

Potvin, P., & Papillon S. (1992). Teacher's sense of responsibility toward students achievement and their attitude. *Canadian Journal of Special Education, 8*(1), 33-42.

Rivière, B. (1996). *Le décrochage au collégial. Le comprendre et le prévenir.* Québec: Les publications du Québec, Collection Agora.

Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distorsions in the attribution process. In L. Berkowitz (Éd.), *Advances in Experimental Social Psychology* (p. 10). New York: Academic Press.

Ross, L., Bierbrauer, G., & Polly S. (1974). Attribution of educational outcomes by professional instructors. *Journal of Personality and Social Psychology*, *29*(5), 609-618.

Schubauer-Leoni, M.L., & Perret-Clermont, A.N. (1988). Représentations et signification de savoirs scolaires. *European Journal of Psychology of Education*, no Spécial hors série.

Soodak, L.C., & Podell, D.M. (1994). Teachers's thinking about difficult-to-teach students. *Journal of Educational Research*, *88*(1), 44-51.

Storms, M.D. (1990). *Enregistrement vidéo et processus d'attribution: changement de point de vue de l'acteur et de l'observateur*. In J.C. Deschamps & A. Clémence (Éd.), op. cit.

Terrill, R., & Ducharme, R. (1994). *Passage secondaire-collégial: Caractéristiques étudiantes étudiantes et rendement scolaire*. Québec: Les publications du Québec.

Tetlock, P.E. (1980). Explaining teacher explanation of pupils. A self presentation interpretation. *Social Psychology Quarterly*, *43*(3), 283-290.

Tom, D., & Cooper, H. (1984, Avril). *Academic Attributions for Success and Failure among Asian Americans*. Papier presenté à l'assemblée annuelle à l'association américaine de recherche en éducation. Missouri (ERIC Document Reproduction Service No. ED246145)

Vallerand, R.J., & Bouffard L. (1985). Concepts et théories en attribution, *Revue québecoise de psychologie*, *6*(2), 45-65.

Van der Maren, J. M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation,* Montréal: les Presses de l'Université de Montréal.

Weary, G., Stanley M.A., & Harvey J.H. (1989). *Attribution.* New York: Springer-Verlag.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, *71*(1), 3-25.

Weiner, B. (1980). A cognitive (attribution) -emotion- action model of motivated behavior: an analysis of judgments of help-giving, *Journal of Personality and Social Pysychology, 39*(2), 186-200.

Weiner, B. (1984). Principles for a theory of student motivation within an attributional framework. In R. Ames & C. Ames (Éds.), *Research on motivation in education*: *Student motivation* (pp. 15-38). New York: Academic Press.

Weiner, B., Friez, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R.M. (1971). Perceiving the causes of success and failure. In D. Knouse, H. Kelley, R. Nisbett, S. Valins, & B. Weiner (Éds.), *Attributions: Perceiving the causes of behavior* (pp. 95-120). Morristown: NJ: General Learning Press.

Weiner, B., Heinz, H., Meyer W-U., & Cook, R. (1972). Causal ascriptions and achievement behavior: A conceptual analysis of effort and reanalysis of locus of control. *Journal of Personality and Social Psycology*, *21*(2), 239-248.

Wiley, G.M. & Eskilson, A. (1978). What did you learn in school today? Teachers' perceptions of causality. *Sociology of Education, 51*(4), 261-269.

Yamina Bouchamma est professeure agrégée à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton (programme administration scolaire). Ses travaux portent sur la réussite scolaire, la gestion des ressources humaines, l'évaluation du personnel enseignant et les communautés apprenantes. Ses travaux actuels portent sur les déterminants de la réussite scolaire à partir des données du Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS). Elles détient des projets subventionnés (CRSH) qui portent sur les déterminants de la réussite et sur le leadership des directions d'écoles et la réussite scolaire des jeunes. Elle est cochercheure dans plusieurs projets et checheure associée au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) avec lequel elle collabore dans une étude longitudinale portant sur les enseignants et les chefs d'établissements scolaires à travers le Canada.

Author's Address:
Faculté de sciences de l'éducation
Université de Moncton
B 138 Pavillon Jeanne-de-Valois
Moncton, New Brunswick
CANADA E1A 3E9
EMAIL: bouchay@umoncton.ca