

Les participants de l'étude ont été divisés en deux groupes. Le premier groupe a été placé dans une situation de haute pression, où ils ont dû prendre une décision rapidement. Le deuxième groupe a été placé dans une situation de basse pression, où ils ont eu plus de temps pour réfléchir. Les résultats ont montré que le groupe à haute pression a pris des décisions plus précipitées et a commis plus d'erreurs que le groupe à basse pression. Ces résultats sont en accord avec les théories de la peur, qui suggèrent que la peur peut entraîner une diminution de la capacité de raisonnement et une augmentation de la prise de risque.

On est allé de la peur de rater un examen à la peur de rater un examen. On a demandé aux participants de choisir entre deux options, et on leur a dit que s'ils choisissaient mal, ils seraient punis. Les résultats ont montré que la majorité des participants ont choisi l'option la plus risquée, ce qui est en accord avec les théories de la peur. Ces résultats indiquent que la peur peut entraîner une prise de décision plus précipitée et plus risquée que celle des groupes de leur propre groupe. Cette croyance alimente l'illusion d'omnipotence, qui est un biais cognitif qui nous fait croire que nous sommes plus compétents que nous ne le sommes en réalité. Enfin, les participants devaient indiquer la réaction qu'ils avaient eue dans le passé si ils en avaient été confrontés à cette situation. Globalement, les participants ont dit avoir été confrontés à la situation au moins une fois, ce qui est en accord avec les théories de la peur.

Quelles sont les conséquences de l'opinion comparant ? On peut aller de la peur de rater un examen à la peur de rater un examen. On a demandé aux participants de choisir entre deux options, et on leur a dit que s'ils choisissaient mal, ils seraient punis. Les résultats ont montré que la majorité des participants ont choisi l'option la plus risquée, ce qui est en accord avec les théories de la peur. Ces résultats indiquent que la peur peut entraîner une prise de décision plus précipitée et plus risquée que celle des groupes de leur propre groupe. Cette croyance alimente l'illusion d'omnipotence, qui est un biais cognitif qui nous fait croire que nous sommes plus compétents que nous ne le sommes en réalité. Enfin, les participants devaient indiquer la réaction qu'ils avaient eue dans le passé si ils en avaient été confrontés à cette situation. Globalement, les participants ont dit avoir été confrontés à la situation au moins une fois, ce qui est en accord avec les théories de la peur.

Il est maintenant 10 heures 30. La sonnerie vient de retentir et les premiers signes d'agitation se font sentir dans la cour de l'école.

C'est l'heure d'entrer en classe ! En gravissant lentement les dernières marches de l'escalier qui mène à la classe, Léo et son amie Lisa, tous deux plutôt bons élèves, s'interrogent : combien auront-ils au contrôle de biologie que doit leur rendre aujourd'hui leur professeur ? L'heure fatidique est arrivée ! Durant les quelques minutes qui précèdent la remise des copies, les craintes et pronostics de dernière minute vont bon train : « J'ai peur de m'être planté, les premières questions étaient pourtant faciles... » Lorsque le professeur prononce le nom de Lisa, celle-ci est figée sur sa chaise : 8,5/20. Son expression en dit long, elle bafouille : « J'en étais sûre, je suis

inulle en bio, je n'y comprends rien... la preuve en est, je suis même incapable de répondre aux questions les plus faciles... » Arrive maintenant le tour de Léo : 8/20. Lui aussi est pour le coup déçu de sa note. Qu'a-t-il bien pu se passer ? Il marmonne à qui veut l'entendre que le professeur a été particulièrement sévère avec lui sur ce contrôle-là... et que s'il n'a pas obtenu la moyenne c'est à coup sûr la faute du prof ! Pour le professeur, les notes sont là et traduisent bien le niveau de compréhension et de travail fourni par les élèves : chacun a eu ce qu'il méritait. Cette nouvelle déplaisante, Léo et Lisa finiront bien, à un moment ou à un autre, par l'annoncer à leur entourage proche. C'est ainsi que, de retour chez eux, Léo et Lisa font part de leurs résultats en ronchonnant. Si, pour les parents de Lisa, celle-ci n'était pas au mieux de sa forme ces derniers temps, pour les parents de Léo les choses sont différentes et il se pourrait bien que Léo n'ait pas donné le meilleur de lui-même.

Les raisons évoquées par Léo et Lisa montrent combien il est important de trouver une explication aux événements qui nous arrivent. Chacune de ces explications représente ce qu'il est convenu d'appeler une attribution. Lisa attribue son échec à une cause inhérente à sa personne (le manque de capacité), alors que Léo l'attribue à une cause externe à sa personne (la sévérité du professeur). Pour signifier le fait que Léo et Lisa expliquent leur propre comportement et/ou interprètent eux-mêmes ce qui leur arrive, on parle d'auto-attribution. En revanche, on parle d'hétéro-attribution dès lors qu'il s'agit d'expliquer le comportement d'autrui ou d'interpréter ce qui arrive à l'autre (dans notre exemple cela correspond aux attributions émises par les parents et/ou le professeur à l'endroit de Léo ou Lisa).

Pour notre propos, on retiendra du modèle de l'explication naïve de l'action de Heider ou les événements ou les comportements auxquels nous sommes confrontés résultent de forces effectives personnelles (c'est-à-dire attribution de causalité interne : motivation et capacité) et de forces effectives environnementales (c'est-à-dire attribution de causalité externe : difficulté de la tâche ou pouvoir d'autrui et chance). On dira ainsi que pour expliquer l'événement en biologie, Lisa effectue une attribution de causalité interne (« je suis nulle en bio ») et Léo, une attribution de causalité externe (« c'est la faute du prof »). Cette distinction entre ces deux types d'attribution est acceptée par la plupart des auteurs avec, souvent en arrière-plan, l'idée que le type d'attribution réalisé par un individu peut avoir des répercussions sur ses attentes, réactions et comportements futurs. Qui de Léo et Lisa sera, par la suite, le plus à même de faire des efforts en biologie ?

Nous allons voir dans cette section qu'émettre des attributions n'est pas sans conséquence pour la personne qui réalise cette activité, en particulier sur sa motivation à venir. À suivre Weiner (1985), les attributions énoncées pour expliquer une réussite ou un échec dans une situation de réalisation scolaire caractériseraient les attentes et émotions de l'individu qui, à leur tour, détermineraient sa motivation à venir. Ainsi, lorsqu'un événement se produit, les processus attributionnels permettraient d'aboutir en premier lieu à une explication, puis, une fois celle-ci produite, l'individu chercherait à en extraire les propriétés sur la base d'une structure causale à trois dimensions : le lieu de causalité (interne *versus* externe), la contrôlabilité (contrôlable *versus* incontrôlable) et la stabilité (stable *versus*

instable). La première de ces dimensions, le lieu de causalité, renvoie à l'idée selon laquelle les causes sont soit attribuables à la personne (c'est-à-dire causes internes, tels la capacité, l'effort, etc.) soit externes à la personne (tâche, chance, etc.). La deuxième dimension, la contrôlabilité, correspond au degré de contrôle exercé sur la cause de l'événement : les causes sont soit modifiables par la volonté des acteurs, donc contrôlables par ces derniers (e.g. effort ou action d'autrui), soit non modifiables par les acteurs, donc non contrôlables (e.g. capacités ou chance). La troisième dimension, la stabilité, désigne la force du lien entre l'événement expliqué et la cause perçue comme étant à l'origine de cet événement ; elle correspond *grosso modo* à la nature temporelle de la cause de l'événement (toujours *versus* parfois). Ainsi, une cause est perçue soit comme stable lorsque le lien entre la cause et l'événement est fort, c'est-à-dire lorsqu'elle produit systématiquement l'événement (e.g. capacités ou nature de la tâche.), soit comme instable lorsque le lien entre la cause et l'événement est faible, c'est-à-dire lorsqu'elle ne produit qu'occasionnellement l'événement, (e.g. effort occasionnel ou chance). On verra par la suite (cf. figures 10.2 et 10.3) que Léo et Lisa produisent des séquences attributionnelles fort différentes en fonction de ces trois dimensions : en attribuant son échec en biologie à la sévérité de son professeur ce jour-là, Léo effectue une attribution externe, contrôlable par autrui et instable alors que Lisa, en attribuant le même événement à son manque de capacité, émet une attribution interne, incontrôlable et stable. Les différentes explications causales obtenues en croisant ces trois dimensions sont présentées dans le tableau 10.1.

Tableau 10.1. Causes du succès et de l'échec en fonction du lieu de causalité, de la stabilité, et de la contrôlabilité

	Interne		Externe	
	Stable	Instable	Stable	Instable
Incontrôlable	Trait, capacité	Humeur	Difficulté de la tâche	Chance
Contrôlable	Effort habituel	Effort occasionnel	Biais de l'évaluateur	Action d'autrui occasionnelle

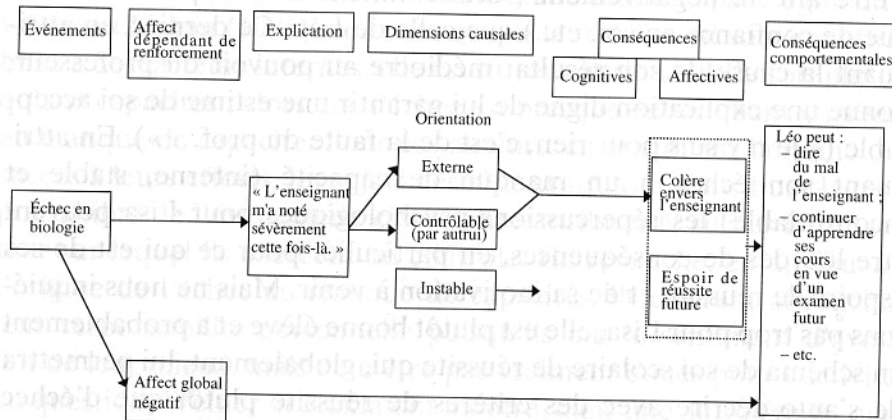
À suivre les éléments du tableau 10.2, il est fort probable que là où Lisa perçoit un sentiment d'incompétence (attribution au manque de capacités), Léo ressent tout simplement de la colère (attribution de à autrui). Ces deux types d'attribution conduiront, à n'en pas douter, à des conséquences psychologiques bien différentes, en particulier

en ce qui concerne l'estime de soi et le sentiment de confiance en soi de chacun. En effet, l'estime de soi de Lisa sera plus susceptible d'être affecté négativement (fort sentiment d'incompétence, manque de confiance en soi, etc.) que celle de Léo. Ce dernier, en attribuant la cause de son résultat médiocre au pouvoir du professeur, donne une explication digne de lui garantir une estime de soi acceptable (« je n'y suis pour rien, c'est de la faute du prof... »). En attribuant son échec à un manque de capacité (interne, stable et incontrôlable) les répercussions psychologiques pour Lisa peuvent être lourdes de conséquences, en particulier pour ce qui est de ses espoirs de réussite et de sa motivation à venir. Mais ne nous inquiétons pas trop pour Lisa, elle est plutôt bonne élève et a probablement un schéma de soi scolaire de réussite qui, globalement, lui permettra de s'auto-décrire avec des critères de réussite plutôt que d'échec (cf. chapitre III). Les figures 10.1 et 10.2 schématisent, certes de manière quelque peu caricaturale, les séquences attributionnelles de Léo et Lisa de l'événement (échec en biologie) à leurs conséquences comportementales pour l'un et l'autre.

Tableau 10.2. Émotions ressenties en fonction du type d'explications causales et de la valence des événements (d'après Weiner et al., 1979)

Explication	Succès	Échec
Habilité	Compétence Fierté ou confiance	Incompétence Résignation Tristesse Peur
Effort occasionnel	Soulagement Satisfaction	Peur
Effort habituel	Contentement, Soulagement	Culpabilité
Personnalité	Fierté	—
Autrui	Gratitude Reconnaissance Excitation	Colère
Chance	Surprise Culpabilité Soulagement	Surprise Tristesse Stupidité

Figure 10.1. Séquence attributionnelle de Léo (explication relative au pouvoir d'autrui)



Note de lecture. La séquence attributionnelle débute généralement par l'apparition d'un événement exceptionnel et important pour la personne (prenons le cas de Léo : échec en biologie). Cet événement va lui-même produire une réaction émotionnelle globale (affect global négatif) susceptible d'agir sur le comportement de la personne. Dans le même temps l'individu entreprend une recherche de causalité qui aboutit le plus souvent à l'émission d'une attribution spécifique (mise en cause du jugement de l'enseignant pour l'examen). Une fois émise cette attribution est décomposée sur la base de ses propriétés causales qui vont avoir des conséquences sur le plan affectif (une émotion de colère à l'égard de l'enseignant) et sur le plan cognitif (faibles attentes concernant la réapparition de l'événement). Ces conséquences cognitives et affectives seront à leur tour susceptibles d'orienter le comportement futur de la personne (conséquences comportementales).

Pour mieux comprendre, imaginons un instant que la recherche attributionnelle de Lisa l'amène à attribuer son échec, non pas à un manque de capacités en biologie, mais à un manque d'effort, notamment dans la préparation du contrôle (explication interne, instable et contrôlable). Les répercussions psychologiques seraient, à coup sûr, bien différentes pour Lisa. Certes, la cause étant interne, Lisa pourrait toujours s'inquiéter de sa performance, voire s'interroger sur ses compétences... Et si de telles attributions peuvent conduire Lisa à des émotions plutôt négatives, le fait d'attribuer l'échec au manque d'effort occasionnel (explication instable et contrôlable) peut, en parallèle, l'amener à penser que cette situation est loin d'être stabilisée et que l'échec dans un futur pourrait être évité. Ce

qui, dans les faits, pourrait se traduire par un comportement motivé : travailler plus la prochaine fois (cf. figure 10.3).

Figure 10.2. Séquence attributionnelle de Lisa (explication en termes de manque d'habileté)

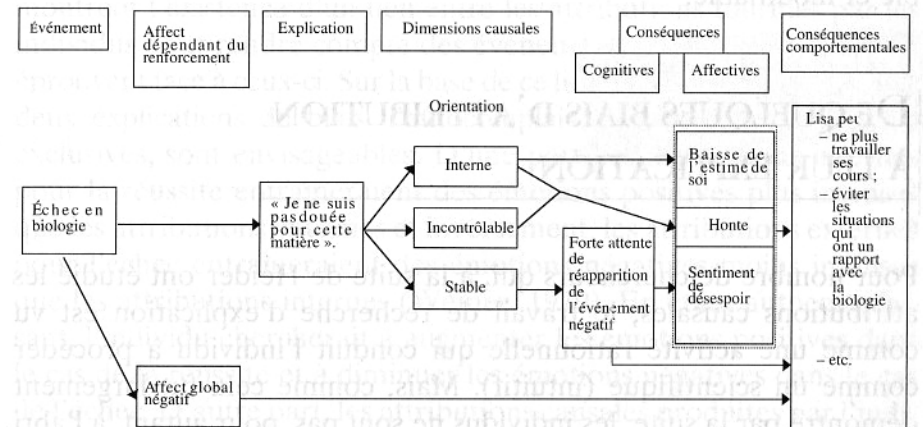
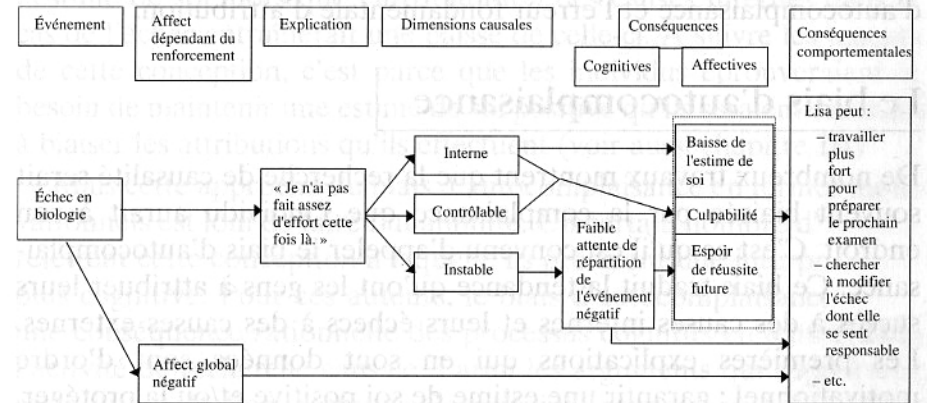


Figure 10.3. Séquence attributionnelle de Lisa (explication en termes de manque d'effort)



De toute évidence, plusieurs dimensions causales entrent en jeu dans les séquences comportementales (de fait extrêmement variées) qui ont eu lieu suite à un événement donné. Quoi qu'il en soit, une telle approche nous permet déjà de pointer l'importance qu'il peut

y avoir à considérer les explications données par les élèves suite à une situation de réalisation scolaire, en particulier lorsque celle-ci se révèle être un échec. Au terme de cette section, on pourrait presque conclure que, dans une situation d'échec, ce qui semble surtout important pour l'élève c'est qu'il perçoive la situation comme instable et modifiable.

