

## STYLE D'ATTRIBUTION, ESTIME DE SOI ET ORIGINE SOCIALE CHEZ LES ENFANTS DE CYCLE ELEMENTAIRE.

Auteur 1 ⇒	Daniel Alaphilippe (PR) Psychologie sociale Université de Tours – François Rabelais EAMENRT 2114 : Développement adulte et Ert(e) : Aménagement des temps de vie et comportement humain. 3, rue des tanneurs 37041 Tours Cedex <a href="mailto:daniel.alaphilippe@univ-tours.fr">daniel.alaphilippe@univ-tours.fr</a>
Auteur 2 ⇒	Christine Maintier (MC) Psychologie sociale – IUFM Orléans-Tours Ert(E) : Aménagement des temps de vie et comportement humain.

Le monde scolaire propose un domaine d'expériences au sein duquel, tout au long des années, la fréquence des évaluations et des décisions d'orientation offre de nombreuses opportunités d'échecs et de réussites (Monteil, 1993). Ces situations sollicitent nécessairement des interrogations sur leurs causes. Or le questionnement à propos des causes a nourri diverses constructions théoriques de la part des psychologues sociaux et suscité de nombreux travaux empiriques. L'attribution des causes d'échecs a tout particulièrement retenu l'attention des auteurs. Certains ont vu là un des processus régulateurs de l'adaptation. Ils considèrent généralement que l'attribution de la réussite à des causes internes au sujet et celle de l'échec à des causes externes, constitue souvent une stratégie adaptative efficace. On a pu inférer l'existence d'un style cognitif pessimiste qui consiste à privilégier les explications internes (versus externe) stables (versus instables) et générales (versus spécifiques) pour rendre compte des échecs ou des difficultés (Seligman, 1975).

Un tel style pessimiste pourrait entraîner des difficultés adaptatives telles que des dépressions, en persuadant le sujet que s'il échoue c'est de sa faute, ce sera toujours comme ça et c'est vrai pour tout ce qu'il entreprend. On a pu démontrer le caractère prédictif à long terme de type d'attribution (Peterson, Seligman, Vaillant, 1988) . Toutefois d'autres auteurs ont postulé la causalité inverse et considéré que ce style pessimiste résultait d'une humeur dépressive antérieure (Swendsen, 1998).

Le domaine des activités scolaires offre à l'évidence un champ d'application privilégié à ce type de préoccupations. On y développe de manière permanente des activités d'apprentissage, sources de performances et objets d'évaluations systématiques, sur de longues années, à travers notes, examens, classements et concours. Ces évaluations réitérées ne peuvent que susciter des interrogations sur les causes des performances, des échecs et de leur succession. Ces questionnements sont individuels : pourquoi suis-je meilleur(e), moins bon(ne) que tel camarade ou bien en Français qu'en mathématique, ce trimestre plutôt que le précédent, etc. ? Elles peuvent être aussi collectives et s'interroger sur les causes de la meilleure réussite des enfants de milieu favorisé, des garçons par rapport aux filles, ou encore des jeunes américains d'origine asiatique par rapport à ceux d'origine européenne ou africaine.

Sur le plan théorique un premier modèle multifactoriel a été proposé par Weiner (1979). Il combine l'internalité de l'attribution de cause avec la stabilité des causes et leur caractère contrôlable ou non. Les travaux qui en découlent mettent l'accent sur les conséquences motivationnelles des différentes modalités d'attribution. Plus près de nous et jusque dans ce colloque Huguet et Monteil ont montré l'impact de l'environnement social sur l'attribution des causes d'échec et de réussite ainsi que l'effet en retour sur les performances. On a évoqué également le caractère normatif de l'internalité. Celle-ci se trouverait valorisée notamment dans les groupes socialement favorisés et assurerait en retour une meilleure intégration (Beauvois, Dubois, 1988).

Ces différentes approches aboutissent à des hypothèses paradoxales. Ainsi, si l'on en croît les auteurs qui se réfèrent à la norme d'internalité, les individus qui appartiennent aux groupes favorisés devraient privilégier l'attribution interne et en recueillir en retour une meilleure adaptation et des performances supérieures. A l'inverse, si l'on se fonde sur la

conception du style cognitif, une attribution interne notamment de l'échec devrait conduire à des tendances dépressives et des difficultés adaptatives.

Nous avons cherché à travers les travaux exposés ici à élaborer un outil d'évaluation du style cognitif chez l'enfant d'âge scolaire. A l'aide de cet outil nous chercherons à valider l'hypothèse d'un déterminisme social du « pessimisme scolaire ».

## **METHODE**

Le matériel construit pour évaluer le style d'attribution est une adaptation française du CASQ (cognitive and attributional style questionnaire) de Metalsky (Metalsky *et al.*, 1987). Il se compose donc de cinq expériences négatives, dans les domaines relationnel, vis à vis des pairs et des adultes, psychomoteur et scolaire. :

- « quand tu te disputes avec des copains... »
- « quand tu te fais disputer par des adultes... »
- « quand tu n'as pas de bons résultats en sport... »
- « quand il y a quelque chose que tu ne comprends pas en classe... »
- « quand tu ne réussis pas quelque chose à l'école... »

Chacune fait l'objet de quatre jugements sur une échelle en dix points: internalité, externalité, stabilité et généralité :

- « est-ce de ta faute ? »
- « est-ce de la faute des autres ? »
- « est-ce que c'est toujours comme ça ? »
- « est-ce que c'est aussi comme ça pour autre chose ? »

Un score de pessimisme est calculé par addition des réponses de chaque sujet aux trois items d'internalité, constance et généralité.

L'estime de soi a été mesurée grâce à une adaptation française réalisée par nos soins du SAQ (self-attribute questionnaire) de Pelham et Swann (1989) .

### **Etude 1.**

#### *Population.*

Les 283 élèves interrogés appartenaient tous à des classes de CM1, garçons (138) et filles(145) étaient en nombre équivalent. Ils appartenaient tous à des écoles de la ville de Tours. Certaines écoles étaient classées en Zone d'éducation prioritaire (ZEP), elles concernaient 144 (50,9%) enfants. Ils ont passé deux fois les questionnaires au cours du mois de décembre, avec deux semaines de délai entre chaque passation.

#### *Résultats.*

Les réponses des sujets sont fortement internes (M= 34.2 au temps 1) exprimées sur une échelle de 5 à 50. Elles sont stables de la passation 1 à la passation 2, sauf pour l'internalité qui diminue significativement (Tableau 1).

Tableau 1 : scores moyens de réponse

	Temps 1		Temps 2		t	p
	My	ET	My	ET		
<b>INTERNALITE</b>	<b>34.2</b>	<b>4.8</b>	<b>21.8</b>	<b>7.9</b>	<b>18.12</b>	<b>.001</b>
<b>Externalité</b>	<b>14.6</b>	<b>5.9</b>	<b>14.1</b>	<b>6.8</b>	<b>.86</b>	<b>n.s.</b>
<b>Stabilité</b>	<b>16.8</b>	<b>6.4</b>	<b>17.0</b>	<b>7.7</b>	<b>.38</b>	<b>n.s.</b>
<b>Généralité</b>	<b>16.5</b>	<b>7.2</b>	<b>16.3</b>	<b>7.7</b>	<b>.33</b>	<b>n.s.</b>
<b>Pessimisme</b>	<b>53.5</b>	<b>14.6</b>	<b>54.6</b>	<b>18.0</b>	<b>1.31</b>	<b>n.s.</b>

La cohérence interne entre les items de chaque échelle (pessimisme) ou sous échelle est dans l'ensemble satisfaisante. Le tableau 2 donne les alpha de Cronbach aux temps 1 et 2 ainsi que les corrélations entre les mesures en 1 et en 2. Les corrélations sont toujours significatives et l'alpha supérieur à .75 pour le pessimisme au temps 2. Ces résultats témoignent de bonnes qualités métriques de l'instrument proposé.

Tableau 2 : Coefficients de cohérence interne des items : alpha de Cronbach et R de Bravais-Pearson.

	<b><math>\alpha</math> temps 1</b>	<b><math>\alpha</math> temps 2</b>	<b>r</b>	<b>p</b>
<b>Internalité</b>	<b>.23</b>	<b>.64</b>	<b>.61</b>	<b>.01</b>
<b>Externalité</b>	<b>.17</b>	<b>.63</b>	<b>.39</b>	<b>.05</b>
<b>Stabilité</b>	<b>.30</b>	<b>.86</b>	<b>.78</b>	<b>.01</b>
<b>Généralité</b>	<b>.40</b>	<b>.87</b>	<b>.69</b>	<b>.01</b>
<b>Pessimisme</b>	<b>.70</b>	<b>.83</b>	<b>.76</b>	<b>.01</b>

Seule la mesure d'attribution interne de la difficulté entretient une relation négative avec l'estime de Soi (tableau 2).

Tableau 2 : Corrélations (r) entre la mesure d'estime de Soi et chaque source de causalité .

	<b>Estime de soi</b>	<b>p</b>
<b>Internalité</b>	<b>-.23</b>	<b>.05</b>
<b>Externalité</b>	<b>.49</b>	<b>.01</b>

<b>Stabilité</b>	<b>.01</b>	<b>n.s.</b>
<b>Généralité</b>	<b>.08</b>	<b>n.s.</b>
<b>Pessimisme</b>	<b>-.07</b>	<b>n.s.</b>

## **Etude 2.**

### *Population.*

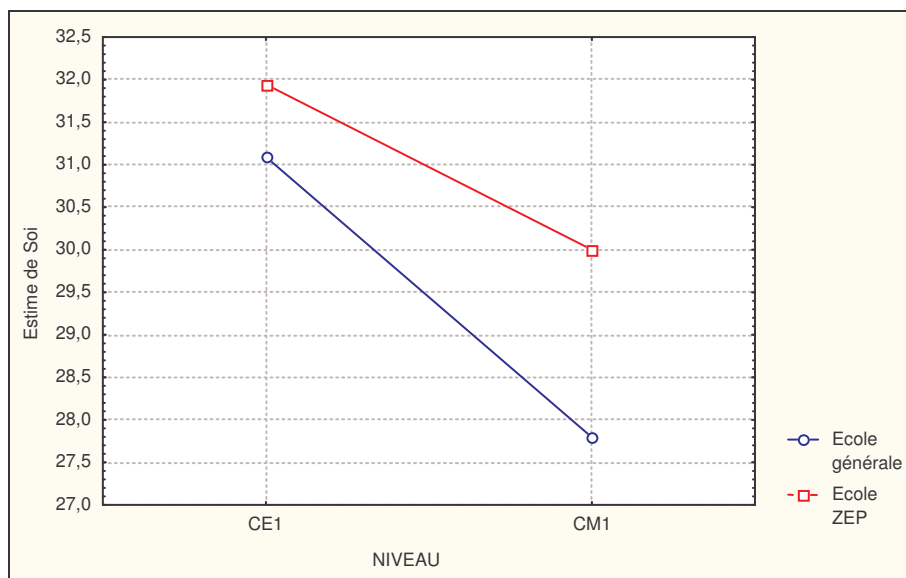
La seconde étude a porté sur 750 enfants de 20 écoles de la ville de Paris. Ces écoles avaient été choisies de façon à représenter l'ensemble des écoles parisiennes. Elles se distinguaient selon le fait d'appartenir ou non à une Zone d'éducation prioritaire (ZEP) .

### Résultats

#### Mesure de l'estime de Soi.

La moyenne d'estime de Soi sur l'ensemble des classes et des enfants s'élève à : 29.97 pour 765 enfants, avec des mesures de 13 à 45 et un écart-type de 5.58. On observe des différences en fonction du statut de l'école et du niveau de classe. Les élèves de ZEP ( $M_y = 31.0$ ) ont des scores supérieurs à ceux des autres écoles ( $M_y = 29.4$ ) [ $F(1,765) = 10.64$ ,  $p = .001$ ] . Les élèves de CE1 ( $M_y = 31.5$ ) ont des scores supérieurs à ceux de CM1 ( $M_y = 28.9$ ) [ $F(1, 765) = 31.28$  ;  $p < .001$ ] (Figure 1). Les aménagements périscolaires n'ont pas d'effet sur l'estime de soi.

Figure 1 : Moyennes d'estime de Soi selon le niveau de classe et le statut de l'école.



Style cognitif d'attribution causale de l'échec.

Le style cognitif n'a été mesuré que chez les seuls élèves de CM1 au nombre de 340. Les jugements portés sur les causes de difficultés rencontrées sont avant tout internes (Tableau 3). La seule différence introduite par nos variables porte sur ces jugements d'internalité qui sont moins élevés en ZEP ( $M_y = 25.9$ ) que dans les autres écoles ( $M_y = 28.2$ ) ( $F(1 ; 420) = 5.59 ; p = .02$ ). On observe également de fortes disparités selon les écoles. Si dans l'ensemble les écoles classées en ZEP donnent lieu à des moyennes de jugement d'internalité plus faibles, certaines se comportent comme les écoles hors ZEP.

Tableau 3 : Moyennes d'attribution de cause.

	Internalité	Externalité	Stabilité	Généralité	Pessimisme
Ecole type	28.16	18.86	21.20	21.14	23.56
Ecole de ZEP	25.94	19.62	22.54	21.03	23.29

L'estime de Soi est liée positivement à l'externalité et négativement à l'internalité ainsi qu'au pessimisme (tableau 4).

Tableau 4 : Matrice des corrélations entre l'estime de Soi et Internalité, externalité et pessimisme.

( n= 369 ; \* p< .05)

	Internalité	Externalité	Pessimisme
Estime de Soi	-.18 *	.27 *	-.12 *
Internalité	1.00	-.28 *	.51 *
Externalité		1.00	.14 *

## Conclusions.

On retrouve dans ces résultats la diminution classique de l'estime de Soi qui accompagne la scolarité primaire. Cette estime de Soi est supérieure dans les écoles classées en ZEP. On peut voir là aussi bien un retard dans la maturation psychologique de ces enfants, qu'une conséquence de l'absence de mixité sociale et de comparaison avec des élèves plus performants. L'estime de Soi se trouve associée à l'externalisation des problèmes. En ce qui concerne l'attribution des causes de difficultés, les élèves de ZEP se montrent moins internes.

Si cette tendance les protège d'un pessimisme dépressogène, en revanche elle les incite peu à prendre en charge leurs difficultés pour essayer de les dépasser par eux-mêmes en travaillant plus par exemple.

### **Références.**

Beauvois, J.L. & Dubois, N. (1988). The norm of internality in the explanation of psychological events. *European Journal of Social Psychology*, 18, 4, 299-316.

Metalsky, G.I., Halberstadt, L.J. & Abramson, L.Y. (1987). Vulnerability to depressive mood reactions: toward a more powerful test of the diathesis-stress and causal mediation components of the reformulated theory of depression. *Journal of Personality and Social psychology*, 52, 386-393.

Monteil J.M. (1993). *Soi et le contexte*. Paris : Armand Colin.

Mugny, G. (1985) . *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne : Peter Lang.

Pelham, B.W. & Swann, W.B. (1989). From self-conceptions to self-worth: on the sources and structure of global self-esteem. *Journal of Personality and Social psychology*, 57, 672-680.

Peterson, C., Seligman M.E.P. & Vaillant, G.E. (1988). Pessimistic explanatory style as a risk for physical illness: a thirty-five-year longitudinal study. *Journal of Personality and Social psychology*, 55, 1, 23-27.

Seligman, M.E.P. (1975) *Helplessness: on depression, development and death*. San Francisco: Freeman.

Swendsen, J. (1998). The helplessness-Hopelessness theory and daily mood experience: an idiographic and cross-situational perspective. *Journal of Personality and Social psychology*, 74, 5, 1398-1408.

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

Swendsen, J.D., & Blatier C.M. (1998). Styles cognitifs et attributionnels dépressogènes : validation d'un questionnaire traduit en langue française. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 11, 1, 89-97.