

ACTES du 11^e colloque annuel

**de l'Association québécoise
de pédagogie collégiale**

*avec la collaboration
de la Fédération des cégeps*

Hôtel Delta, SHERBROOKE

5, 6 et 7 JUIN 1991

La motivation, l'élève et l'étude.

par

**Denise BARBEAU,
enseignante
Collège de Bois-de-Boulogne**

Atelier 302

LA RÉUSSITE ET LES ÉCHECS SCOLAIRES: UNE QUESTION D'ACTUALITÉ

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 aider les élèves 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'étudiants qui échouent, abandonnent et qui n'obtiennent pas leur diplôme devient de plus en plus important au niveau collégial (Commission des affaires pédagogiques, 1985). Le taux de réussite des études collégiales est établi, présentement pour l'ensemble des cégeps, à environ 60%. Terrill (1988) confirme, en se basant sur les statistiques obtenues à partir des cégeps couverts par le Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM), qu'effectivement de 35% à 40% des nouveaux inscrits au collégial abandonnent leurs études avant de les avoir terminées. De nombreuses recherches dans le réseau collégial québécois confirment ce fait (Lavoie, 1987; Rouleau, 1985; Conseil des collèges, 1988).

LES CONSÉQUENCES DES ÉCHECS ET DES ABANDONS SCOLAIRES POUR L'ÉLÈVE

Les échecs et les abandons scolaires sont extrêmement coûteux pour l'élève, pour le système collégial et également pour la société québécoise.

Les échecs et les abandons peuvent donc avoir des conséquences graves pour l'élève. D'une part, une baisse de l'estime de soi (Blouin, 1985), une détresse mentale ou des traumatismes qui vont à leur tour influencer les autres activités de l'élève (Vigeault et St-Louis, 1987). Ce dernier peut se sentir dévalorisé et développer un sentiment d'insécurité envers les études. D'autre part, les échecs peuvent affecter sérieusement la motivation envers les études et entraîner d'autres échecs et même l'abandon de cours (Conseil des collèges, 1988) ce qui aura pour conséquence d'allonger son séjour au niveau collégial.

Bref, des difficultés personnelles et financières, l'impossibilité de pouvoir poursuivre des études universitaires dans les facultés de leur choix, l'impossibilité de trouver un emploi dans les domaines qu'ils désirent peuvent facilement découler des échecs et/ou des abandons.

Comme nous venons de le voir, de plus en plus d'élèves sont confrontés à des abandons et/ou des échecs scolaires, mais un nombre important d'élèves continuent à bien performer et à réussir d'une façon plus que satisfai-

sante leurs études collégiales. Qu'est-ce qui fait la différence entre ces deux groupes d'élèves? Les variables liées à l'élève nous apparaissent des pistes intéressantes à considérer pour répondre à cette question.

LA RÉUSSITE SCOLAIRE: LES VARIABLES LIÉES À L'ÉLÈVE

La très grande majorité des recherches effectuées sur les échecs et les abandons scolaires tournent principalement autour de deux grands axes majeurs: l'identification des causes de ces phénomènes et la recherche de solutions possibles. Selon Lavoie (1987), les facteurs reliés à l'axe premier pourraient se regrouper autour de quatre grands thèmes: les variables plus directement liées à l'élève et à son milieu, celles 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 que nous énumérons ici: 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 chez les élèves, le manque d'effort fourni par ceux-ci, 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 américaines et québécoises (Lavoie, 1987; Gates et Creamer, 1984; Heller, 1982; Radcliffe et Novak, 1985; Marinaccio, 1985; 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, des attitudes d'étude inadéquates et à des *perceptions irréalistes* des facteurs de réussite (attributions causales inadéquates) face aux mathématiques. Blouin confirme donc, par ses études (1985, 1988), ce lien des attributions causales à la motivation. Nous croyons que cette association des attributions causales à la motivation est une piste intéressante pour la compréhension de la réussite et de l'échec scolaire et nous désirons, dans cet exposé, nous y arrêter plus profondément.

LES ÉCHECS ET LES ATTRIBUTIONS CAUSALES

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'étudiant 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 de l'étudiant sont influencées par ses attributions causales (Blouin, 1985; Weiner, 1980, 1984, 1985).

Pour mieux saisir le rôle de ces attributions dans le processus global de l'apprentissage et leurs effets sur le comportement scolaire de l'élève nous essaierons, maintenant, d'identifier, de définir et de situer les divers concepts et éléments de la théorie attributionnelle jouant un rôle important sur le comportement de l'élève et principalement sur son comportement scolaire.

SITUATION DES ATTRIBUTIONS CAUSALES DANS LE PROCESSUS D' APPRENTISSAGE ET DANS LES COURANTS DE RECHERCHE

Comme nous l'avons vu, plusieurs facteurs entrent en jeu dans la réussite ou non des élèves. L'apprentissage scolaire est le résultat d'une interaction dynamique entre l'élève, l'enseignant, la matière étudiée et les méthodes d'enseignement. Les attributions causales des élèves, l'élément central de notre étude, est un facteur qui relève directement de l'élève. Le schéma de la page suivante essaie de représenter les divers éléments en cause dans le processus de l'apprentissage scolaire et situe les attributions causales dans celui-ci. On note dans ce schéma le lien étroit entre la motivation et les attributions causales.

Durant les deux dernières décennies, plusieurs recherches furent entreprises dans le domaine des attributions. Kelley et Michela (1980) proposent de regrouper ces travaux en deux grands courants théoriques: "les théories de l'attribution" qui s'intéressent d'une façon particulière à la nature des processus conduisant à la formation des attributions, c'est-à-dire les théories qui s'intéressent à l'effet des motivations, des croyances ou des informations sur les causes perçues (les attributions) et "les théories attributionnelles" qui s'intéressent tout particulièrement aux conséquences des attributions (les causes perçues) sur les comportements, les sentiments et les attentes des personnes.

LES ATTRIBUTIONS CAUSALES: CONCEPTS, TAXONOMIE ET IMPLICATIONS PSYCHOLOGIQUES SUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Weiner (1984, 1985) propose une théorie de la motivation et des émotions dans laquelle les attributions jouent un rôle déterminant. À partir de plusieurs recherches importantes dans les milieux d'éducation, dont nous parlerons plus loin, Weiner (1985) affirme que dans les contextes liés au rendement (impliquant le rendement

scolaire), on retrouve quelques perceptions causales dominantes et que les causes perçues du succès et de l'échec ont trois dimensions communes: le lieu (locus) d'où origine la cause, la stabilité et la contrôlabilité de la cause. Deux autres dimensions, l'intentionnalité et la globalité de la cause, pourraient selon lui, lorsque d'autres recherches le permettront, être ajoutées aux trois dimensions déjà identifiées. Toujours selon Weiner (1984, 1985), la stabilité des causes perçues influence les changements dans les attentes de succès d'une personne et l'ensemble des dimensions causales affectent une variété d'expériences émotionnelles telles que la colère, la gratitude, la culpabilité, le désespoir, la pitié, la fierté et la honte. Ces émotions vont à leur tour influencer le comportement. La théorie de Weiner établit donc un rapport entre la structure de la pensée et la dynamique des émotions et du comportement. La motivation, elle, nous apparaît être pour Weiner (1984, 1985) à la base du processus global qui pousse l'individu, à partir d'un événement, à vivre toutes ces démarches liées à la recherche du pourquoi des événements vécus.

Les attributions causales (Modèle de Weiner): postulat et définition

Dans un premier temps, essayons d'identifier le postulat à la base de la théorie de l'attribution causale et de définir ce qu'est une attribution. Le postulat à la base de la théorie de l'attribution causale pourrait s'énoncer de la façon suivante (Weiner, 1984): 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 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, si je sais pourquoi j'ai échoué un examen, je pourrai peut-être réussir le prochain si la cause est sujette à changement ou je me préparerai mieux à un 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

Schéma 1

Apprentissage: interaction dynamique

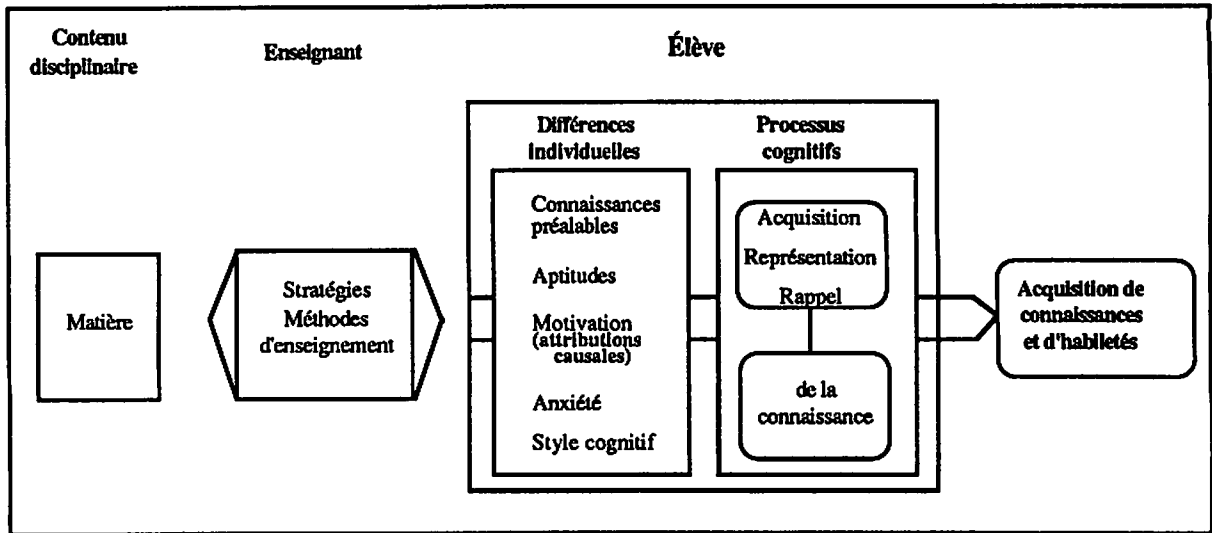


Schéma inspiré de celui de Viau R. (1989) intitulé ENSEIGNEMENT COGNITIF

individus de comprendre et d'organiser certains comportements et situations.

Les attributions causales: taxonomie de Weiner

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 à la personne comme l'intelligence, la beauté physique, la personnalité, etc. et les causes extérieures, externes à la personne 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 à l'élève telles ses aptitudes, l'effort qu'il fournit pour réaliser une tâche, etc. et des causes externes à l'élève telles la difficulté d'une tâche, l'aide ou l'absence d'aide des autres, la chance, etc.. Cette dimension causale (interne/externe) peut avoir une influence sur un résultat scolaire. Par exemple, 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 alors une attribution externe, il attribue sa note à un phénomène extérieur à lui. 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 alors une attribution interne. Son résultat est dû à lui.

La stabilité de la cause

Cette dimension de stabilité différencie les causes sur la base de leur stabilité temporelle. La stabilité temporelle se rapporte aux causes qui peuvent être modifiables ou non dans le temps, par exemple les aptitudes intellectuelles ne fluctuent pas d'un jour à l'autre, les aptitudes peuvent être affectées par des éléments mais demeurent fondamentalement stables. Le potentiel intellectuel change peu d'une année à l'autre, mais les résultats scolaires peuvent fluctuer en fonction de l'effort fourni par l'étudiant. Le potentiel intellectuel, ici, est un facteur stable et l'effort fourni peut être modifiable. Si nous désirons prédire des performances futures d'un élève nous nous baserons plus sur des facteurs stables que sur des facteurs modifiables. Les exemples qui suivent veulent illustrer des attributions stables et modifiables que peut faire un élève dans une situation scolaire. 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 couler toujours 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.

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 identifiées 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, exprimait 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 établie: le contrôle de la cause. Ce concept de contrôle implique que la personne pourrait ou aurait pu agir autrement. Les individus sont,

une autre) tandis que la globalité réfère plus à la notion de généralisation (une cause se retrouve à travers plusieurs situations, vient interférer dans plusieurs situations).

LES ATTENTES DE CHANGEMENT, LES ÉMOTIONS ET LA THÉORIE ATTRIBUTIONNELLE DE WEINER

Pour mieux saisir le rôle des attributions causales dans la réussite et l'échec scolaire, nous situerons le rôle des émotions et des attentes de succès dans la perspective théorique de Weiner, puis nous essaierons d'illustrer l'ensemble des éléments de la théorie de Weiner à travers un schéma et un exemple relié au milieu scolaire.

Tableau 1

Représentation des dimensions causales de la taxonomie de Weiner

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

parfois, responsables de l'effort qu'ils fournissent pour accomplir une tâche; d'autrefois, les personnes 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 introduite comme troisième dimension causale dans la théorie de Weiner. Le tableau précédent illustre cette classification de Weiner (1985).

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% 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 plus, selon nous, à la notion temps (une cause demeure stable dans le temps, d'une époque à

Les attentes de changement

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 d'un but. Les attentes d'un but, dans les contextes reliés au rendement, sont déterminées par l'"habileté perçue" demandée pour réaliser une tâche (par exemple, une personne peut percevoir que, pour jouer un match de tennis contre Lendl, cela demande une très grande habileté en tennis) et l'effort que la personne croit devoir dépenser pour répondre à la difficulté perçue de la tâche (pour arriver à vaincre Lendl, une personne sait qu'elle devra se pratiquer beaucoup et se préparer mentalement pour son match, Lendl étant reconnu actuellement comme un des meilleurs joueurs de tennis au monde). 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 d'une personne peuvent avoir sur ses attentes de succès et également sur ses comportements et ses attitudes.

Weiner (1980, 1984, 1985) croit que la stabilité d'une cause beaucoup plus que son lieu d'origine (interne/externe) détermine les attentes de changement. Si, pour un étudiant, la réussite est chose courante, il s'attendra aussi à réussir dans le futur et agira effectivement pour réussir; par contre si l'échec est pour lui monnaie courante, il s'attendra à échouer dans le futur et ses attitudes seront affectées par ses perceptions causales et par ses attentes d'insuccès.

Weiner (1985) exprime que le succès et l'échec à des tâches de performance sont généralement reliés à l'effort et/ou à l'habileté, et comme l'habileté reliée à une tâche est relativement stable, le succès ou l'échec futur peut être anticipé avec une certitude relative et amènera une augmentation ou une baisse dans le niveau d'aspiration.

Weiner (1985) exprime, après avoir analysé plusieurs recherches sur ces éléments (recherches résumées dans le tableau de la page 9), que la quantité, l'étendue et la consistance des résultats empiriques en conjonction avec l'analyse logique, permettent l'énoncé d'un principe relatif à la relation entre la stabilité causale et les attentes de changement et permettent également l'énoncé de ses trois corollaires.

Principe de l'attente de changement: la perception de la stabilité de la cause d'un événement influence, à la suite d'un résultat, les changements dans l'attente de succès pour des événements semblables.

Corollaire 1: si le résultat d'un événement est attribué à une cause stable alors le résultat sera anticipé d'une façon certaine avec une augmentation ou une diminution des attentes dans le futur. Par exemple, si un élève attribue son succès en mathématiques à des aptitudes élevées, il aura des attentes élevées envers ses futurs résultats en mathématiques; par contre, si un élève croit qu'il n'a aucune aptitude pour les sports, ses attentes relatives à ses résultats futurs en éducation physique seront faibles.

Corollaire 2: si le résultat d'un événement est attribué à une cause modifiable, soit que le futur sera anticipé différent du passé ou soit que les attentes et/ou les certitudes demeurent inchangées. Par exemple, si un élève attribue ses faibles résultats scolaires au fait qu'il a peu étudié durant la session, son manque d'étude étant modifiable, il peut anticiper le futur comme différent, il peut se dire: "je peux réussir si je travaille plus" ou il peut se dire: "je n'ai jamais eu la volonté d'étudier, je ne l'aurai pas plus maintenant".

Corollaire 3: les résultats attribués à des causes stables peuvent être perçus comme pouvant se répéter, dans le futur, avec une plus grande probabilité que les résultats attribués à des causes modifiables. Par exemple, si un élève attribue ses succès en sciences à des aptitudes élevées pour les sciences, il a plus de probabilité qu'il continue à se voir bien performer en sciences dans le futur; s'il attribue ses succès en sciences à la chance, il

voit ses probabilités de continuer à performer aussi bien comme plus faibles.

Comme nous venons de le voir, Weiner (1985) affirme que les attributions causales influencent les attentes de succès, elles sont donc intimement liées à la motivation.

La motivation, les émotions et les attributions causales

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 émotives, 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. Par exemple, un élève désire ardemment obtenir 90% dans son examen de géographie; après son examen, il constate avoir obtenu 62%. Sa première émotion, sans aucune analyse, sera probablement de la frustration et/ou de la tristesse (cette(ces) émotion(s) est(sont) indépendante(s) de l'analyse attributionnelle); ensuite, dans un deuxième temps, il va rechercher la cause de l'obtention de ce résultat non-souhaité, une attribution causale sera, alors, émise (son résultat est dû à une évaluation particulièrement sévère de la part du professeur: attribution externe, non-contrôlable et modifiable), qui, elle 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. Le schéma de la page suivante illustre ce processus.

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 liés au lieu (locus) 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.

Schéma 3

Schéma illustrant la relation entre les émotions et les attributions causales

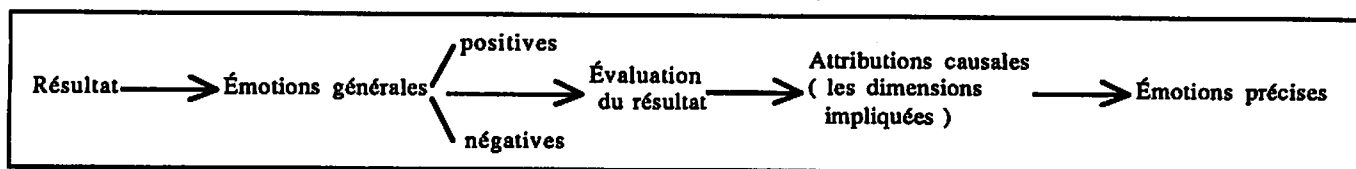


Schéma inspiré de Weiner, (1985)

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 .

Une mise en garde doit, cependant, être faite ici. Les attributions sont parfois justes et d'autrefois 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.

Schématisation et illustration de la théorie de Weiner

Nous tenterons maintenant de présenter la théorie de Weiner (1984, 1985) dans une séquence dynamique située dans le temps. Pour y arriver, nous nous servirons du schéma de la page suivante, schéma élaboré par Weiner (1985), puis nous illustrerons ce schéma à travers un exemple directement tiré de l'enseignement.

Le schéma 4, de la page suivante, illustre que la séquence motivationnelle débute par un résultat obtenu et interprété par une personne comme étant, soit positif (le but est atteint), soit négatif (le but n'est pas atteint). Comme nous l'avons illustré précédemment dans le schéma 3, 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. Ces diverses réactions sont désignées par le chiffre 1 dans le schéma 4 de la page suivante.

Imaginons, maintenant, un jeune élève de collège 1, inscrit en sciences pures et appliquées, qui vient de recevoir un résultat de 35% à un examen de mathématiques, qu'il croyait avoir pourtant bien préparé et dont la pondération, pour la note finale, est de 30%. Il est facile de supposer que ce jeune étudiant interprétera son résultat comme négatif et qu'il ressentira de la frustration et/ou de la tristesse suite à ce résultat.

Qu'arrivera-t-il ensuite? Comme ce résultat est vraiment négatif, une recherche causale sera entreprise pour connaître le *pourquoi* de ce résultat (voir chiffre 2 dans le schéma). Cette première recherche tient compte de l'histoire personnelle des antécédents causals de l'individu et de plusieurs autres antécédents (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 vont influencer les attributions causales recherchées (voir la 3e relation du

schéma 4). La personne fera alors des attributions s'inscrivant dans les grandes catégories de dimensions causales identifiées auparavant. Donc, les antécédents causals vont influencer les attributions causales qui ont, ne l'oublions pas, des dimensions spécifiques (voir le lien 5 dans le schéma); ces dimensions causales, à leur tour, vont avoir des conséquences psychologiques de type cognitif et affectif pour l'individu.

Au moment où les dimensions causales sont impliquées, des liens spécifiques sont établis entre les dimensions causales en jeu et les émotions stimulées (une dimension causale, rappelons-le, ici, provoque des émotions spécifiques). Ces émotions peuvent être dirigées vers soi ou vers autrui quand la dimension contrôle est en jeu (de la colère pourrait être ressentie lorsque la cause est contrôlable par les autres). Les attentes de succès ainsi que toutes les réactions émotives provoquées dans cette séquence attributionnelle viendront, à leur tour, affecter le comportement (liens 11, 12 et 13 dans le schéma 4) de la personne.

Les comportements sont influencés, comme nous l'avons vu, par l'intensité des émotions et des attentes des personnes (Weiner 1984, 1985). Dans ce schéma, les relations sont toutes unidirectionnelles, mais il nous semble important de noter que, dans la réalité, ce n'est pas le cas.

Retournons à notre exemple, si notre élève a un passé personnel d'échecs assez lourd en mathématiques et 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%, 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 qu'il se dira: "je ne suis pas fait pour les sciences". Comme la dimension stabilité est impliquée, ses attentes de succès seront alors touchées (lien 6 dans le schéma 4) et des réactions émotives, dirigées vers soi, et spécifiques à chaque dimension, seront stimulées: une baisse d'estime de soi (lien 7 dans le schéma) parce que la dimension lieu (attribution interne) est impliquée, probablement de la honte (lien 9 dans le schéma) parce que la dimension contrôle (attribution non-contrôlable) est impliquée et du désespoir ou une perte de confiance en soi (lien 8 dans le schéma) parce que la dimension stabilité (attribution stable) est impliquée. Alors, le comportement de notre

Schéma 4

Théorie attributionnelle de la motivation et des émotions de Bernard Weiner

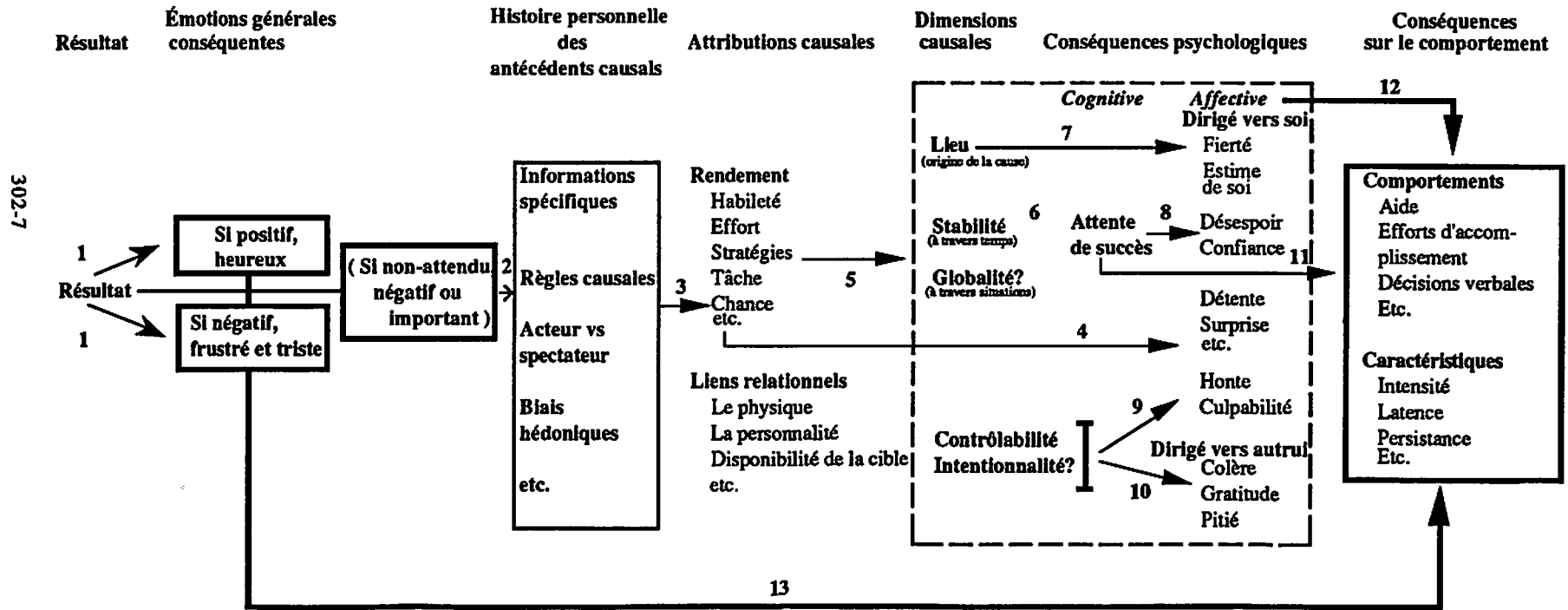


Schéma de Weiner (1985); traduction libre (Barbeau, 1990)

étudiant 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; notre étudiant pourrait décider alors d'abandonner son cours de mathématiques parce que de toutes façons il est certain d'échouer, "je ne vaudrai rien en mathématiques". Peut-être, même, changera-t-il de programme.

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 refermer sur 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 important sur les comportements de l'élève.

LES ATTRIBUTIONS CAUSALES: ÉLÉMENT DE DIAGNOSTIC ET DE PRÉVENTION DES ÉCHECS ET DES ABANDONS SCOLAIRES

Il serait intéressant de connaître les types d'attributions causales que les élèves font relativement à leur réussite et à leur échec scolaire. Cela serait, croyons-nous, une façon intéressante de prévenir l'échec et les abandons scolaires au niveau cégep. Connaître et comprendre mieux ce qui se passe dans la tête des élèves forts et faibles offrirait sûrement des éléments pertinents d'information pour mieux cerner le problème des échecs scolaires, mais plus encore, cette connaissance donnerait peut-être des outils utiles d'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage. Les aspects cognitifs et affectifs jouent sûrement un rôle fondamental dans la réussite ou l'échec scolaire et la connaissance des attributions des élèves forts et faibles nous semble une piste intéressante pour pouvoir intervenir dans ces champs complexes.

Une erreur d'attribution entraîne presque toujours une réaction émotionnelle négative et souvent durable qui peut provoquer des comportements inadéquats face à une situation (Abramson et al., 1978). Ainsi face à un échec scolaire, il semblerait 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. Cette connaissance pourrait nous amener à mieux comprendre un aspect, et non le moindre, de la réussite et de l'échec scolaire.

OUTILS D'INTERVENTION

Nous pourrions développer, à partir des attributions causales des élèves qui réussissent très bien, des outils d'intervention pour aider les élèves en difficulté ou ceux qui échouent. Ces outils d'intervention pourraient se présenter sous deux formes, soit sous forme de rencontres de groupes ou individuelles et pourraient avoir comme objectifs de favoriser chez l'élève: 1° la prise de conscience de son style attributionnel, 2° la connaissance des impacts de son style attributionnel sur ses comportements d'étude et d'apprentissage scolaire et 3° 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, 1° identifier avec son groupe-classe les causes possibles d'échec ou de réussite à cet examen ou travail puis, 2° faire, avec son groupe, l'analyse-critique de ces causes et 3° trouver, toujours avec son groupe-classe, des moyens concrets de contrer 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 pourrait offrir, selon nous, à l'élève 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.

CONCLUSION

Nous croyons que la compréhension des attributions causales des élèves est une piste intéressante pour aider les élèves qui réussissent moins bien ou échouent leurs études. Nous pourrions essayer de mieux saisir ce qui différencie les élèves forts des élèves faibles scolairement et, à partir de ces différences, trouver des outils concrets d'intervention pédagogique.

Tableau 2

Recherches sur les causes perçues de succès et d'échec

Expérimentateurs	Sujets	Perspective	Tâche	Attributions dominantes
Frieze (1976)	Collégiens	Soi et autre	Performance scolaire hypothétique et performance à des jeux	Effort, habileté, chance, et autres personnes
Elig et Frieze (1979)	Collégiens	Soi	Anagrammes	Effort, habileté, chance, et autres personnes
Frieze et Snyder (1980)	Écoliers de 1ère et 5e année		Test académique hypothétique, projet artistique, sports et des jeux	Effort modifiable, habileté, intérêt et tâche
Cooper et Burger (1980)	Professeurs	Autre	Performance scolaire des étudiants	Effort constant, habileté académique, effort immédiat et l'attention
Burger, Cooper et Good (1982)	Professeurs	Autre	Performance scolaire des étudiants	Habileté, effort immédiat, effort constant et attention
Anderson (1983)	Collégiens	Autre	Variété de situations hypothétiques	Préparation à des comportements, expériences et habileté, niveau d'efforts et connaissances générales
Willson et Palmer (1983)				
Expérience 1	Collégiens	Soi	Examen scolaire	Effort, chance, caractéristiques de la tâche, et l'intérêt
Expérience 2	Collégiens	Soi	Examen scolaire	Effort, habileté, caractéristiques de la tâche et l'intérêt
Bar-Tal, Goldberg et Knaani (1982)	Écoliers de 7e			
Expérience 1	Écoliers favorisés	Soi	Test académique	Préparation au test, effort pour étudier, concentration durant l'étude, habileté du professeur
Expérience 2	Écoliers défavorisés	Soi	Test académique	Préparation au test, concentration durant l'étude, effort pour étudier, et confiance en soi

Tableau de Weiner (1985); traduction libre (Barbeau, 1990)

RÉFÉRENCES

- ABRAMSON, L.Y., SELIGMAN, M.E.P., TEASDALE, J.D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of abnormal Psychology*, no. 87, 49-74.
- BLOUIN, Y. (1985). La réussite en mathématiques au collégial: le talent n'explique pas tout. Rapport de recherche. Cégep F.-X. Garneau. Québec.
- BLOUIN, Y. (1988). Réussir en sciences. Rapport de recherche. Cégep F.-X. Garneau. Québec.
- COMMISSION DES AFFAIRES PÉDAGOGIQUES. (1985). L'aide à l'étudiant en difficulté d'apprentissage. Rapport du comité (version abrégée). Fédération des Cégeps. Montréal.
- CONSEIL DES COLLÈGES (1988). La réussite, les échecs et les abandons au collégial. *Rapport annuel*. Gouvernement du Québec.
- GATES, A. G., CREAMER, D.G. (1984). Two years College attrition: do Student or Institutional Characteristics Contribute Most?. *Community/Junior College Quarterly*, 8, 39-51. In LAVOIE, H. (1987). Les échecs et les abandons au collégial. document d'analyse. Ministère de l'enseignement supérieur et de la science. DGEC.
- HELLER, B.R. (1982). Persisters and Nonpersisters: Critical Characteristics Affecting Retention Among Cuny City University of New York Community College Career Program Students. New York, City University of New York, 90 pages. In LAVOIE, H. (1987). Les échecs et les abandons au collégial. document d'analyse. Ministère de l'enseignement supérieur et de la science. DGEC.
- KELLEY, H. H. , MICHELA, J.L. (1980). Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*, 31, 457-501.
- LAVOIE, H. (1987). Les échecs et les abandons au collégial. document d'analyse. Ministère de l'enseignement supérieur et de la science. DGEC.
- MARINACCIO, J. (1985). Attrition at Community Colleges. New Jersey, Princeton University, 11 pages. In LAVOIE, H. (1987). Les échecs et les abandons au collégial. document d'analyse. Ministère de l'enseignement supérieur et de la science. DGEC.
- RADCLIFFE, S.K, NOVAK, V.E. (1985). Highlights: Follow-up of 1982 Entrants. *Research Report Number 42*. Columbia, Howard Community College. 61 pages. In LAVOIE, H. (1987). Les échecs et les abandons au collégial. document d'analyse. Ministère de l'enseignement supérieur et de la science. DGEC.
- ROUECHE, J. E. , MINK, O.G. (1976). Helping the Unmotivated Student: toward Personhood Development. *Community College Review*, 3,4, 40-56.
- ROSENBAUM, R.M. (1972). A dimensional analysis of the perceived causes of success and failure. Thèse de doctorat non publiée, Université de Californie, Los Angeles. Tiré de WEINER, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*. 92, 4, 548-573.
- ROULEAU, D. (1985). Étude du phénomène d'échecs et d'abandons en chimie générale. *Rapport d'enquête*. CÉGEP de Lévis-Lauzon.
- TERRILL, R. (1988). L'abandon scolaire au collégial. une analyse du profil des décrocheurs. S.R.A.M.
- TURCOTTE, A., FOURNIER, G., GIGNAC, J., GOERLACH, L. (1985). L'aide à l'étudiant en difficulté d'apprentissage. Fédération des cégeps. Montréal.
- VALLERAND, R.J., & BOUFFARD, L. (1985). Concepts et théories en attribution. *Revue Québécoise de Psychologie*, Vol. 6,2, 45-65.
- VIGNEAULT, M., ST-LOUIS, S. (1987). "Que s'est-il passé?" Relance auprès d'élèves qui n'ont pas réussi au moins la moitié des unités auxquelles ils étaient inscrits. Laval, cégep Montmorency.
- WEINER, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 1, 3-25.
- WEINER, B. (1980). May I Borrow Your Class Notes? An Attributional Analysis of Judgements of Help Giving in an Achievement-Related Context. *Journal of Educational Psychology*, 72, 5, 676-681.
- WEINER, B. (1984). Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. In R. Ames & C. Ames (Eds), *Student motivation* (vol.1). New York: Academic Press.
- WEINER, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*. 92, 4, 548-573.