Attributions causales de la réussite et de l'échec : effets de l'explication d'une performance sur l'évaluation de la qualité formelle d'une copie d'examen

*Causal attributions for success and failure: the effects the explanation of a
performance upon the evaluation of the format quality of an exam paper*

Didier Delarue

Electronic version

URL: <http://journals.openedition.org/osp/4798>
DOI: 10.4000/osp.4798
ISSN: 2104-3795

Publisher

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Printed version

Date of publication: 1 May 2002
ISSN: 0249-6739

Electronic reference

Didier Delarue, « Attributions causales de la réussite et de l'échec : effets de l'explication d'une performance sur l'évaluation de la qualité formelle d'une copie d'examen », *L'orientation scolaire et professionnelle* [Online], 31/2 | 2002, Online since 01 June 2005, connection on 10 December 2020.
URL : <http://journals.openedition.org/osp/4798> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.4798>

This text was automatically generated on 10 December 2020.

© Tous droits réservés

Attributions causales de la réussite et de l'échec : effets de l'explication d'une performance sur l'évaluation de la qualité formelle d'une copie d'examen

Causal attributions for success and failure: the effects the explanation of a performance upon the evaluation of the format quality of an exam paper

Didier Delarue

Introduction

L'objectif de cet article est de mettre en évidence l'impact de l'explication d'une performance sur les jugements effectués par des pairs. Deux expériences s'attacheront à montrer que l'explication qu'un étudiant donne de sa performance joue un rôle déterminant dans l'évaluation que les participants font de la qualité formelle de sa copie d'examen.

Les situations dans lesquelles un enseignant est amené à émettre des jugements sur ses élèves sont nombreuses. Dans les conseils de classe ou en situation pédagogique, l'enseignant fonde son jugement en se référant aux évaluations des productions de ses élèves, notamment écrites, qu'il a effectuées précédemment. Les travaux de Noizet et Caverni (1978) ont montré que les informations que possède l'enseignant sur l'élève, notamment celles relatives à son niveau scolaire, guident la prise d'indices lors de l'évaluation de la copie dont le niveau est alors assimilé au niveau supposé de l'élève : une même copie attribuée à un bon élève est évaluée plus favorablement que si elle est attribuée à un mauvais élève.

Un processus similaire pourrait également être à l'œuvre en ce qui concerne l'impact des attributions causales de la réussite et de l'échec dans les activités d'évaluation. Dans cette perspective, l'évaluation ne dépendrait pas uniquement de la performance objective de l'élève, mais serait également tributaire de l'explication que celui-ci en donne. Dans la mesure où certaines explications peuvent être perçues plus favorablement que d'autres, un évaluateur devrait avoir tendance à orienter son jugement sur la copie en fonction de l'impression positive ou négative générée par l'explication invoquée par l'élève. En d'autres termes, l'explication peut renforcer ou restreindre l'impact de la performance. De nombreux travaux menés en psychologie sociale, en particulier dans le cadre de la norme d'internalité et des attributions causales de la réussite et de l'échec, peuvent permettre de développer ce point de vue.

La norme d'internalité

La norme d'internalité peut être définie comme la valorisation socialement apprise des explications qui accentuent le poids de l'acteur comme facteur causal. Dans cette perspective, l'individu tend à expliquer ses comportements et les renforcements positifs et négatifs auxquels il se trouve confronté par le biais de facteurs internes (traits, attitudes ou aptitudes personnelles) plutôt qu'externes (forces environnementales échappant à son contrôle) car ce type d'explication est socialement valorisé. Cette valorisation du registre d'explications internes s'avère principalement liée aux pratiques d'évaluation et à l'exercice du pouvoir. Afin d'en démontrer l'existence, Jellison et Green (1981) ont effectué trois manipulations expérimentales qui sont devenues par la suite trois paradigmes distincts :

Le paradigme des juges (les participants doivent évaluer des personnes-cibles ayant rempli un questionnaire de locus of control), le paradigme de l'identification (les participants doivent expliquer des événements, tout d'abord en leur nom propre, puis en s'identifiant à un étudiant moyen) et le paradigme de l'autoprésentation (les participants remplissent un questionnaire d'internalité alors qu'une consigne leur demande explicitement de donner soit une bonne, soit une mauvaise image d'eux-mêmes). Dans tous les cas, les résultats montrent que c'est l'internalité qui est valorisée. Cette perspective a été par la suite largement développée, notamment en France (Beauvois, 1984; Beauvois & Dubois, 1988; Dubois, 1994). Les auteurs ont démontré que dans les situations d'évaluation, la norme d'internalité conduisait à évaluer plus favorablement les personnes produisant des explications internes de leurs comportements (paradigme des juges). De même, ces travaux ont montré que la consigne d'auto-valorisation entraînait des explications plus internes que la consigne d'auto-dévalorisation (paradigme de l'autoprésentation).

Ainsi, en utilisant le paradigme des juges, Dubois (1993a) a comparé l'impact sur des étudiants de quatre patterns d'attributions de la réussite et de l'échec : interne, externe, autocomplaisant (attribution interne de la réussite et externe de l'échec) et modeste (attribution externe de la réussite et interne de l'échec). Les résultats sont conformes aux prédictions de la norme d'internalité. Ils montrent que l'étudiant ayant rempli le questionnaire de façon interne est évalué le plus favorablement et l'étudiant ayant rempli le questionnaire de façon externe le moins favorablement. Les questionnaires présentant un pattern de « modestie » et « autocomplaisant » sont classés, dans cet ordre, en position intermédiaire.

Les auteurs se référant à la norme d'internalité soulignent que cette norme ne peut être mise en évidence qu'à partir de questionnaires portant sur de nombreuses situations à caractère général, tels les questionnaires de locus of control. Quand il y a une implication de la personne dans le comportement ou le renforcement objet de l'explication, alors, d'autres processus entrent en jeu, liés notamment à la défense et à l'augmentation de l'estime de soi ou encore à la présentation de soi dans une situation particulière.

Par exemple, en employant le paradigme de l'autoprésentation, Juvonen et Murdock (1993) ont interrogé au moyen de scénarios des adolescents sur la façon dont ils expliqueraient une réussite ou un échec à un examen, s'ils répondaient en cherchant à se faire bien évaluer par un pair. Les résultats montrent que pour la réussite, les adolescents choisissent en priorité la chance et l'équité de l'évaluation, alors que pour l'échec, c'est le manque d'effort qui arrive en tête. Dans cette situation particulière, avec le paradigme de l'autoprésentation et en ayant pour cible un examen particulier, c'est le pattern de modestie qui domine.

La question que nous nous sommes posée est la suivante : quel serait le pattern de réponse dans le cas où l'on utiliserait le paradigme des juges, à l'instar de Dubois (1993a), mais à propos d'une réussite ou d'un échec à un examen, comme l'ont fait Juvonen et Murdock (1993). *A priori*, le paradigme des juges n'induit pas une implication forte de la part de l'évaluateur qui est en position d'observateur. Celui-ci devrait donc favoriser l'utilisation de la norme d'internalité dans la mesure où on sait que l'observateur utilise plus d'explications internes que l'acteur. Néanmoins, le fait de demander à un étudiant d'évaluer une attribution produite par un pair à partir d'une seule tâche (une performance à un examen, situation qui lui est familière), pourrait favoriser l'utilisation d'un pattern de modestie, à l'image des résultats de Juvonen et Murdock (1993). L'hypothèse faite ici est la suivante : si l'on utilise la méthodologie du paradigme des juges, mais en proposant aux participants d'évaluer des explications fournies par un pair à propos d'un examen, c'est le pattern de modestie qui l'emportera.

Dans le cadre de l'accomplissement d'une tâche, Weiner a développé un modèle à quatre causes permettant de rendre compte des explications du succès et de l'échec (Weiner, 1979 ; Frieze & Weiner, 1971 ; Weiner *et al.*, 1972). Lorsqu'il doit expliquer une performance, l'individu se livre à une analyse causale et tâche de déterminer quel est son niveau de capacités, la quantité d'efforts produits, la difficulté de la tâche à laquelle il est confronté, ainsi que la chance dont il estime avoir ou ne pas avoir bénéficié.

Sous-jacentes à ces quatre facteurs, plusieurs dimensions ont également été identifiées. Le lieu de causalité renvoie à la genèse de la cause de l'action. Celle-ci peut être perçue comme émanant de l'individu (efforts et capacités) ou de l'environnement (difficulté de la tâche et chance). La stabilité temporelle permet quant à elle de déterminer si l'effet auquel la cause est attribuée est situé ou non dans le temps. Enfin, la contrôlabilité ne s'applique qu'à un seul des quatre facteurs, l'effort. En effet, l'individu ne peut exercer aucun contrôle ni sur ses propres capacités, ni sur la difficulté de la tâche ou sur la chance. La contrôlabilité implique que l'effet observé peut n'être que temporaire et que l'individu a la possibilité de le modifier.

La plupart des travaux classiques sur les attributions causales de la réussite et de l'échec concluent à l'existence d'un biais d'auto-complaisance que l'on peut définir comme la tendance chez l'individu à émettre davantage d'attributions internes suite à un succès qu'à un échec. L'interprétation motivationnelle est l'interprétation la plus souvent invoquée pour rendre compte de ce biais (Frieze & Weiner, 1971; McFarland & Ross, 1982).

Elle suppose que les explications données par l'individu suite à une réussite ou un échec sont un moyen d'augmenter ou de protéger l'estime de soi. L'interprétation cognitive s'oppose à l'interprétation motivationnelle et suggère que le biais d'auto-complaisance dépende non pas de l'estime de soi, mais de l'information possédée par l'individu (Miller & Ross, 1975). Ces deux interprétations ont rassemblé des résultats conformes à leurs prédictions. Aussi, certains auteurs en sont arrivés à la conclusion que les deux hypothèses, cognitive et motivationnelle, n'étaient pas formulées avec assez de précision pour que l'on puisse les départager (Tetlock & Levi, 1982). Cette difficulté à trancher entre les deux interprétations, mais également le fait que l'on observe parfois des patterns d'attribution contre-défensifs, c'est-à-dire opposés au biais d'auto-complaisance, ont conduit certains auteurs à proposer une perspective différente, basée sur la notion de présentation de soi.

La présentation de soi

Plusieurs auteurs pensent que les attributions de la réussite et de l'échec, sont principalement affectées par le désir des individus d'être évalué favorablement par les autres (Bradley, 1978 ; Weary & Arkin, 1981). Cette perspective à identifier d'autres biais que le biais d'auto-complaisance. Ainsi, le biais de modestie renvoie à la tendance à émettre des attributions contre-défensives, à attribuer la réussite à des facteurs externes et l'échec à des facteurs internes. Bradley est parvenu à montrer que dans une situation où l'individu est explicitement averti que sa performance est l'objet principal de l'expérimentation et si de plus, « sa présentation de soi positivement irréaliste peut être invalidée par le jugement présent ou futur d'autrui » (Bradley, 1978, p. 69), celui-ci a tendance, d'une part, à être modeste quant à ses propres capacités en cas de réussite, et d'autre part, à prendre en considération sa propre responsabilité en cas d'échec. Plusieurs recherches attestent également de l'impression favorable générée par les attributions contre-défensives sur le jugement d'un observateur (Tetlock, 1980; Schlenker & Leary, 1982). *A contrario*, l'auto-complaisance ne s'avère pas être une stratégie de présentation de soi très efficace, *a fortiori* lorsque l'explication est perçue comme irréaliste et peu sincère.

Dans un ouvrage récent, Weiner a quant à lui mis l'accent sur l'éthique du travail (Weiner, 1996), qui consiste à se présenter comme quelqu'un qui fait des efforts, ce qui entraîne une attribution de la réussite à l'effort et une attribution de l'échec à des facteurs autres que l'effort (facteurs externes ou internes mais incontrôlables, comme le manque de capacités). Cette dernière perspective s'appuie sur l'existence d'une norme sociale à l'œuvre dans les sociétés occidentales, norme qui amène un observateur à valoriser et à récompenser les personnes dont ils pensent qu'ils font des efforts et à blâmer et sanctionner celles qui n'en font pas.

L'importance de la tâche

Plusieurs recherches mettent quant à elles l'accent sur l'importance que revêt la tâche pour l'individu. Pour Miller (1976), les attributions causales émises suite à une réussite ou un échec apparaissent d'autant plus biaisées que la motivation est forte. Dans cette perspective, l'implication dans la tâche tend à favoriser l'apparition du biais d'auto-complaisance. Luginbuhl, Crowe et Kahan (1975) ont quant à eux montré que l'importance de la tâche a un effet sur le type d'explications. Si la tâche est

particulièrement importante, l'individu préfère se présenter comme quelqu'un ayant de bonnes capacités en cas de réussite et effectuer une attribution au manque d'effort en cas d'échec. A *contrario*, si la tâche n'a que peu d'importance, il préfère se présenter comme quelqu'un qui a réussi parce qu'il a fourni des efforts, et qui a échoué car il manque de capacités. D'après ces auteurs, ce pattern attributionnel renvoie à un besoin de minimiser les résultats négatifs et de maximiser les résultats positifs futurs. En effet, si la tâche n'a que peu d'importance pour l'individu, celui-ci attribuera son succès à ses efforts, attribution plus gratifiante dans la mesure où nous avons tous appris qu'il fallait essayer quelle que soit la nature de la tâche, alors qu'il attribuera l'échec à un manque de capacité, se dégageant par cette attribution d'une responsabilité personnelle, dans la mesure où il n'exerce aucun contrôle sur ses capacités. A *contrario*, dans la perspective d'une tâche très importante, l'individu attribuera la réussite à ses capacités, attribution plus gratifiante car elle sous-entend que ses prochains résultats seront aussi bons, et l'échec à un manque d'efforts, suggérant ainsi qu'il a la capacité d'obtenir de meilleurs résultats dans le futur. Les résultats obtenus par ces auteurs sont intéressants à double titre. Ils montrent d'une part que l'échec n'est pas systématiquement attribué à des facteurs externes. D'autre part, l'interprétation des auteurs suggère que ce besoin de maximiser les résultats positifs et de minimiser les résultats négatifs futurs pourrait ne pas être qu'un simple processus motivationnel, mais également une stratégie de présentation de soi. Il est en effet possible que ce processus permette à l'individu d'offrir une bonne image de soi à autrui, l'image d'une personne dont on sait qu'elle réussira ou qu'elle n'échouera pas à nouveau.

Les deux expérimentations présentées ici ont pour objectif de montrer que le pattern d'explication « de modestie » entraînera les évaluations les plus positives chez les pairs. Élaboré à partir du paradigme des juges, le dispositif expérimental mis en place consiste en l'évaluation de la qualité formelle de la copie d'examen d'un étudiant-cible. Trois facteurs susceptibles d'avoir une influence sur cette évaluation sont manipulés. Le premier facteur, à deux modalités, concerne la performance (la réussite ou l'échec de l'étudiant-cible). Le second facteur, lui aussi à deux modalités, se réfère quant à lui aux caractéristiques de la tâche, décrite comme très importante ou peu importante pour l'étudiant-cible. Enfin, le troisième facteur, à quatre modalités, consiste en l'attribution à la capacité, à l'effort, à la tâche ou à la chance invoquée par l'étudiant-cible pour expliquer sa performance.

Hypothèses

La première hypothèse est qu'une attribution contre-défensive provoquera une meilleure évaluation de la part d'un observateur qu'une attribution auto-complaisante. Ainsi, les attributions externes de la réussite occasionneront une meilleure évaluation de la copie que les attributions internes. A *contrario*, l'attribution de l'échec à des facteurs internes, provoquera une meilleure évaluation que son attribution à des facteurs externes.

La seconde hypothèse est que la tendance décrite dans la première hypothèse devrait être plus forte lorsque la tâche est présentée comme peu importante, plutôt que très importante dans la mesure où il est plus socialement acceptable d'être auto-complaisant lorsque la tâche est très importante. Autrement dit, l'importance de la tâche devrait atténuer, voire faire disparaître, la valorisation des patterns attributionnels contre-défensifs.

Expérience 1

Participants

Deux cent quarante étudiants en première année de Sciences Humaines de l'université Paris X ont participé à cette expérience. Leur contribution était anonyme et volontaire. Les participants étaient répartis aléatoirement en seize groupes expérimentaux selon le croisement de trois facteurs indépendants formant ainsi le plan 2 (Tâche très importante vs peu importante) x 2 (Scénario de réussite vs échec) x 4 (Attribution à la capacité vs à l'effort vs à la tâche vs à la chance).

Procédure

La passation a eu lieu au début d'un cours en amphithéâtre. Le temps moyen nécessitant cette dernière était d'environ vingt minutes. L'expérience était présentée comme une étude s'intéressant aux représentations des performances scolaires. Une première consigne s'attachait à donner une brève description d'un étudiant-cible :

« Dominique S. était l'année passée un élève de terminale au lycée Paul Éluard à Colombes. Âgé de dix-huit ans, il a passé et obtenu son baccalauréat en juin 1996, sans obtenir de mention, mais sans toutefois passer par l'épreuve de rattrapage. Suite à l'obtention de ce diplôme, il s'est inscrit en première année d'Administration Économique et Sociale (A.E.S.) à l'université Paris X-Nanterre ».

Le premier facteur indépendant, l'importance de la tâche (très importante vs peu importante), était introduit :

« Au mois de février dernier, Dominique S. a eu à passer ses premiers partiels. Nous allons nous intéresser ici tout particulièrement à sa performance à une U.E. intitulée "Histoire structurelle des grandes théories économiques américaines", U.E. très importante (vs peu importante) dans son cursus universitaire dans la mesure où celle-ci s'avère (vs ne s'avère pas) déterminante pour son passage en année supérieure ».

Le second facteur indépendant, le scénario (réussite vs échec), était alors présenté aux participants :

« Dominique S. a plutôt réussi (vs échoué) à ce partiel puisqu'il a obtenu la note de 12 sur 20 (vs 8 sur 20) ».

Enfin, le troisième facteur indépendant, l'attribution invoquée par l'étudiant-cible (à la capacité vs à l'effort vs à la tâche vs à la chance), était manipulé.

« Le jour de la remise des copies, le professeur de Dominique S. s'est intéressé à la façon dont ses étudiants expliquaient leur performance à son partiel. Ainsi, interrogé sur les causes de sa réussite (vs échec), Dominique S. a déclaré qu'il pensait avoir (vs ne pas avoir) de bonnes capacités pour ce type de discipline vs qu'il pensait avoir fourni beaucoup d'efforts (vs n'avoir pas fourni assez d'efforts) pour obtenir un bon résultat vs qu'il avait trouvé le sujet du partiel relativement facile (vs difficile) vs qu'il pensait avoir eu de la chance (vs avoir manqué de chance) quant au sujet qui est tombé pour le partiel ».

Suite à l'introduction de ce dernier facteur indépendant, il était demandé aux participants si un autre facteur avait pu avoir éventuellement joué un rôle dans sa performance. Les différentes modalités des explications (capacité vs effort vs difficulté du

partiel vs chance) étaient alors proposées aux participants qui devaient sélectionner celle qui leur semblait être la plus probable. L'explication avancée dans le scénario par le sujet-cible était remplacée par la modalité de réponse suivante : « la cause invoquée par l'étudiant-cible, à elle seule, suffit à expliquer sa performance ».

Il était ensuite demandé aux participants d'évaluer sur une échelle de Likert en huit points la sincérité qu'ils conféraient à l'attribution émise par l'étudiant-cible, puis, d'estimer si ce dernier obtiendrait ou non sa première année universitaire. Ces deux questions, de même que le recueil des hétéro-attributions, avaient pour objectif de comprendre le processus par lequel les auto-attributions étaient susceptibles d'influencer le jugement porté sur la copie. Aucune hypothèse n'était faite sur ces variables dépendantes.

Les participants étaient alors amenés à lire une fausse copie d'examen au nom de l'étudiant-cible. Cette dernière était rédigée sur une copie officielle et comportait un faux numéro d'U.E. et d'étudiant. Au niveau du contenu, il s'agissait d'un corrigé du baccalauréat Sciences Économiques et Sociales dont le style a été épuré, et dans lequel ont été introduites quelques fautes d'orthographe et de syntaxe. Dans les marges de la copie ont été ajoutées de fausses annotations renvoyant aux deux modalités du facteur indépendant scénario de réussite vs échec, approuvant ou désapprouvant certains passages. Ces annotations étaient au même nombre en condition scénario de réussite et scénario d'échec, leur contenu étant quant à lui strictement antinomique.

Avant que les participants ne commencent la lecture de la fausse copie d'examen, une consigne attirait leur attention sur les critères retenus pour son évaluation : l'écriture, l'orthographe, la présentation, le vocabulaire et le style. Il leur était également précisé qu'ils devaient porter leur attention sur la forme de la copie, et non sur le fond pour lequel l'étudiant-cible avait déjà été évalué.

Une fois la lecture de la fausse copie d'examen terminée, les participants devaient l'évaluer par le biais de cinq échelles de Likert en huit points renvoyant aux critères d'écriture, d'orthographe, de présentation, de vocabulaire et de style. Par exemple, la copie de Dominique S est présentée avec soin (-4 pas du tout d'accord ; +4 tout à fait d'accord). Ces évaluations constituaient les variables dépendantes principales.

Résultats

Codage des variables

Après avoir vérifié que les évaluations obtenues sur ces cinq échelles pouvaient être agrégées, les scores ont été additionnés pour chaque participant afin d'obtenir une évaluation globale de la copie. Les bornes de cette variable dépendante reconstruite sont respectivement, pour son minimum et son maximum, + 5 et + 40. Indépendamment des différentes conditions expérimentales, la moyenne de l'évaluation globale de la copie est de 27,66. Les évaluations de la copie d'examen effectuées par les participants sont donc plutôt positives. Les données ont été traitées par le biais d'une analyse de variance suivi de tests post hoc (Tukey) selon le plan 2 (importance de la tâche) x 2 (Scénario) x 4 (Attribution).

Vérification de l'induction des facteurs importance de la tâche et scénario

L'A.N.O.V.A. révèle un effet principal du scénario sur l'estimation de l'obtention de la première année universitaire : $F(1,224) = 11.699$, $p < .0001$. L'interaction entre l'importance de la tâche et le scénario ($F(1,224) = 28.049$, $p < .01$) montre que cette estimation est plus élevée quand la réussite est associée à une tâche très importante plutôt que peu importante ($M_s = 6.06$ et 5.4 , $p < .0001$). Inversement, l'échec à une tâche très importante occasionne une plus faible estimation de l'obtention de la première année universitaire que lorsqu'il est associé à une tâche peu importante ($M_s = 4.75$ et 5.68 , $p < .0001$). Cette interaction confirme que l'induction de ces deux facteurs indépendants a été effective.

Évaluation globale de la copie

On relève un effet principal du scénario sur l'évaluation globale de la copie $F(1,224) = 15.605$, $p < .0001$. Celle-ci est évaluée plus positivement en condition *scénario de réussite* qu'en condition *scénario d'échec* ($M_s = 29.11$ et 26.17). On observe également une interaction significative entre le scénario et l'attribution (*figure 1*): $F(3,224) = 5.323$, $p < .001$.

Plus précisément, l'analyse des comparaisons post hoc montre que l'attribution de l'échec à un manque d'effort ($M = 28.63$) provoque une meilleure évaluation globale de la copie que son attribution à la difficulté de la tâche ($M = 24.53$, $p = .004$), ou au manque de chance ($M = 24.93$, $p = .017$). En condition *scénario de réussite*, on observe que l'attribution à la facilité de la tâche occasionne une meilleure évaluation de la copie qu'une attribution à l'effort ($M_s = 31.06$ et 27.40 , $p = .019$). L'hypothèse 1 est donc vérifiée : le pattern attributionnel contre-défensif, dit « de modestie », entraîne une meilleure évaluation de la copie.

FIGURE 1. Moyennes des scores de l'évaluation globale de la copie selon le scénario de réussite vs échec et l'attribution à la capacité, à l'effort, à la tâche et à la chance (Expérience 1)

FIGURE 1. Means of the paper scores of the overall evaluation according to the success scenario vs failure and attribution to ability, effort, task and luck (Experiment 1)

L'interaction de second ordre importance de la tâche x scénario x attribution n'est pas significative ($F(3,224) = 0.547$, ns). Néanmoins, l'attribution interne de l'échec entraîne une meilleure évaluation globale de la copie quand la tâche est peu importante, et non pas quand elle est très importante. Plus précisément, en condition tâche peu importante, l'échec attribué à un manque d'effort ($M = 30.06$) entraîne une plus forte évaluation globale de la copie plus forte que l'échec attribué à un manque de chance ($M = 23.4$, $p = .002$) ou à la difficulté de la tâche ($M = 21.8$, $p = .0001$).

L'hypothèse 2 n'est donc vérifiée que pour l'échec : le pattern attributionnel contre-défensif entraîne une meilleure évaluation de la copie uniquement lorsque la tâche n'est pas importante.

Variables secondaires

Sincérité de l'attribution émise par l'étudiant-cible

On observe un effet principal de l'attribution sur la sincérité de l'attribution, $F(3,236) = 6,673$, $p < .0001$. En particulier, l'effort est perçu comme plus sincère ($M = 5,450$) que la chance ($M = 4,017$, $p < .0001$), et que la capacité ($M = 4,833$, $p < .061$). Ceci est plus fort pour l'échec (voir figure 2) : l'attribution de l'échec à un manque d'effort ($M = 5.6$) est perçue comme plus sincère que son attribution à un manque de capacité ($M = 4.43$, $p = .015$) ou de chance ($M = 3.76$, $p < .0001$). Cependant, l'interaction entre le scénario et l'attribution sur la sincérité de l'attribution émise par l'étudiant-cible (figure 2) ne s'avère pas significative ($F(3,224) = 1.236$, ns).

FIGURE 2. Moyennes des scores de la sincérité de l'attribution selon le scénario et l'attribution (Expérience 1)

FIGURE 2. Means of the scores dealing with the sincerity of the attribution to the scenario and the attribution (Experiment 1)

A contrario, l'interaction de second ordre entre l'importance de la tâche, le scénario et l'attribution sur la sincérité s'avère significative : $F(3,224) = 2.956$, $p < .05$. Les tests post hoc indiquent qu'en condition tâche peu importante, l'attribution de l'échec à un manque d'effort ($M = 5.86$) est jugée plus sincère que son attribution à la difficulté de la tâche ($M = 4.2$, $p = .013$), ou à un manque de chance ($M = 3.13$, $p < .0001$), alors que ce n'est pas le cas

quand la tâche est présentée comme très importante. Ce résultat est similaire à celui observé pour l'évaluation globale de la copie. Pour l'échec, c'est seulement en condition tâche peu importante que l'auto-attribution influence les réponses, tant l'évaluation globale de la copie que la sincérité de l'auto-attribution.

Attributions choisies par les participants

Il était également demandé aux participants si un autre facteur avait pu éventuellement avoir joué un rôle dans la performance de l'étudiant-cible. Les résultats obtenus montrent que dans toutes les conditions expérimentales, l'effort est l'attribution la plus souvent invoquée par les participants pour expliquer la performance.

Corrélations entre la sincérité de l'attribution et l'évaluation globale de la copie

Nous avons remarqué que l'attribution de l'échec à un manque d'effort est perçue comme la plus sincère. L'attribution de l'échec à un manque d'effort entraîne également une évaluation plus forte de la copie. Nous avons cherché à savoir s'il existait un lien entre ces deux phénomènes. Nous avons donc calculé des corrélations entre la sincérité de l'attribution et l'évaluation globale de la copie pour l'ensemble des conditions expérimentales (Pearson).

Les seules corrélations significatives sont en condition tâche très importante :

Pour la réussite, on observe une corrélation entre la sincérité de l'attribution et l'évaluation globale de la copie de $r(14) = 0.591, p < .05$ dans le cas d'une auto-attribution à la chance : plus les participants mettent en doute la sincérité de cette attribution, moins ils évaluent favorablement la copie d'examen.

Pour l'échec, on enregistre une corrélation significative entre la sincérité de l'attribution et l'évaluation globale de la copie dans le cas d'une attribution au manque d'effort, mais cette corrélation est négative ($r(14) = -0.559, p < .05$). Dans ce cas, plus les participants doutent de la sincérité de cette attribution, plus ils évaluent fortement la copie d'examen. Ainsi, les huit participants ayant perçu l'attribution à un manque d'effort comme très sincère (6 à 8 sur l'échelle de Likert) n'évaluent que faiblement la copie d'examen alors que les sept participants l'ayant perçu comme peu ou modérément sincère l'évaluent bien plus fortement ($M_s = 24.37$ et 30.42). Autrement dit, seuls les participants considérant que l'attribution de l'échec au manque d'effort n'est pas sincère, évaluent favorablement la copie d'examen. Lorsque cette même attribution est jugée comme sincère, l'étudiant-cible est sans doute perçu comme une personne qui n'a réellement fourni aucun effort. Les évaluations que les participants proposent de sa copie d'examen s'avèrent ainsi bien plus sévères.

Discussion

Les résultats confirment la première hypothèse : pour l'échec, les attributions externes occasionnent une meilleure évaluation globale de la copie que les attributions internes alors que l'inverse se produit pour la réussite : l'attribution de la réussite à des facteurs externes provoque une meilleure évaluation de la copie que son attribution à des facteurs internes.

Seule l'attribution au manque d'effort se distingue significativement des attributions externes en condition scénario d'échec, l'attribution au manque de capacités occupant une position intermédiaire. Les résultats obtenus au recueil d'attributions suggèrent que la valorisation occasionnée par cette condition expérimentale dépende, pour une part, de l'interprétation des participants. L'attribution au manque d'effort permet à l'étudiant-cible d'éviter que les participants n'émettent à leur tour cette même attribution, attribution à laquelle une sanction est associée. A contrario, l'attribution de l'échec à des facteurs externes ou au manque de capacités

génère une forte proportion d'attributions au manque d'effort, attributions générant une sanction quant à l'évaluation globale de la copie.

La seconde hypothèse, selon laquelle la valorisation des patterns attributionnels contre-défensifs est d'autant plus forte que la tâche est présentée comme peu importante, ne se vérifie qu'en condition scénario d'échec.

L'ensemble de ces résultats sera repris et interprété dans la discussion générale.

Une seconde expérience a été conduite dans le but de répliquer les principaux résultats de l'expérience 1. Deux modifications ont cependant été apportées à la procédure. La première de ces modifications porte sur le recueil d'attribution qui a été contrebalancé à la fin du questionnaire. Le fait d'avoir amené les participants à se prononcer sur l'existence possible d'une seconde cause pouvant expliquer la performance de l'étudiant-cible ne renvoie pas véritablement à un processus naturel et spontané. En effet, rien ne nous assure que dans ce type de situation, l'individu se livre à une telle analyse causale. Il est dès lors possible que cette procédure ait eu une influence directe sur la mesure de la sincérité de l'attribution et sur l'évaluation globale de la copie. La seconde modification consiste en l'ajout d'un groupe contrôle dans lequel l'importance de la tâche n'est pas mentionnée. Ce groupe contrôle a pour objectif de mieux comprendre l'impact de ce facteur sur la sincérité de l'attribution et l'évaluation globale de la copie.

Expérience 2

Participants

Trois cent soixante-seize étudiants en première année de Sciences Humaines de l'université Paris X ont participé à cette seconde expérience, 240 participant à l'expérimentation proprement dite et 136 étant affectés au groupe contrôle. Leur contribution était anonyme et volontaire. Les participants ont été répartis aléatoirement en seize groupes expérimentaux selon le croisement de trois facteurs indépendants formant ainsi le plan 2 (importance de la tâche) x 2 (Scénario) x 4 (Attribution). En ce qui concerne le groupe contrôle, hors plan, les participants ont été affectés à huit groupes formant le plan 2 (Scénario) x 4 (Attribution).

Procédure

La procédure étant identique à celle utilisée dans l'expérience 1, nous ne jugeons pas utile d'en rappeler les principales étapes. La seule différence porte sur le recueil d'attribution qui n'intervient plus en premier lieu, mais a été placé à la fin du questionnaire, faisant suite à l'évaluation globale de la copie. Pour le groupe contrôle, la procédure utilisée est la même, hormis le fait que l'importance de la tâche n'est plus manipulée.

Résultats

Vérification de l'induction des facteurs importance de la tâche et scénario

Comme dans la première expérience, l'A.N.O.V.A. révèle un effet principal du scénario sur l'estimation de l'obtention de la première année universitaire et une interaction entre l'importance de la tâche et le scénario sur cette même variable (respectivement $F(1,224) = 62.790$, $p < .0001$; $F(1,224) = 13.049$, $p < .0001$). Cette interaction indique que pour la réussite, l'estimation de l'obtention de la première année universitaire est plus élevée en condition tâche très importante plutôt qu'en condition tâche peu importante ($M_s = 6.10$ et 5.83). A contrario, l'échec à une tâche très importante occasionne une plus faible estimation de l'obtention de la première année universitaire que l'échec à une tâche peu importante ($M_s = 4.45$ et 5.21 , $p < .0001$). Ces résultats sont consistants avec ceux obtenus lors de la première expérience et confirment que l'induction de l'importance de la tâche et du scénario a été effective.

Évaluation globale de la copie

L'A.N.O.V.A. révèle un effet principal du scénario sur l'évaluation globale de la copie : $F(1,224) = 11.717$, $p < .0001$. Cette dernière est mieux évaluée en condition réussite qu'en condition échec ($M_s = 29.35$ et 27). L'interaction entre le scénario et l'attribution est également significative :

$F(3,224) = 5.323$, $p < .0001$ (figure 3). Les deux principaux résultats de l'expérience I sont donc répliqués : l'hypothèse principale (hypothèse 1) est donc vérifiée pour la seconde fois.

FIGURE 3 Moyennes des scores de l'évaluation globale de la copie selon le scénario de réussite vs échec et l'attribution-à la capacité, à l'effort, à la tâche et à la chance (Expérience 2)

FIGURE 3. Means of the paper scores of the overall evaluation according to the success scenario vs failure and attribution to ability, effort, task and luck (Experiment 2)

L'analyse des comparaisons post-hoc montre que l'attribution de l'échec à un manque d'effort ($M = 29.26$) ou à un manque de capacité ($M = 29.13$) provoque une meilleure évaluation globale de la copie que son attribution à la difficulté de la tâche ($M = 24.03$) (respectivement $p_s = .001$ et $.001$) ou au manque de chance ($M = 25.56$) (respectivement $p_s = .015$ et $.019$). En condition réussite, on observe que l'attribution à la chance ($M = 30.96$)

occasionne une meilleure évaluation de la copie qu'une attribution à l'effort ($M = 27.80$, $p = .016$) et à la capacité ($M = 28.37$, $p = .046$). Cette interaction montre que les résultats obtenus lors de la première expérience ne peuvent être imputés à la présence du recueil d'attribution avant l'évaluation de la copie.

L'interaction de second ordre importance de la tâche x scénario x attribution est également significative ($F(3,224) = 3.676$, $p < .013$). En particulier, en condition tâche peu importante, l'échec attribué à un manque de chance ($M = 24.66$) ou à la difficulté de la tâche ($M = 20.80$) occasionne une plus faible évaluation globale de la copie que son attribution à un manque d'effort ($M = 30.06$), (respectivement $p = .018$ et $.0001$). Inversement, toujours en condition tâche peu importante, la réussite attribuée à l'effort ($M = 26.8$) conduit à une évaluation de la copie plus faible que la facilité de la tâche ($M = 31.26$, $p = .016$), ou la chance, ($M = 30.53$, $p = .043$).

Au contraire, les tests post-hoc ne laissent apparaître aucune différence de moyenne significative en condition tâche très importante. L'hypothèse 2 est donc vérifiée : la valorisation du pattern attributionnel contre-défensif n'entraîne une évaluation plus favorable de la copie que dans le cas où la tâche est peu importante.

Variables secondaires

Sincérité de l'attribution émise par l'étudiant-cible

Bien que l'interaction entre le scénario et l'attribution sur la sincérité de l'attribution émise par l'étudiant-cible (figure 4) ne s'avère pas significative ($F(3,224) = 2.057$, n.s.), on relève un effet de l'auto-attribution sur la sincérité pour l'échec ($3,116 = 7,956$, $p < .0001$, mais pas pour la réussite, $F(3,116) = 0,744$, ns). L'analyse des comparaisons de moyennes indique que les résultats vont dans le même sens que lors de l'Expérimentation I: en particulier, l'attribution de l'échec à un manque d'effort ($M = 5.5$) est perçue comme plus sincère que son attribution à un manque de capacité ($M = 3.86$, $p < .0001$) ou à un manque de chance ($M = 3.66$, $p < .0001$).

L'interaction de second ordre Importance de la tâche x scénario x attribution sur cette même variable dépendante n'est pas significative : $F(3,224) = 0.363$, ns.

FIGURE 4. Moyennes des scores de la sincérité de l'attribution selon le scénario et l'attribution (Expérience 2)

FIGURE 4. Means of the scores dealing with the sincerity of the attribution according to the scenario and the attribution (Experiment 2)

Recueil d'attributions

Rappelons que le recueil d'attributions qui intervenait au début du questionnaire dans l'expérience 1 a été ici contrebalancé à la fin de ce dernier, suite à l'évaluation globale de la copie. Les résultats obtenus sont semblables à ceux de la première expérience. On constate à nouveau que l'effort est l'attribution la plus souvent invoquée pour expliquer la performance de l'étudiant-cible.

Corrélations entre la sincérité de l'attribution et l'évaluation globale de la copie

Comme dans l'expérience 1, l'attribution de l'échec à un manque d'effort est perçue comme la plus sincère et entraîne une évaluation plus forte de la copie. Nous avons à nouveau calculé des corrélations entre la sincérité de l'attribution et l'évaluation globale de la copie d'examen pour l'ensemble des conditions expérimentales. À nouveau, on observe deux corrélations significatives :

- Dans le cas d'une réussite à une tâche peu importante, on enregistre une corrélation positive significative entre la sincérité de l'attribution et l'évaluation globale de la copie ($r(14) = 0.553, p < .05$) dans le cas d'une auto-attribution à la capacité. Plus les participants jugent l'attribution à la capacité comme sincère, plus ils ont tendance à évaluer la copie positivement. Ainsi, les six participants percevant l'attribution aux capacités comme très sincère (7 à 8 sur l'échelle de Likert) évaluent plus fortement la copie d'examen que les neuf participants l'ayant perçu comme modérément sincère ($M_s = 30.16$ et 26.44).
- Dans le cas d'un échec à une tâche très importante, on note une corrélation négative proche du seuil de significativité entre la sincérité de l'attribution et l'évaluation globale de la copie, ($r(14) = -0.436, p < .10$) dans le cas d'une auto-attribution à la difficulté de la tâche. Plus les participants doutent de la sincérité de cette attribution, plus ils évaluent fortement la copie d'examen.

GRUPE CONTRÔLE

Ce groupe contrôle a pour but de vérifier l'impact du facteur importance de la tâche sur la sincérité de l'attribution émise par l'étudiant-cible et sur l'estimation globale de la copie. Dans ce groupe, aucune information relative à l'importance de la tâche n'a été délivrée aux participants.

ESTIMATION GLOBALE DE LA COPIE

Les résultats ne révèlent ni d'effet simple du scénario sur l'estimation globale de la copie ($F(3,224) = 2.057, ns$) ni d'effet d'interaction scénario x attribution ($F(3,224) = 2.020, ns$). Les tests post-hoc montrent cependant des différences dans les moyennes : pour la réussite, l'attribution à la capacité entraîne une plus faible évaluation de la copie ($M = 24,59$) que la chance ($M = 29,65, p = .016$) ou la facilité de la tâche ($M = 28,24, p = .082$). Pour l'échec, l'attribution à la chance entraîne une évaluation de la copie plus basse que l'effort ($M_s = 25,88$ et $29,35, p = .097$). Bien que les résultats soient plus faibles, ils vont dans le sens de l'hypothèse principale (hypothèse 1).

VARIABLES SECONDAIRES

Sincérité de l'attribution émise par l'étudiant-cible

On relève un effet principal de l'attribution sur la sincérité de l'attribution émise par l'étudiant-cible ($F(3,224) = 9.274, p < .0001$). L'effort est à nouveau l'attribution perçue comme la plus sincère ($M = 6.08$) devant la chance ($M = 4.67, p < .0001$), et les capacités ($M = 4.26, p < .0001$). Si l'on distingue la réussite et l'échec, les tests post-hoc montrent que l'attribution de la réussite aux capacités ($M = 4.29$) est perçue comme moins sincère que son attribution à l'effort ($M = 5.88, p = .004$) ou à la facilité de la tâche ($M = 5.58, p = .017$). En condition *échec*, l'attribution au manque d'effort ($M = 6.29$) est jugée plus sincère que l'attribution au manque de capacités ($M = 4.23, p = .001$) ou au manque de chance ($M = 4.58, p = .002$). L'interaction entre le scénario et l'attribution n'est pas significative.

Discussion

Validation des hypothèses

Dans les deux expériences, les résultats montrent que les patterns attributionnels les plus valorisés au travers de l'évaluation globale de la copie sont contre-défensifs. La réussite attribuée à des facteurs internes occasionne une plus faible évaluation globale de la copie que son attribution à des facteurs externes. Inversement, l'échec attribué à un manque d'effort provoque une meilleure évaluation globale de la copie que son attribution à des facteurs externes. L'ensemble de ces résultats confirme la première hypothèse.

La seconde hypothèse, selon laquelle cette tendance est d'autant plus forte lorsque la tâche est présentée comme peu importante est vérifiée dans l'expérience 2, partiellement dans l'expérience 1. Dans les deux expériences, on observe que l'attribution de l'échec à des facteurs externes est particulièrement sanctionnée en condition tâche peu importante. Les participants se montrent, dans ce contexte précis, particulièrement sévères dans leurs évaluations. Ne pas accepter la responsabilité de son échec, *a fortiori* lorsque la tâche a un enjeu faible, est particulièrement mal perçu. Les attributions externes semblent ainsi revêtir, dans ce contexte particulier, un caractère socialement inacceptable. *A contrario*, lorsque la tâche est présentée comme très importante, tout se passe comme si les participants accordaient à l'étudiant-cible la possibilité de faire preuve d'estime de soi en ne le sanctionnant pas dans leurs évaluations. Peut-être aussi une tâche très importante est-elle perçue comme plus difficile qu'une tâche peu importante ? Pour la réussite, les résultats confirment l'hypothèse dans l'expérience 2: en condition *tâche peu importante*, l'explication externe de la réussite est valorisée.

Pour l'échec, c'est l'attribution au manque d'efforts, plutôt qu'au manque de capacités qui génère la plus forte évaluation globale de la copie. Cet effet est particulièrement saillant dans l'expérience 1 où seule l'attribution au manque d'effort se distingue significativement des attributions externes, notamment de la difficulté de la tâche, mais également du manque de chance quand la tâche est décrite comme peu importante. Les résultats de l'expérience 2 sont plus contrastés dans la mesure où les deux attributions internes se distinguent significativement des deux attributions externes en condition scénario d'échec. Pourtant, lorsque la tâche est présentée comme peu importante, seule l'attribution au manque d'effort occasionne une différence significative dans l'évaluation globale de la copie par rapport aux attributions externes.

Discussion générale

Comment expliquer la valorisation des attributions contre-défensives par rapport aux attributions auto-complaisantes ?

Pour la réussite, l'émission d'attributions externes donne sans doute une image modeste de l'étudiant-cible. Cette stratégie de présentation de soi s'avère relativement efficace. Le fait d'avoir choisi, dans ces expériences, de manipuler une réussite relative (12/20) a pu contribuer à la valorisation des explications externes de la réussite. Le recours à cette stratégie de présentation de soi pourrait s'avérer fort hasardeux dès lors que le succès apparaît incontestable. Ce résultat a un intérêt théorique dans la mesure où il semble aller à l'encontre de l'un des principaux postulats de la norme d'internalité selon lequel les explications internes ont une valeur intrinsèque, indépendante de la valence des événements auxquels elles s'appliquent. Ces résultats suggèrent que dans certaines situations de réussite, les attributions externes véhiculent également des valeurs, valeurs qui seraient dans ce contexte plus pertinentes que celles inhérentes aux attributions internes.

Pour l'échec, plusieurs interprétations sont possibles. Les résultats sont ici globalement consistants avec la norme d'internalité dans la mesure où les attributions externes occasionnent systématiquement une moindre évaluation que les attributions internes. Pourtant, les résultats montrent qu'à plusieurs reprises, seule l'attribution au manque d'effort se distingue significativement des attributions externes, l'attribution au manque de capacité occupant une position intermédiaire. Ce résultat peut faire l'objet d'une interprétation en termes de responsabilité. Si la norme d'internalité se définit comme la valorisation sociale des explications qui accentuent le poids de l'acteur comme facteur causal, les attributions à l'effort ou à la capacité devraient occasionner des valorisations identiques. Or, nos résultats laissent transparaître plus qu'une nuance à cet égard. Cette différence d'évaluation entre ces deux attributions pourrait s'expliquer par leur non-équivalence en termes de responsabilité. En effet, l'attribution au manque de capacités peut être perçue comme un moyen de ne pas accepter la responsabilité de ses échecs, dans la mesure où l'individu ne peut exercer aucun contrôle sur ses propres capacités, alors que l'attribution au manque d'effort, facteur contrôlable et intentionnel, renforce au maximum le lien qui unit l'individu à sa performance. Les résultats des recueils d'attributions montrent bien que le manque de capacités est interprété comme un moyen de masquer un manque d'effort, ce dernier facteur étant massivement invoqué par les participants pour compléter une attribution au manque de capacités. Les dimensions de contrôlabilité et d'intentionnalité sont sans doute à l'origine de cette différence de traitement entre les deux attributions internes, les participants valorisant davantage l'explication la plus satisfaisante en termes de responsabilité individuelle.

Une seconde interprétation de ces résultats renvoie aux travaux de Juvonen et Murdock (1993). D'après ces auteurs, si les adolescents recourent, dans le paradigme de l'auto-présentation, à des explications de l'échec en termes de manque d'effort face à des pairs, c'est parce que le manque d'effort est une valeur particulièrement présente dans les groupes d'adolescents, valorisant la coopération plutôt que la compétition. Est-il possible, à l'instar des adolescents de Juvonen et Murdock, que les participants de nos expériences valorisent des explications qui leur paraissent satisfaisantes, car contre-normatives ? Plusieurs faits viennent contredire cette proposition. D'abord, la différence d'âge entre

les deux populations relativise en partie cette interprétation, Juvonen et Murdock circonscrivant cette analyse à une population bien déterminée, plus jeune. Ensuite, la nature même de la tâche demandée aux participants, évaluer des compétences, ne permet que difficilement de conclure qu'ils valorisent des attributions contre-normatives, dont le recours a pour objectif de paraître sympathique et de faciliter l'intégration dans un groupe de pairs. On peut en effet légitimement penser que le paradigme des juges oriente davantage les participants vers un traitement utilitaire, plutôt qu'affectif, de la situation. Il faudrait ainsi que les participants aient valorisé la sympathie au moyen d'une évaluation de compétences, ce qui semble peu probable et indémontrable à partir de nos données. Enfin, les résultats de la première expérience montrent qu'en condition tâche très importante, les participants gratifient d'autant moins l'attribution au manque d'effort que celle-ci leur paraît sincère. Or, si les participants gratifiaient un comportement contre-normatif, on devrait constater exactement le phénomène inverse.

Enfin, les résultats rapportés dans ces expériences semblent être en totale contradiction avec ceux obtenus par Weiner (1996), montrant que l'attribution de l'échec au manque d'effort est systématiquement sanctionnée. En effet, nos résultats montrent au contraire que l'attribution de l'échec à l'effort entraîne la meilleure évaluation de la copie, et est perçue comme la plus sincère. De plus, elle est aussi la plus choisie, parmi les hétéro-attributions sélectionnées par les participants.

Cependant, les résultats de ces expériences et ceux de Weiner pourraient être moins incompatibles qu'ils ne le semblent *a priori*. Dans nos expériences, l'étudiant-cible expliquant son échec par un *manque* d'effort donne-t-il l'image de quelqu'un qui ne fait *aucun* effort, qui transgresse une norme ? La réponse est non, dans la mesure où celui-ci déclarait ne pas avoir fourni assez d'effort et non n'avoir fourni aucun effort pour obtenir un bon résultat. En déclarant ne pas avoir fourni assez d'effort, l'étudiant-cible donne plutôt une image positive de lui-même dans la mesure où il suggère qu'en s'investissant davantage dans la tâche, il réussira. Cette attribution lui permet de plus de conserver intactes ses capacités de réussite (Covington & Omelich, 1979 a et b). Il s'agit certes d'une nuance, mais qui peut permettre de mieux comprendre cette divergence de résultats. Dans nos expériences (mais c'est également le cas dans un grand nombre de situations quotidiennes) les participants ne disposent pas d'informations suffisantes pour conclure que l'étudiant-cible est en situation de violation de norme. On peut supposer que si les participants avaient disposé d'informations objectives allant dans ce sens, les résultats auraient été davantage compatibles avec ceux de Weiner. Ainsi, on constate que les participants qui expliquent l'échec de l'étudiant-cible par un manque d'efforts se montrent plus sévères que ceux qui l'expliquent au moyen d'une autre attribution. La question est en fait celle de l'interprétation de l'attribution de l'échec au manque d'effort : violation de l'éthique du travail ou engagement implicite à s'y conformer dans le futur ? Lorsque l'étudiant-cible confesse un manque d'efforts, il reconnaît la validité de la norme d'effort, et les juges supposent sans doute qu'il est prêt à en faire davantage dans le futur. Ce qui n'est pas le cas lorsque les juges sont amenés à faire par eux-mêmes une telle attribution car l'étudiant-cible ne l'a pas faite.

Notre principal objectif au travers de ces deux études était de mettre en évidence l'impact de l'explication d'une performance sur une activité d'évaluation. Les résultats ont clairement montré que le type d'explication invoquée par un étudiant-cible influençait l'évaluation de la qualité formelle de sa copie d'examen. Mais jusqu'à quel point cette influence peut-elle se manifester ? L'explication d'une performance dans une activité

donnée peut-elle influencer les évaluations des juges dans d'autres disciplines mobilisant des sphères de compétences très contrastées ? À titre d'exemple, l'explication d'une performance en mathématiques peut-elle avoir des conséquences sur l'évaluation d'une copie d'examen de français ? Si tel est le cas, le rôle joué par les attributions causales de la réussite et de l'échec dans les activités d'évaluation s'avérerait prépondérant.

BIBLIOGRAPHY

- Beauvois, J.-L. (1984). *La psychologie quotidienne*. Paris : P.U.F.
- Beauvois, J.-L., & Dubois, N. (1988). The norm of internality in the explanation of psychological events. *European Journal of Social Psychology*, 11, 329-341.
- Bradley, G. W. (1978). Self-serving biases in the attribution process : a reexamination of the fact or fiction question. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 1, 56-71.
- Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1979a). Effort : the double-edge sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71, 2, 169-182.
- Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1979b). It's best to be able and virtuous too : student and teacher evaluative responses to successful effort. *Journal of Educational Psychology*, 71, 5, 688-700.
- Dubois, N. (1994). *La nonne d'internalité et le libéralisme*. Grenoble : P.U.G.
- Frieze, I., & Weiner, B. (1971). Cue utilization and attributional judgments of success and failure. *Journal of Personality*, 39, 591-905.
- Jellison, J. M., & Green, J. (1981). A self-presentation approach to the fundamental attribution error : the norm of internality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 643-649.
- Juvonen, J., & Murdock, T. B. (1993). How to promote social approval : effects of audience and achievement outcome on publicly communicated attributions. *Journal of Educational Psychology*, 85, 2, 365-376.
- Lughinbull, J. E. R., Crowe, D. H., & Kahan, J. P. (1975). Causal attribution for success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 86-93.
- McFarland, C., & Ross, M. (1982). Impact of causal attributions on affective reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 937-946.
- Miller, D. T. (1976). Ego involvement and attributions for success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 901-906.
- Miller, D. T., & Ross, M. (1975). Self serving bias in the attribution of causality : fact or fiction ? *Psychological Bulletin*, 82, 213-225.
- Noizet, G., & Caver/1i, J.-P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris : P.U.F.
- Schlenker, B. R., & Leary, M.R. (1982). Audiences' reactions to self-enhancing, self-denigrating,

- and accurate self-presentations. *Journal of Experimental Social Psychology*, 18, 89-104.
- Tetlock, R. E. (1980). Explaining teacher explanations of pupils performance : a self-presentation interpretation. *Social Psychology Quarterly*, 43, 283-290.
- Tetlock, R. E., & Levi, A. (1982). Attribution bias : on the inconclusiveness of the cognition-motivation debate. *Journal of Experimental Social Psychology*, 18, 68-88.
- Weary, G., & Arkin, R. M. (1981). Attributional self-presentation. In J. H. Harvey, W. Ickes, & F. Kidd (Eds.), *New directions in attribution research* (pp. 223-246). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1996). *Judgments of responsibility. A fundation for a theoly of social conduct*. New-York : The Guilford Press.
- Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R. M. (1972). Perceiving the causes of success and failure. In E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, Valins, & B. Weiner (Eds.), *Attribution : perceiving the causes of behavior*. Morristown, NJ: General Learning Press.

ABSTRACTS

The purpose of this study is to reveal the normative character of causal attributions regarding success and failure. Two experiments were carried out involving 616 first-year university students. The participants were asked to evaluate the formai quality (spelling, presentation, neatness, writing, style) of a student's paper to explain performance (success y. failure) in an examination (very important y. unimportant) using one of the 4 Weiner causes. The results showed that overall, the judges gave preference to a counter-defensive pattern : in the case of success, the papers are better evaluated when the success is explained by an extenzal factor whereas for cases of failure, an internai attribution, in particular lack of effort, produces a better evaluation than an external attribution. The issue deals essentially with the question of intepreting the failure attribution involving lack of effort by the examiners in terms of the perceived sincerity of this attribution.

L'objectif de cette étude est de mettre en évidence le caractère normatif des attributions causales de la réussite et de l'échec. Deux expérimentations ont été menées auprès de 616 étudiants de premier cycle universitaire. On demandait aux participants d'évaluer la qualité formelle (orthographe, présentation, soin, écriture, style) de la copie d'un étudiant qui avait expliqué sa performance (réussite vs échec) à un examen (très important vs peu important) au moyen d'une des 4 causes de Weiner. Les résultats montrent que globalement, c'est un pattern attributionnel contre-défensif qui est valorisé par les juges : pour la réussite, la copie est mieux évaluée lorsque la réussite est expliquée par un facteur externe alors que pour l'échec, l'évaluation est meilleure lorsqu'elle est expliquée par un facteur interne (en particulier : le manque d'effort). La discussion porte essentiellement sur la question de l'interprétation de l'attribution de l'échec au manque d'effort par les juges, en relation avec la sincérité perçue de cette attribution.

INDEX

Mots-clés: Attribution causale, présentation de soi, responsabilité, modestie, évaluation

Keywords: Causal Attribution, Self-Presentation, Responsibility, Self-Effacement, Evaluation

AUTHOR

DIDIER DELARUE

est Membre de l'équipe de recherche « Psychologie sociale des comportements et des cognitions » à l'université Paris X-Nanterre et l'auteur d'un doctorat s'intéressant aux stratégies de présentation de soi et à la valorisation sociale des attributions causales de la réussite et de l'échec. Contact : Université de Paris X-Nanterre, Équipe de Recherches « Psychologie sociale des comportements et des cognitions ». 200, avenue de la République, 92001 Nanterre Cedex, France. Tél. : 01 40 97 71 57. Courriel : didier.del@wanadoo.fr