



HAL
open science

L'intervention des explications causales internes en termes d'effort dans les stratégies d'autoreprésentation et le jugement social : perspectives sociocognitives

Benoît Dompnier, Pascal Pansu

► To cite this version:

Benoît Dompnier, Pascal Pansu. L'intervention des explications causales internes en termes d'effort dans les stratégies d'autoreprésentation et le jugement social : perspectives sociocognitives. *Psychologie Française*, 2007, 10.1016/j.psfr.2007.03.001 . hal-03779151

HAL Id: hal-03779151

<https://hal.science/hal-03779151>

Submitted on 3 Oct 2022


HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'intervention des explications causales internes en termes d'effort dans les stratégies d'autoprésentation et l...

benoit dompnier

Related papers

[Download a PDF Pack](#) of the best related papers 



[Évaluation d'un programme de formation à la clairvoyance normative pour demandeurs d'em...](#)
Alain Somat

[Effet médiateur de la satisfaction des besoins psychologiques entre les contraintes, justice organisa...](#)
Pascale Desrumaux

[La déférence : une norme sociale complémentaire de l'internalité en contexte de promotion professio...](#)
Alexandra Liarsou

ELSEVIER
MASSONDisponible en ligne sur www.sciencedirect.com

Psychologie française ■■ (2007) ■■■

Psychologie
française<http://france.elsevier.com/direct/PSFR/>

Article original

L'intervention des explications causales internes en termes d'effort dans les stratégies d'autoprésentation et le jugement social : perspectives sociocognitives

The role of internal-effort explanations in self-presentation strategies and social judgments: sociocognitive perspectives

B. Dompnier, P. Pansu*

Laboratoire des sciences de l'éducation de Grenoble, université Pierre-Mendès France, 1251, avenue Centrale, BP 47, 38040 Grenoble cedex 09, France

Reçu le 29 mars 2006 ; accepté le 2 mars 2007

Résumé

Cet article poursuit deux objectifs. Le premier s'attache à proposer une extension de la théorie de la norme d'internalité en étudiant la valeur de différents types d'explications causales interne et externe des renforcements. Une première étude montre que des étudiants ($n = 155$) choisissent préférentiellement des explications qui font appel à l'effort pour expliquer spontanément une réussite ou un échec à un examen. Une deuxième étude, conduite auprès d'étudiants placés en position d'évaluateurs ($n = 80$), révèle que les explications internes en appelant à l'effort comportemental sont, indépendamment de la valence des événements, plus appréciées que d'autres. Le second objectif de cet article est de montrer que l'approche attributionnelle et celle de la théorie de la norme d'internalité reposent sur des définitions du jugement social bien différentes et concernent des phénomènes psychologiques distincts. Une troisième étude réalisée auprès d'étudiants ($n = 63$) placés en position de juges montre que l'effet du type d'explication mobilisée pour expliquer une réussite ou un échec varie en fonction de la nature du jugement considéré (jugements de sanction, de pronostic de réussite, de compétence et de motivation).

© 2007 Société française de psychologie. Publié par Elsevier Masson SAS. Tous droits réservés.

* Auteur correspondant.

Adresse e-mail : pascal.pansu@upmf-grenoble.fr (P. Pansu).

Abstract

This article pursues two aims. The first one is to propose an extension of the theory of the social norm of internality by studying the value of various types of internal and external causal explanations of reinforcements. A first study shows that students ($n = 155$) choose more effort-based explanations to explain spontaneously a success or a failure to an exam. A second study, realized with students placed in judge's position ($n = 80$), reveals that effort-based explanations are more appreciated than others explanations, regardless of the event desirability. The second aim of this article is to show that attributional approach and the theory of the social norm of internality are based on different definitions of social judgment and concern different psychological phenomena. A third study realized with students ($n = 63$) placed in judge's position shows that the effect of the type of explanations for explaining a success or a failure varies according to the nature of the judgment (approval/punishment, probability of success, competence and motivation).

© 2007 Société française de psychologie. Publié par Elsevier Masson SAS. Tous droits réservés.

Mots clés : Jugement social ; Norme d'internalité ; Théorie attributionnelle ; Explications causales ; Renforcements ; Valeur des explications internes en termes d'effort

Keywords: Social judgment; Norm of internality; Attributional theory; Causal explanations; Reinforcements; Value of effort-based internal explanations

Depuis les premiers travaux sur l'attribution (Heider, 1958 ; Heider et Simmel, 1944), de nombreux chercheurs se sont intéressés aux effets des explications causales sur le jugement social (Beauvois et Le Poutier, 1986 ; Dubois, 1994 ; Juvonen et Murdock, 1993 ; Matteucci et Gosling, 2004 ; Pansu, 1997 ; Silvester et al., 2002 ; Weiner et Kukla, 1970). Ces chercheurs se sont surtout attachés à montrer que les explications causales étaient une des variables déterminantes de la perception sociale, influant aussi bien sur les stratégies individuelles de présentation de soi que sur le jugement porté sur autrui. Deux méthodes ont souvent été utilisées pour mener à bien ces travaux. L'une est destinée à appréhender le choix des explications causales dans les stratégies d'autoprésentation et de communication (e.g. en demandant aux gens de produire une image favorable ou défavorable de soi à autrui). L'autre est mobilisée pour savoir quelle est, parmi les diverses stratégies d'autoprésentation possibles, celle qui est préférée dans les processus évaluatifs. Il s'agit par là d'éprouver quel type d'explication est le plus efficace pour la personne jugée (méthode des juges). Ces travaux peuvent, comme nous le verrons par la suite, relever très globalement de deux grandes perspectives théoriques. La première s'inscrit dans la lignée des travaux sur les théories attributionnelles, en particulier ceux initiés par Weiner et ses collaborateurs (Weiner, 1972, 1979, 1985, 2000, 2005 ; Weiner et Kukla, 1970). Ces travaux, lorsqu'ils traitent du jugement social, l'abordent le plus souvent comme un jugement de sanction (réprimande, aide, récompense, punition, etc.) ou un jugement de préférence affective (quelqu'un qu'on aime bien). La seconde perspective, l'approche socio-cognitive de la norme d'internalité, a été développée par Beauvois (Beauvois, 1984, 2005 ; Beauvois et Dubois, 1988) et s'ancre dans les systèmes de représentations, de croyances, de valeurs et de normes sociales. Les travaux issus de ce courant abordent généralement le jugement social comme une description psychologique qui permet de communiquer une idée quant à l'utilité de la personne jugée (soi ou autrui), donc porter un jugement de valeur. Dans les faits, ce jugement prend souvent la forme d'un jugement de diagnostic sur les compétences d'un individu et/ou de pronostic de réussite future qui nous éclaire sur ce qu'on peut faire et

attendre de cet individu dans la société : diagnostic d'efficacité, pronostic de réussite universitaire, de recrutabilité, de promotion, etc.

Tout en admettant la valeur heuristique de ces deux positions, nous nous inscrivons ici délibérément dans la continuité de la seconde. Dans cet article, on tentera, en fait, de montrer que la réflexion sur les dimensions causales des attributions, telle qu'elle fut menée par des chercheurs comme Weiner (1979, 1985, 2000, 2005)¹, peut permettre un élargissement de la réflexion sur la valeur sociale des différentes explications causales internes (trait, effort, état), et, ce faisant, une extension possible de la théorie sociocognitive de l'internalité. Si le recours à la structure dimensionnelle du modèle de Weiner peut, selon nous, permettre de préciser la normativité des explications internes, il est essentiel de bien différencier ces deux approches tant sur le plan théorique que sur le plan empirique (jugement de sanction vs de pronostic de réussite). C'est d'ailleurs la raison principale qui nous a conduits ensuite à nous demander, sous quelles conditions, l'une et l'autre sont valides. On rejoint par-là les propos de McGuire (1983, 1999) sur le perspectivisme qui, plus que d'inviter à départager les théories, appelle à en rechercher les limites.

1. Perspective attributionnelle du jugement social

L'approche attributionnelle², étendue aux perceptions interpersonnelles (Juvonen, 1996, 2000 ; Juvonen et Murdock, 1993, 1995 ; Weiner, 1994, 1995, 2000, 2003 ; Weiner et Kukla, 1970) s'attache à montrer que les jugements et/ou comportements des individus à l'égard d'une cible sont en partie déterminés par la perception que ces individus ont de l'origine causale des événements. Les explications causales sont ici abordées comme le produit de processus cognitifs qui, en tant que tels, sont susceptibles d'orienter les attentes, les émotions, les actions et les jugements des individus. L'approche attributionnelle propose un modèle dans lequel les explications causales déterminent les inférences de responsabilité des individus à l'égard des événements qui, à leur tour, vont produire des émotions qui, elles-mêmes, vont orienter les jugements et/ou comportements à l'égard d'autrui (Weiner, 1995). Si les tenants de l'approche attributionnelle se sont attachés à mettre en évidence les effets des explications causales dans divers domaines et situations (Graham et al., 1997 ; Ickes et Kids, 1976 ; Weiner et al., 1988 ; Weiner, 2000) c'est dans le cadre du système éducatif que de nombreuses études ont été réalisées. Selon Weiner (2003), la situation de classe peut être assimilée à une cour de justice, dans laquelle l'enseignant tient le rôle de juge et les élèves celui d'accusés. À suivre cet auteur, l'évaluation des élèves serait tributaire de deux principes fondamentaux. Le pre-

¹ Rappelons que le modèle de Weiner (1979, 1985) propose d'organiser les explications causales sur trois dimensions : le lieu de causalité (interne-externe), la contrôlabilité (contrôlable-incontrôlable) et la stabilité (stable-instable). Le lieu de causalité (interne-externe), correspond à la localisation quasi spatiale de la cause de l'événement. Les causes peuvent donc être soit internes, soit externes à la personne. La contrôlabilité (contrôlable-incontrôlable) correspond au degré d'influence volontaire qui peut être exercé sur la cause de l'événement. Les causes peuvent être contrôlables, donc modifiables par la volonté des acteurs (soi ou autrui), ou incontrôlables, les acteurs ne pouvant pas influencer volontairement sur la cause de l'événement. Enfin, la stabilité (stable-instable), correspond à la nature temporelle de la cause de l'événement. Une cause peut être soit stable lorsqu'elle produit toujours l'événement, soit instable lorsqu'elle ne produit l'événement qu'occasionnellement.

² Bien que nous nous intéressions aux effets des explications en matière de jugement social, rappelons que l'approche attributionnelle de Weiner est surtout connue pour sa théorie intrapersonnelle des émotions et de la motivation (Weiner, 1985, 2005).

mier, le principe de distribution équitable, stipule que les individus doivent être récompensés proportionnellement au niveau de performance atteint. Le second principe, basé sur l'éthique du travail (Spence, 1985 ; Weber, 1964), met en avant la nécessité morale d'exceller, au moins dans les sociétés occidentales. Un tel principe aurait pour conséquence de récompenser les individus qui cherchent à atteindre la performance et de sanctionner ceux qui s'éloignent de cette voie. De ces deux principes il ressort que, si le degré de performance atteint par les élèves apparaît comme un paramètre essentiel dans le jugement porté par l'évaluateur, les causes fournies (par le juge et/ou l'évalué) pour expliquer l'origine de cette performance modularaient les réactions des évaluateurs. Par exemple, les réactions des enseignants seraient extrêmes lorsque la performance est attribuée aux efforts fournis par les élèves : une explication en appelant à l'effort maximiserait les récompenses en cas de réussite (« j'ai réussi parce que j'ai beaucoup travaillé ») alors qu'elle maximiserait les punitions en cas d'échec (« j'ai échoué parce que je n'ai pas étudié suffisamment »). De nombreux résultats obtenus à partir des méthodes de présentation de soi et des juges attestent de la validité de cette conception.

Les chercheurs qui ont étudié les stratégies de communication dans le cadre de l'approche attributionnelle ont largement mis en évidence que toutes les explications ne sont pas choisies de la même façon lorsqu'il s'agit de produire une image favorable sur autrui (Juvonen, 1996, 2000 ; Juvonen et Murdock, 1993, 1995). Dans la plupart de ces études, les participants (de jeunes élèves, des étudiants) sont invités à indiquer, parmi plusieurs explications³, celles qu'ils choisiraient pour expliquer à une cible (un enseignant, un parent ou un pair) l'origine d'une performance à un examen, et ce, qu'il s'agisse d'une réussite ou d'un échec. Si plusieurs résultats ont montré que les choix explicatifs des élèves varient en fonction de la personne à laquelle ils s'adressent (enseignants, parents ou pairs, cf. Juvonen et Murdock, 1993, études 2 et 3), ces travaux ont mis en évidence, de façon très consistante, que les sujets choisissent préférentiellement les explications en appelant à l'effort occasionnel pour expliquer leur réussite à un examen lorsqu'ils s'adressent à un enseignant. Inversement, lorsqu'il s'agit de rendre compte d'un échec, le choix des élèves se porte vers d'autres explications que l'effort, comme par exemple le manque d'habileté ou la malchance⁴. De ces travaux, il ressort très globalement que la stratégie la plus adaptée aux yeux des élèves pour se faire bien voir d'un enseignant est d'expliquer sa réussite en faisant appel à l'effort et se dédouaner de l'échec en mobilisant une autre explication. Ainsi, si le recours à l'effort est connoté positivement par les enfants, le recours au manque d'effort l'est négativement. Pour Juvonen (2000), l'aversion des élèves pour ce type d'explication s'expliquerait par le fait que les élèves, même très jeunes, savent que les enseignants n'aiment pas ceux qui, parmi eux, ont recours à de telles explications (*i.e.* au manque d'effort).

Les résultats des travaux réalisés à partir de la méthode des juges vont d'ailleurs dans ce sens et révèlent que la perception des élèves est loin d'être inexacte. Par exemple, dans une étude princeps, Weiner et Kukla (1970) ont demandé à des étudiants de se placer en position d'enseignants et de se prononcer sur le degré de récompense-punition à accorder à des élèves fictifs connus à partir de leur niveau de performance, leur niveau d'habileté (élevée vs faible) et les efforts fournis (élevés vs faibles). Les résultats ont montré que dans le cas de l'échec, l'élève le moins puni est celui connu pour avoir fait des efforts même si son niveau d'habileté

³ Souvent au nombre de quatre : effort, habileté, tâche et chance.

⁴ À suivre Juvonen et Murdock (1993), ces résultats sont plus marqués lorsque les sujets s'adressent à un enseignant ou un parent plutôt qu'à un pair.

est faible. Inversement, l'élève le plus puni est celui connu pour n'avoir pas fourni d'efforts même si son niveau d'habileté est élevé. Dans le cas de la réussite, les élèves qui ont fait des efforts sont plus récompensés que ceux n'en ayant pas fait. D'autres résultats obtenus par Juvonen et Murdock (1993, 1995) auprès d'élèves d'âge scolaire vont également dans le sens des conclusions de Weiner et Kukla (1970). Par exemple, Juvonen et Murdock (1995, étude 2) ont observé que, du point de vue d'élèves âgés de 10–14 ans, les enseignants apprécient globalement plus les élèves qui font des efforts.

Ainsi, à suivre les résultats obtenus par les tenants de l'approche attributionnelle à partir de la méthode de l'autoprésentation et de celle des juges, il semblerait que les effets des explications en termes d'effort soient dépendants de la valence des événements considérés. C'est d'ailleurs là un des points fondamentaux sur lesquels se différencient les tenants de cette approche et ceux de l'approche sociocognitive de la norme d'internalité

2. Perspective sociocognitive de la norme d'internalité dans le jugement social

Pour les tenants de cette approche, l'effet des explications causales sur le jugement social serait la conséquence, non pas d'une analyse « rationnelle » de la causalité, mais de l'existence d'une norme sociale de jugement qui accorde de la valeur à certains énoncés causaux (internes) plutôt qu'à d'autres (externes) : la norme d'internalité (Beauvois et Dubois, 1988 ; Dubois, 1994). Rappelons qu'à la suite des réflexions de Stern et Manifold (1977) et des travaux princeps de Jellison et Green (1981), cette norme a été définie comme la valorisation sociale des explications des comportements et des renforcements qui accentuent le poids de l'acteur comme facteur causal (Beauvois et Dubois, 1988). Une telle définition a pour conséquence deux points importants. Le premier insiste sur le fait qu'elle tend à négliger la polarité des événements (i.e. leur positivité ou négativité), pour ne prendre en considération que la valeur intrinsèque des explications internes. Émettre une explication interne serait donc, en soi, porteur de valeur, dans la seule mesure où cette explication accentue le poids causal de l'acteur, et cela indépendamment de la positivité ou de la négativité de l'événement concerné. Le second point souligne que la surestimation du déterminisme psychologique observée dans le décodage des événements psychologiques ne serait pas le seul fait des explications internes en matière d'instance de contrôle (i.e. ce qui arrive aux gens : leurs réussites ou leurs échecs), mais vaudrait aussi pour l'explication des conduites (i.e. ce que font les gens : que ces conduites soient ou non désirables). Elle serait, en fait, la traduction d'un seul et même processus sociocognitif associé à l'exercice du pouvoir et aux pratiques d'évaluation (Beauvois et Dubois, 1988). Dans cette optique, les explications causales internes ont alors, tout simplement, plus de valeur que d'autres parce qu'elles sont normatives et renvoient directement à un besoin et/ou à une exigence sociale : l'évaluation des personnes et la distribution des renforcements sociaux (Beauvois, 2005). En effet, plus que d'autres explications, elles permettraient de dire ce que sont ou seront les gens et ce qui doit ou devra leur être attribué (Beauvois et Le Poutier, 1986). Les explications causales sont donc appréhendées ici comme des éléments du discours social sur les événements. Elles ne permettent pas une connaissance de la nature effective des événements expliqués mais une connaissance de leur utilité dans un contexte social donné. Leur utilité est alors une utilité normative. Parmi les résultats qui justifient cette position, les plus pertinents pour le propos de cet article sont ceux qu'apportent la méthode d'autoprésentation et la méthode des juges (Pansu, 2006 ; Pansu et al., 2003).

Les travaux réalisés à partir de la méthode d'autoprésentation ont porté sur les stratégies de présentation de soi (donner une bonne vs mauvaise image de soi) et ont mis en évidence qu'une des stratégies privilégiées pour se faire bien voir d'autrui consiste à se montrer interne tant pour les événements désirables que pour les événements indésirables (Beauvois et Le Poulter, 1986 ; Bressoux et Pansu, 2001, 2003 ; Dubois, 1994 ; Jellison et Green, 1981 ; Pansu et Gilibert, 2002 ; Py et Somat, 1991). C'est ainsi, par exemple, que Jellison et Green (1981, étude 1) ont montré que des étudiants invités à présenter une image positive d'eux-mêmes choisissent significativement plus de réponses internes à l'échelle de Rotter (Rot I-E) que ceux invités à donner une impression négative d'eux-mêmes. Ce fait a depuis été observé à maintes reprises auprès de populations différentes (élèves, salariés, etc.).

Les recherches conduites à partir de la méthode des juges ont, quant à elles, mis en évidence qu'une cible ayant émis des explications internes est systématiquement mieux jugée qu'une cible ayant choisi des explications externes, et ce, quelle que soit la désirabilité des événements (Beauvois et Le Poulter, 1986 ; Beauvois et al., 1991 ; Dubois, 1994 ; Dubois et Le Poulter, 1991 ; Dompnier et al., 2006 ; Mignon et al., 2003 ; Pansu, 1997, 2006. Pansu et al., 2003). Des résultats obtenus par Dubois (2000) montrent que des étudiants ayant adopté une autre stratégie de réponse que la stratégie d'internalité en consigne d'autoprésentation (e.g. une stratégie de complaisance, de modestie ou d'externalité) jugent eux aussi plus favorablement des personnes supposées avoir émis des choix majoritairement internes.

Forts de ces résultats, on pouvait pourtant se demander, comme l'ont fait certains chercheurs, si, au sein même des registres explicatifs interne et externe, il n'existerait pas des explications socialement plus valorisées (ou moins stigmatisées) que d'autres. À ce jour, seules quelques recherches témoignent de l'intérêt qu'il peut y avoir à considérer d'autres distinctions que la dichotomie interne-externe dans l'approche sociocognitive de la norme d'internalité (Beauvois et Le Poulter, 1986 ; Beauvois et al., 1991 ; Castra, 1995, 1998 ; Desrumeaux-Zagrodnicki et Rainis, 2000 ; Jouffre, 2003 ; Pansu, 2006 ; Pansu et Gilibert, 2002). De l'ensemble de ces travaux, il ressort que si l'internalité est globalement valorisée, elle l'est de deux façons, l'une liée à la valeur des traits pour les comportements (Beauvois et Le Poulter, 1986 ; Beauvois et al., 1991 ; Castra, 1995), l'autre liée à la valeur de l'effort pour les renforcements (Pansu et Gilibert, 2002). C'est ainsi qu'en matière de renforcements, Jouffre (2003) observe, dans une étude réalisée auprès d'enfants de 10 à 15 ans, que le jeu des consignes d'autoprésentation se révèle être surtout le fait des explications internes instables : préférence en consigne d'approbation sociale et stigmatisation en consigne de désapprobation sociale. À noter également que cet auteur relève que cet effet vaudrait plutôt pour les événements scolaires que non scolaires (donc ceux liés à l'instance évaluative) et serait plus marqué pour les événements négatifs que positifs. Les résultats d'une série d'expériences conduite par Pansu et Gilibert (2002) vont également dans ce sens et montrent que les explications internes qui en appellent à des facteurs instables et contrôlables, comme l'effort comportemental, sont les plus efficaces dans les processus évaluatifs lorsqu'il s'agit d'expliquer des renforcements. Ces premiers résultats apportent donc quelques crédits à l'idée selon laquelle l'internalité apparaît particulièrement porteuse de valeur sous certaines formes qui, plus que d'autres, accentuent le poids de l'acteur comme facteur causal. Les explications en appelant à l'effort individuel en seraient une manifestation possible. À suivre cette conjecture, l'émission de telles explications serait donc, dans la mesure où elles accentuent fortement le poids causal de l'acteur, porteuse d'un surplus de valeur pour celui qui les émet.

3. Problématique et hypothèses

Ce programme de recherches poursuit deux objectifs. Le premier, dérivé de l'approche sociocognitive de l'internalité, nous conduit à nous interroger sur la préférence pour un type d'explication interne plutôt qu'un autre. Notre intention ici est de montrer que les explications internes en appelant à l'effort font, en matière de renforcements (et pour ce seul type d'événements), l'objet d'une préférence dans la pensée sociale. Les deux premières études s'inscrivent dans cette perspective. Dans une première étude réalisée à partir du paradigme d'autoprésentation, on se situait dans le milieu universitaire : l'étude portait sur des étudiants. Les sujets devaient indiquer, parmi plusieurs explications qui leur étaient proposées, celle qu'ils choisiraient spontanément pour expliquer une réussite ou un échec universitaire (préférence des explications pour soi). En considérant les travaux effectués sur la valeur de l'effort (Pansu et Gilibert, 2002), nous nous attendions à ce que les sujets choisissent préférentiellement, en consigne spontanée, des explications en appelant à l'effort comportemental (effort et manque d'effort occasionnel) et ce indépendamment de la positivité ou négativité des événements. Dans une deuxième étude, on restait dans le milieu académique et l'on utilisait une forme particulière de la méthode des juges. Les sujets, invités à se mettre en position d'évaluateurs, devaient énoncer un jugement de préférence pour chacune des explications susceptibles d'être données par un étudiant (jugement de préférence sur les explications données par autrui). Nous nous attendions à ce que les explications en appelant à l'effort occasionnel fassent l'objet des meilleurs jugements.

Le deuxième objectif est d'élargir la réflexion sur la distinction entre les approches attributionnelle et sociocognitive de la norme d'internalité en recherchant sous quelles conditions ces deux approches sont valides. Ce point mérite d'être éclairé pour au moins une raison : parce que ces deux perspectives semblent traiter a priori d'un même objet, le jugement social, on pourrait penser qu'elles étudient un seul et même phénomène psychologique. Or, il n'en est rien. Les phénomènes psychologiques étudiés sont distincts et font appel à des modèles explicatifs différents. Il s'agit donc moins de les considérer comme des théories concurrentes que de chercher à « découvrir dans quel sens l'hypothèse et ses explications théoriques sont vraies et dans quel sens elles sont fausses » (McGuire, 1999, p. 408). Cela nous semble, ici, d'autant plus pertinent que les définitions et les opérationnalisations du jugement social qui découlent des modèles explicatifs des approches retenues sont différentes. Dans une troisième étude, nous avons pris en compte ces différences en opérationnalisant le jugement social sous différentes facettes. Cette étude portait également sur des étudiants et se situait dans le milieu académique. Les sujets, placés en situation d'évaluateurs, devaient émettre successivement un jugement de sanction, de pronostic de réussite, de compétence et de motivation à l'encontre de quatre élèves connus à partir de leur performance à un examen (réussite ou échec) et de l'explication (effort ou habileté) qu'ils donnent de l'origine de ce résultat. En considérant la valeur heuristique de chacune de ces deux approches et les hypothèses qui en découlent, nous nous attendions à ce que les effets des explications sur le jugement social varient en fonction de la nature même de ce jugement. Ainsi, en matière de jugement de sanction (approche attributionnelle) on peut s'attendre à ce que le recours à l'effort entraîne un jugement positif suite à une réussite et un jugement négatif en cas d'échec (appel au manque d'effort). En revanche, en matière de jugement de pronostic de réussite (approche sociocognitive de l'internalité) le recours à l'effort devrait conduire à des jugements globalement positifs et ce que l'événement soit désirable (réussite) ou indésirable (échec). À élargir cette conjecture, on pourrait s'attendre

à ce que le recours à l'effort affecte aussi différemment d'autres jugements, comme les jugements de motivation et de compétence.

4. Étude 1

4.1. Vue générale

Dans cette étude, les participants ont été invités à donner leur degré d'accord avec huit explications causales susceptibles d'être émises par des étudiants pour rendre compte d'un échec et d'une réussite à un examen.

4.2. Méthode

4.2.1. Participants

Cent cinquante-cinq étudiants inscrits en première année de psychologie à l'université de Savoie ont participé à l'étude. La moyenne d'âge est de 19,8 ans (écart-type = 3,7).

4.2.2. Matériel

Pour tester nos hypothèses, nous avons créé deux saynètes sur la base de questionnaires d'internalité déjà existants (Beauvois et Le Poutier, 1986 ; Dubois, 1994 ; Dubois et Tarquinio, 1997). Ces deux saynètes décrivaient des renforcements qui renvoyaient dans un cas à une réussite (« réussir brillamment un examen ») et dans l'autre cas à un échec universitaire (« obtenir de mauvaises notes aux partiels »). Huit explications causales, obtenues en croisant factoriellement les trois dimensions du modèle de Weiner (1979, 1985), ont été associées à chaque saynète (cf. note 1). Ainsi, chaque explication renvoyait à une cause spécifique caractérisée par son orientation interne ou externe, sa stabilité ou instabilité temporelle et sa contrôlabilité ou incontrôlabilité (contrôle exercé ou non par soi ou par autrui). Ces huit explications étaient : l'effort habituel (interne–contrôlable–stable), l'effort occasionnel (interne–contrôlable–instable), l'habileté (interne–incontrôlable–stable), l'état émotionnel et/ou physiologique (interne–incontrôlable–instable), pouvoir d'autrui habituel (externe–contrôlable–stable), pouvoir d'autrui occasionnel (externe–contrôlable–instable), la difficulté de la tâche (externe–incontrôlable–stable) et la chance (externe–incontrôlable–instable). Par exemple, on pouvait lire pour l'échec :

« Si vous obtenez de mauvaises notes aux partiels, c'est parce que :

- vous ne vous donnez jamais assez de mal pour réviser vos cours [effort habituel] ;
- cette fois là, vous n'avez pas suffisamment révisé vos cours [effort occasionnel] ;
- vous n'êtes pas doué dans ce domaine [habileté] ;
- vous n'étiez pas en forme au moment des partiels [état] ;
- les enseignants sont particulièrement exigeants [pouvoir d'autrui habituel] ;
- cette fois là, les enseignants ont particulièrement été sévères [pouvoir d'autrui occasionnel] ;
- les matières sont plutôt difficiles [difficulté de la tâche] ;

- vous n'avez pas eu de chance [chance]. ».

4.2.3. Procédure

Les données ont été récoltées lors d'une séance de passation collective effectuée dans le cadre d'un cours d'introduction à la psychologie. Les participants étaient informés oralement qu'ils devaient répondre en leur nom aux deux situations proposées de manière spontanée (l'une concernant une réussite, l'autre concernant un échec). Dans les faits, et pour chacune des huit explications proposées pour expliquer la réussite ou l'échec à un examen, les participants devaient exprimer l'intensité de leur accord ou de leur désaccord sur une échelle en huit points — allant de 1 (pas du tout d'accord) à 8 (tout à fait d'accord). L'ordre de présentation des saynètes (réussite et échec) était contrebalancé. La position des explications associées à chaque saynète variait également et était déterminée par l'intermédiaire de 20 tirages aléatoires. L'ensemble de l'épreuve (lecture des saynètes et réponses aux échelles) durait environ 15 minutes.

4.3. Résultats

Une analyse de variance (Anova) à un facteur composé de 16 conditions de traitement a été réalisée sur les données⁵. La variable dépendante était le score moyen d'approbation (ou degré d'accord) obtenu pour chaque explication proposée. Ce score pouvait donc varier de 1 à 8.

Pour tester l'hypothèse selon laquelle les explications en termes d'effort occasionnel feraient l'objet d'un choix préférentiel de la part des participants, sept contrastes non orthogonaux en situation réussite et sept en situation échec ont été réalisés. Ils permettent de comparer la moyenne des scores obtenus pour les explications en termes d'effort occasionnel à la moyenne des scores obtenus à partir des autres catégories d'explications⁶. Une estimation de l'intensité de chacun des contrastes a été également effectuée par l'intermédiaire du calcul de l'écart-calibré (Corroyer et Rouanet, 1994)⁷. Les scores moyens d'approbation pour chacune des huit explications proposées ainsi que les valeurs F de Fisher et écart-calibrés des contrastes sont présentés dans le Tableau 1.

En situation de réussite, les contrastes effectués révèlent qu'en moyenne, le score d'approbation pour recourir à une explication interne en appelant à l'effort occasionnel est supérieur à celui obtenu pour les autres explications. L'estimation de l'écart-calibré effectuée sur ces contrastes montre que l'intensité de ces différences est importante (ECs $\geq 0,98$), excepté pour

⁵ Le choix de ne pas recourir à la décomposition de l'analyse canonique de type 2 (lieu de causalité) \times 2 (contrôlabilité) \times 2 (stabilité) est motivé par la nature même de l'hypothèse focale testée. En effet, l'hypothèse selon laquelle les explications en termes d'effort-manque d'effort occasionnel seraient plus que d'autres porteuses de valeur, implique de tester sept contrastes non orthogonaux.

⁶ La procédure de Bonferroni modifiée (Keppel, 1991) indique qu'aucune correction, visant à éviter l'inflation du risque d'erreur de type I du fait du nombre de comparaisons non orthogonales, ne s'impose ici. En effet, le nombre de contrastes effectués n'excède pas le nombre de degrés de liberté d'effet de l'analyse (nombre de contrastes effectués = 14 ; nombre de degrés de liberté d'effet = 15). Le seuil de décision de rejet de l'hypothèse nulle par contraste est donc $\alpha = 0,05$ avec $F_{\text{critique}} = 3,90$ pour un $ddl_{\text{effet}} = 1$ et un $ddl_{\text{erreur}} = 154$.

⁷ Corroyer et Rouanet (1994) préconisent l'utilisation de conventions pour quantifier l'intensité d'un effet (Effet faible : EC = 0,20 ; Effet moyen : EC = 0,50 ; Effet important : EC = 1). L'intérêt de cet indice est qu'il permet de rendre compte de la différence entre les moyennes de deux groupes appariés exprimée en nombre d'écart-types.

Tableau 1

Moyennes (et écarts-types) de chaque type d'explications et valeurs des tests de contrastes des explications avec celle en termes d'effort d'occasionnel (F de Fisher et écart-calibrés) en fonction de la valence de l'événement (étude 1)

	Réussite			Échec		
	Moyenne	F(1,154)	EC	Moyenne	F(1,154)	EC
Effort occasionnel	6,24	–	–	5,68	–	–
Interne–Contrôlable–Instable	(1,68)			(2)		
Effort habituel	5,79	9,2*	0,34	4,45	48,66*	0,78
Interne–Contrôlable–Stable	(1,69)			(2,4)		
État	4,45	88,12*	1,06	3,98	64,91*	0,91
Interne–Incontrôlable–Instable	(1,86)			(1,94)		
Habilité	4,75	75,65*	0,98	4,16	40,74*	0,72
Interne–Incontrôlable–Stable	(1,8)			(2,18)		
Pouvoir d'autrui occasionnel	3,19	285,13*	1,9	3,64	85,99*	1,04
Externe–Contrôlable–Instable	(1,89)			(1,79)		
Pouvoir d'autrui habituel	4,57	89,06*	1,06	4,26	41,52*	0,72
Externe–Contrôlable–Stable	(1,98)			(1,74)		
Chance	3,54	172,09*	1,48	3,13	122,99*	1,25
Externe–Incontrôlable–Instable	(1,88)			(1,9)		
Facilité de la tâche	4,02	130,27*	1,28	4,62	21,97*	0,53
Externe–Incontrôlable–Stable	(1,83)			(1,77)		

la différence entre les explications en termes d'effort occasionnel et d'effort habituel qui se révèle d'intensité plutôt faible (EC = 0,34).

En situation d'échec, les contrastes effectués révèlent qu'en moyenne le score d'approbation pour recourir à une explication interne en appelant au manque d'effort occasionnel est supérieur à celui obtenu pour les autres explications. L'estimation de l'écart-calibré montre que l'intensité de ces différences varie d'une intensité moyenne (EC = 0,53) à une intensité importante (EC = 1,25).

4.4. Discussion

Globalement, ces résultats tendent à supporter l'idée selon laquelle les explications internes ne sont pas privilégiées au même titre. On rejoint là les résultats d'autres travaux conduits dans la perspective sociocognitive de l'internalité (Jouffre, 2003 ; Pansu et Gilibert, 2002). En effet, nos résultats plaident en faveur d'une préférence sociale pour les explications en termes d'effort occasionnel, qui, plus que d'autres, semblent mobilisées lorsqu'il s'agit d'expliquer spontanément des renforcements positifs et négatifs (Pansu, 2006). Pour peu qu'on rapproche ces résultats de ceux obtenus dans d'autres recherches (Bressoux et Pansu, 2003 ; Dubois, 1994) qui attestent d'une forte correspondance entre les scores en consigne standard (répondre spontanément) et pronormative (répondre pour donner une image favorable de soi), on peut voir dans cette préférence pour les explications qui en appellent à l'effort occasionnel, la manifestation d'une volonté de produire une image socialement valorisée, donc d'une stratégie d'internalité bien particulière à des fins de valorisation.

Toutefois, si nos résultats tendent à supporter l'hypothèse d'une préférence sociale des explications internes des renforcements en appelant à l'effort occasionnel, reste à savoir si de telles explications donnent effectivement lieu à de meilleurs jugements. Les études qui suivent

ont été réalisées dans cette optique et constituent une tentative d'appréciation de cette conjecture.

5. Étude 2

5.1. *Vue générale*

Dans cette étude, les participants sont invités à se mettre à la place d'un évaluateur (un enseignant) et doivent porter, en tant que tel, un jugement d'appréciation sur des explications causales supposées émises par un étudiant, suite à une réussite ou un échec à un examen universitaire. Alors que dans l'étude 1 les participants devaient énoncer leur degré de préférence pour chaque explication proposée (préférence pour soi), ils sont invités ici à énoncer leur degré d'appréciation sur des explications supposées émises par des cibles (jugement de préférence sur les explications d'autrui).

5.2. *Méthode*

5.2.1. *Participants*

Quatre-vingts étudiants de premier cycle universitaire, inscrits en sciences humaines et sociales dans les universités de Grenoble-II et de Savoie, ont participé à l'étude. La moyenne d'âge est de 20,8 ans (écart-type = 1,8).

5.2.2. *Matériel et procédure*

Le matériel utilisé dans cette expérience est identique à celui de l'étude précédente. Il se compose des mêmes saynètes, l'une renvoyant à une réussite à un examen universitaire et l'autre à un échec, et des mêmes huit explications causales.

Les participants, recrutés sur les sites universitaires de Grenoble et de Chambéry, ont été vus individuellement ou en petits groupes (inférieur à 11 personnes). Il leur était demandé, non plus de répondre pour eux-mêmes mais de se mettre à la place d'un évaluateur (enseignant). Ils étaient alors invités à porter un jugement de préférence pour chacune des huit explications susceptibles d'être donnée tantôt par une cible (un étudiant) en position de réussite ou tantôt par cette même cible en position échec. Plus précisément, les participants devaient exprimer pour chaque explication leur degré d'appréciation sur une échelle en huit points, allant de 1 (très peu appréciée) à 8 (très appréciée). Les saynètes de réussite et d'échec étaient contrebalancées et les positions des explications associées aux deux saynètes ont été obtenues par l'intermédiaire de dix tirages aléatoires. L'ensemble de l'épreuve durait environ 15 minutes.

5.3. *Résultats*

Comme dans l'étude 1, les données ont été soumises à une analyse de variance (Anova) à un facteur composé de 16 conditions de traitement (cf. note 5). La variable dépendante était le score moyen de préférence (ou degré d'appréciation) obtenu pour chaque explication. Il pouvait varier de 1 à 8.

Tableau 2

Moyennes (et écarts-types) de chaque type d'explications et valeurs des tests de contrastes des explications avec celle en termes d'effort d'occasionnel (F de Fisher et écart-calibrés) en fonction de la valence de l'événement (étude 2)

	Réussite			Échec		
	Moyenne	F(1,79)	EC	Moyenne	F(1,79)	EC
Effort occasionnel	7	–	–	5,33	–	–
Interne–Contrôlable–Instable	(0,97)			(2,07)		
Effort habituel	6,49	10,27*	0,36	5,69	3,45	0,21
Interne–Contrôlable–Stable	(1,41)			(1,94)		
État	4,04	180,81*	1,51	3,62	40,74*	0,72
Interne–Incontrôlable–Instable	(1,61)			(1,7)		
Habilitété	4,5	128,35*	1,27	3,6	34,45*	0,66
Interne–Incontrôlable–Stable	(1,72)			(1,81)		
Pouvoir d'autrui occasionnel	5,35	91,53*	1,08	2,83	77,45*	0,99
Externe–Contrôlable–Instable	(1,42)			(1,46)		
Pouvoir d'autrui habituel	6,66	3,96*	0,22	3,58	34,14*	0,66
Externe–Contrôlable–Stable	(1,48)			(1,87)		
Chance	2,66	374,31*	2,18	2,41	113,97*	1,2
Externe–Incontrôlable–Instable	(1,74)			(1,63)		
Facilité de la tâche	3,55	229,56*	1,7	3,96	27*	0,58
Externe–Incontrôlable–Stable	(1,63)			(1,55)		

* $p < 0,05$.

Pour tester l'hypothèse selon laquelle les explications internes en appelant à l'effort occasionnel feraient l'objet d'une meilleure appréciation que d'autres explications, sept contrastes non orthogonaux en situation réussite et sept en situation échec ont été réalisés⁸. Une estimation de l'intensité de chacun des contrastes a aussi été effectuée par l'intermédiaire du calcul de l'écart-calibré. Les résultats sont présentés dans le Tableau 2.

En situation de réussite, les contrastes effectués montrent que le score moyen de préférence obtenu pour l'explication interne en appelant à l'effort occasionnel est supérieur à celui des autres explications. L'estimation de l'écart-calibré montre que ces différences sont toutes d'intensité importante ($ECs \geq 1,08$) ; excepté pour les différences entre, d'une part, les explications en appelant à l'effort occasionnel et l'effort habituel ($EC = 0,36$) et, d'autre part, celles en appelant à l'effort occasionnel et au pouvoir d'autrui de manière habituelle ($EC = 0,22$).

En situation d'échec, les contrastes effectués montrent que le score moyen de préférence obtenu pour l'explication interne en appelant au manque d'effort occasionnel est supérieur à celui des autres explications, à l'exception toutefois de la différence entre les deux explications en appelant au manque d'effort : occasionnel dans un cas, habituel dans l'autre (*ns.*). L'estimation de l'écart-calibré révèle que les différences significatives oscillent entre une intensité moyenne et importante ($0,58 \leq ECs \leq 1,2$).

5.4. Discussion

Dans l'ensemble, les résultats vont dans le sens de ceux obtenus par plusieurs chercheurs ayant étudié, dans le cadre de l'approche sociocognitive de l'internalité, la valorisation des

⁸ Comme dans l'analyse de contrastes réalisée sur les données de l'étude précédente, la procédure de Bonferroni modifiée indique que le seuil α par contraste ne doit pas être corrigé. Le seuil de décision de rejet de l'hypothèse nulle par contraste s'élève ici à $\alpha = 0,05$ avec $F_{critique} = 3,96$ pour un $ddl_{effet} = 1$ et un $ddl_{erreur} = 79$.

explications internes des renforcements (Jouffre, 2003 ; Pansu et Gilibert, 2002). Ils révèlent que, pour ce type d'événements, les explications internes en appelant à l'effort comportemental sont, indépendamment de la valence des événements, plus appréciées que les autres explications, y compris des explications internes qui évoquent des dispositions personnologiques en termes d'habileté. On notera toutefois que si, pour la réussite, le pattern de réponses observé est tout à fait conforme à nos prédictions (valorisation de l'effort occasionnel), il est sensiblement différent en matière d'échec. Dans ce dernier cas, on observe que l'explication en appelant au manque d'effort occasionnel est quasi-systématiquement plus valorisée que les autres explications, à l'exception de celle en appelant au manque d'effort habituel. Cela laisse à penser que le manque d'effort occasionnel comme le manque d'effort habituel serait porteur d'un plus de valeur sociale. On peut voir là l'expression d'un seul et même phénomène qui traduirait la valorisation sociale, pour les renforcements, des explications internes en appelant à l'effort comportemental.

Quoi qu'il en soit, notons que les résultats obtenus en matière d'échec, s'ils sont conformes à nos prédictions, se distinguent radicalement de celles émises par les tenants de l'approche attributionnelle (Weiner, 2000, 2003). Rappelons que, selon Weiner, les prédictions concernant l'échec seraient tout autre : l'explication de l'échec par le manque d'effort devrait susciter des jugements défavorables de la part des évaluateurs. Faut-il voir là une remise en question de la valeur heuristique de l'approche attributionnelle ? Rien n'est moins sûr. Mais on peut y voir, au moins, une limite quant à sa généralité en matière de jugement social. Cette limite n'est probablement pas sans rapport avec la manière dont le jugement social est souvent opérationnalisé dans l'approche attributionnelle (jugement de sanction ou jugement de préférence affective). Cette remarque peut, de la même façon, valoir pour l'approche sociocognitive de l'internalité (jugement de pronostic ou jugement de préférence de valeur)⁹. C'est pourquoi, plutôt que de chercher à départager les théories — ce qui reviendrait à dire que l'une est plus « vraie » que l'autre — nous cherchons à déterminer sous quelles conditions et dans quels contextes l'une et l'autre sont valides (McGuire, 1983, 1999). C'est là un des objectifs de la troisième étude que nous avons réalisée. Dans cette étude, il s'agissait de spécifier le contexte de validité des deux théories à partir de leur définition et opérationnalisation du jugement social. Nous nous attendions à ce que la nature du jugement émis explique, au moins pour partie, les variations de résultats observées entre les travaux de ces deux courants. C'est la raison pour laquelle nous avons, dans cette dernière étude, délibérément manipulé la nature du jugement à partir de la distinction entre jugement de sanction et jugement de pronostic de réussite et celle communément opérée entre jugement de compétence et jugement de motivation. La prise en compte de ces deux derniers n'a d'autre objectif que de permettre d'étendre à d'autres jugements l'hypothèse selon laquelle les effets des explications causales sur le jugement social seraient dépendants du type de jugement mobilisé.

⁹ Tout porte à croire dans cette étude — où le jugement de préférence n'a pas été marqué explicitement en termes affectifs ou de valeur sociale — que les sujets ont inféré qu'il s'agissait là d'un jugement sur la valeur des personnes. La distinction que nous faisons entre ces deux types de jugement n'est pas sans rappeler celle proposée par Dubois et Beauvois (2001) lorsqu'ils évoquent deux composantes de la valeur des personnes : la désirabilité sociale et l'utilité sociale.

6. Étude 3

6.1. Vue générale

Dans cette étude, les participants sont invités à porter quatre types de jugements (sanction, pronostic de réussite, compétence et motivation) sur des cibles (élèves) supposées rendre compte de leur réussite ou échec en recourant à des explications en appelant soit à l'effort (ou manque d'effort) occasionnel, soit à l'habileté (ou manque d'habileté).

6.2. Méthode

6.2.1. Participants

Soixante-trois étudiants inscrits en troisième année de sciences de l'éducation à l'université Pierre-Mendès France de Grenoble ont participé à cette expérience. La moyenne d'âge est de 21,8 ans (écart-type = 3,9).

6.2.2. Matériel et procédure

La méthodologie utilisée dans cette étude est largement inspirée de celle de [Weiner et Kukla \(1970\)](#). Ce choix a été motivé pour rendre comparables nos données avec celles recueillies par ces auteurs. Celles-ci ont été récoltées lors d'une passation collective durant laquelle un questionnaire composé de trois pages était distribué aux participants. Sur la première page, une consigne les invitait à se mettre à la place d'un enseignant d'une classe de CM2 restituant les résultats d'un contrôle à ses élèves. L'issue du contrôle constituait une première source de variation et pouvait être ou non favorable : réussite ou échec. Dans les faits, parmi les quatre élèves (fictifs) présentés, deux d'entre eux étaient décrits comme ayant réussi le contrôle et deux comme ayant échoué à celui-ci. À cette première distinction, une seconde source de variation fut ajoutée. Elle concerne le type d'explication interne mobilisé par ces élèves (fictifs) pour rendre compte de l'événement. Ainsi, pour la condition réussite, les deux élèves concernés se différenciaient par l'explication qu'ils étaient supposés avoir donnée : l'un étant connu pour avoir donné une explication en termes d'effort, l'autre une explication en termes d'habileté. Il en était de même pour les deux élèves de la condition échec à cela près que les explications mobilisées renvoyaient soit au manque d'effort, soit au manque d'habileté¹⁰. L'ordre de présentation des élèves dans le questionnaire était contrebalancé. Après avoir pris connaissance des réponses supposées données par les élèves, les participants devaient se prononcer sur chaque élève à partir de quatre échelles en 21 points. La première, appelée « jugement de sanction », concernait le niveau de récompense-punition à attribuer à l'élève (de -10, une très forte punition, à +10, une très forte récompense). La deuxième, appelée « jugement de pronostic de réussite », permettait aux participants de se prononcer sur la proba-

¹⁰ Dans les faits, les explications mises en avant par les quatre élèves ont été manipulées de la façon suivante : « L'élève A (l'élève B) vous dit que, s'il a réussi le contrôle, c'est parce qu'il a fait beaucoup d'efforts pour préparer ce contrôle-là (c'est parce qu'il est plutôt doué pour ce type d'examen) » ; « L'élève C (l'élève D) vous dit, que s'il a échoué le contrôle, c'est parce qu'il n'a pas fait assez d'effort pour préparer ce contrôle (c'est parce qu'il n'est pas très doué pour ce type d'examen) ».

bilité de passage de l'élève dans la classe supérieure (de -10, un passage très peu probable, à +10, un passage très probable). La troisième, dite échelle de « jugement de compétence », permettait d'appréhender le niveau de compétence perçu de l'élève (de -10, une compétence très faible, à +10, une compétence très forte). Enfin, sur la quatrième et dernière échelle, appelée « jugement de motivation », les participants devaient indiquer le niveau de motivation scolaire perçu de l'élève (de -10, une motivation très faible, à +10, une motivation très forte).

6.3. Résultats

Le plan 2 (type de renforcement : réussite vs échec) \times 2 (type d'explication : effort occasionnel vs habileté) a été traité par analyse de variance multivariée (Manova) sur les quatre variables dépendantes que sont les jugements de sanction, de pronostic de réussite, de compétence et de motivation. Les scores moyens obtenus par chaque élève sur les quatre jugements sont présentés dans le **Tableau 3**.

La Manova met en évidence un effet principal de la valence de l'événement (R/Rao (4,59) = 82,347 ; $p < 0,0001$) : les élèves qui ont réussi le contrôle sont plus récompensés (F(1,62) = 192,609 ; $p < 0,0001$), obtiennent un meilleur pronostic de passage dans la classe supérieure (F(1,62) = 201,698 ; $p < 0,0001$), sont perçus comme plus compétents (F(1,62) = 149,711 ; $p < 0,0001$) et plus motivés (F(1,62) = 285,220 ; $p < 0,0001$) que ceux qui ont échoué.

On observe également un effet principal du facteur « type d'explication » (R/Rao (4,59) = 5,008 ; $p < 0,01$) : les élèves qui expliquent leur performance (bonne ou mauvaise) par des explications en appelant à l'effort occasionnel ou au manque d'effort sont plus récompensés (F(1,62) = 9,543 ; $p < 0,01$), obtiennent un meilleur pronostic de passage dans la classe supérieure (F(1,62) = 3,808 ; $p < 0,06$), sont perçus comme plus motivés (F(1,62) = 14,198 ; $p < 0,001$) que ceux qui expliquent leur performance par leur habileté. En revanche, les premiers ne sont pas perçus comme plus compétents (F(1,62) = 0,047 ; *ns*) que les seconds.

Enfin, la Manova révèle un effet d'interaction significatif entre les facteurs « type de renforcements » et « type d'explication » (R/Rao (4,59) = 25,956 ; $p < 0,0001$).

Les analyses univariées conduites séparément sur chacun des jugements montrent que l'effet du type d'explication varie selon la valence des événements pour au moins trois d'entre eux (**Tableau 3**)¹¹ :

Tableau 3

Moyennes (et écart-types) des scores accordés par les participants sur les différents jugements en fonction de la valence des événements et du type d'explications fourni par l'élève (étude 3)

	Réussite		Échec	
	Effort	Habileté	Effort	Habileté
Récompense-punition	7,21 (2,74)	4,29 (3,04)	-1,79 (3,18)	-0,59 (2,81)
Passage en 6 ^e	6,65 (2,46)	6,24 (2,72)	0,68 (3,47)	-0,02 (3,20)
Compétence perçue	5,27 (2,48)	6,63 (2,34)	1,81 (2,82)	0,34 (3,34)
Motivation perçue	8,44 (2,07)	4,08 (3,36)	-3,92 (4,34)	-2,41 (4,64)

¹¹ Les comparaisons de moyennes décrites à la suite de la description des effets univariés de la Manova sont toutes significatives à $p < 0,05$ (HSD de Tukey).

- jugement de sanction ($F(1,62) = 55,486$; $p < 0,0001$) : conformément à nos attentes, l'élève qui explique la réussite par l'effort est plus récompensé que celui qui l'explique par l'habileté. Inversement, dans le cas de l'échec, l'élève qui explique sa performance par le manque d'effort est plus sanctionné que celui qui l'explique par le manque d'habileté ;
- jugement de compétence ($F(1,62) = 19,135$; $p < 0,0001$) : expliquer la réussite par l'effort entraîne un jugement de compétence plus négatif que recourir à une explication en termes d'habileté. Inversement, expliquer l'échec par le manque d'effort entraîne un jugement de compétence plus positif que recourir à une explication en termes de manque d'habileté ;
- jugement de motivation ($F(1,62) = 54,260$; $p < 0,0001$) : émettre une explication en termes d'effort pour expliquer sa réussite permet d'être perçu par un évaluateur comme plus motivé que l'expliquer par l'habileté. Inversement, expliquer l'échec par le manque d'effort conduit à une perception de motivation plus faible qu'expliquer ce même échec par le manque d'habileté.

En revanche, on n'observe aucun effet d'interaction significatif sur le jugement de pronostic de passage dans la classe supérieure ($F(1,62) = 0,252$; *ns*).

6.4. Discussion

Les résultats de cette dernière étude montrent l'intérêt qu'il peut y avoir, pour le chercheur, à prendre en compte la particularité des différents types de jugements mobilisés lorsqu'on s'intéresse aux effets des explications causales données par une cible sur le jugement social porté sur cette cible. Les résultats obtenus montrent clairement que l'effet du type d'explication mobilisé selon la valence des événements varie en fonction de la nature du jugement considéré. En effet, pour les jugements de sanction et de motivation, expliquer la réussite par l'effort entraîne un jugement plus positif qu'émettre une explication en termes d'habileté et inversement en matière d'échec : le manque d'effort est perçu plus négativement que le manque d'habileté. On rejoint là les présupposés de [Weiner \(1995\)](#) qui, en matière de jugement de sanction, a observé que le manque d'habileté est moins sanctionné puisqu'il dédouanerait en quelque sorte l'individu de sa responsabilité en matière d'échec¹². Cela semble également s'appliquer au jugement de motivation. Ce n'est finalement guère surprenant si l'on considère que la motivation perçue peut être vue comme un indice important pour l'évaluateur qui doit émettre un jugement de sanction à l'encontre d'un autre agent social. En revanche, le pattern inverse est observé en matière de jugement de compétence : les cibles perçues comme les plus compétentes sont celles connues pour avoir émis des explications en termes d'habileté

¹² Ces résultats vont globalement dans le sens de ceux obtenus par [Matteucci et Gosling \(2004\)](#) auprès d'enseignants en poste, pour peu qu'on accepte l'idée que le jugement de conséquences comportementales appréhendé par ces auteurs est plus caractéristique de ce que nous qualifions de jugement de sanction que de jugement de pronostic de réussite. En effet, le jugement de « conséquences comportementales en termes de probabilité de faire passer ou faire redoubler l'étudiant » ([Matteucci et Gosling, 2004](#)) renvoie dans le cadre de leur étude à une intention comportementale de la personne placée en position de juge dont la tâche implique la distribution d'une récompense (passage) ou d'une punition (refus de passage). Ce jugement se distingue donc du jugement de pronostic de réussite mesuré dans cette étude qui est un jugement beaucoup plus global sur la valeur de la personne et qui ne poursuit en aucun cas un objectif de sanction quel qu'il soit. De ce point de vue, le jugement de pronostic de réussite nous éclaire sur ce qu'on peut faire et attendre d'une personne dans l'organisation et plus largement dans la société.

dans le cas de la réussite et de manque d'effort dans le cas de l'échec. Cela peut se comprendre dans la mesure où le jugement de compétence fait, non plus appel à la distribution immédiate des renforcements mais à l'évaluation du potentiel tel qu'il s'exprime à partir de la performance réalisée et des explications choisies par l'évalué pour expliquer cette performance. En matière de jugement de pronostic de réussite future, les résultats supportent les conclusions des deux études précédentes. Ils montrent que l'émission d'explications en appelant à l'effort occasionnel entraîne globalement un jugement plus positif et ce indépendamment de la valence des renforcements. Tout semble se passer un peu comme si le recours au contrôle de l'individu tel qu'il s'exprime dans ce type d'explication était un critère d'excellence central dans les théories implicites des évaluateurs (Pansu, 2006).

7. Conclusion

L'objectif de ce programme de recherches était double. Premièrement, dans la continuité des travaux sur la norme d'internalité, il s'agissait de se demander si, en matière de renforcements, toutes les explications internes impliquent de la valeur au même titre. Les résultats de cette série d'études montrent l'intérêt qu'il peut y avoir à dépasser la seule distinction interne-externe dans l'étude de la normativité des explications causales des renforcements puisque les explications qui en appellent à l'effort semblent ici porteuses de plus de valeur que d'autres explications internes et ce, que le renforcement considéré soit positif ou négatif. Ces résultats supportent ceux obtenus dans d'autres études conduites dans le milieu éducatif et professionnel (Jouffre, 2003 ; Pansu et Gilibert, 2002) qui montrent, (et uniquement pour ce type d'événements¹³), qu'indépendamment de la valence des événements les explications en termes d'effort-manque d'effort occasionnel :

- font l'objet d'une préférence marquée lorsqu'il s'agit de s'autoprésenter (paradigme de l'autoprésentation) ;
- sont perçues par des évaluateurs plus positivement que d'autres explications (paradigme des juges).

À suivre ces résultats, on pourrait penser que l'explication en termes d'effort serait fortement prisée dans les sociétés occidentales parce qu'elle permet précisément d'insister, à l'instar des autres explications internes, sur l'aspect des caractéristiques propres à la personne mais aussi d'inférer que cette personne peut exercer du contrôle sur les événements et modifier le cours de ces derniers, notamment en matière d'échec (Pansu, 2006). Dans la perspective socio-cognitive de l'internalité, l'explication causale en termes d'effort occuperait donc, au même titre que les explications causales en termes de caractéristiques personnelles, une place importante dans les théories naïves puisqu'elle permettrait de dire ce que l'on peut faire avec les gens et de distribuer des renforcements, composante terminale de l'évaluation.

¹³ En ce sens, ces résultats ne peuvent pas être comparés à ceux obtenus en matière d'explication des comportements (Beauvois et Le Poutier, 1986 ; Beauvois et al, 1991 ; Castra, 1995). Et il se pourrait bien que l'internalité soit particulièrement valorisée sous deux aspects, l'un lié à la valeur des traits pour les comportements et l'autre lié à la valeur de l'effort pour les renforcements (Pansu et Gilibert, 2002).

Le second objectif de ce programme de recherches était de s'interroger sur la validité respective des approches sociocognitive de l'internalité et attributionnelle en matière de jugement social. Si les résultats des deux premières études semblent surtout soutenir les conclusions des théoriciens de l'approche sociocognitive de l'internalité, ils contrastent, au moins de prime abord, avec les présupposés de l'approche attributionnelle (Weiner, 1995, 2000, 2003). À se limiter aux données recueillies dans ces deux études, on serait tenté de dire que les résultats supportent davantage la première approche que la seconde. Pourtant la moindre validité de l'approche attributionnelle n'est peut-être qu'apparente. Elle peut ne tenir qu'à la nature du jugement impliqué par la tâche elle-même. Dès lors qu'on s'intéresse de près à l'activité de jugement, il apparaît clairement que la tâche demandée par les tenants de l'approche sociocognitive de l'internalité et ceux de l'approche attributionnelle n'impliquent pas le même type de jugement. En effet, alors que pour les premiers, le jugement social renvoie à une attribution de valeur opérationnalisée par l'intermédiaire d'un jugement de recrutabilité ou d'un pronostic de réussite future (Dubois, 2003), pour les seconds, le jugement social est opérationnalisé sous la forme d'un jugement de sanction qui repose directement sur la distribution de récompenses et de punitions subséquente à l'événement ou d'intentions comportementales à l'égard de cette personne (aide à apporter). Cette différence que nous posons entre jugement de pronostic de réussite (jugement sur la valeur sociale) et jugement de sanction (jugement affectif et moral) n'est pas des moindres puisqu'elle suppose que ces deux activités de jugement peuvent être mobilisées dans des situations particulières et à des fins différentes. Alors que dans le cadre de l'approche sociocognitive de l'internalité, les évaluateurs doivent juger de la valeur sociale des personnes, dans le cadre de l'approche attributionnelle, ils ont pour tâche de les sanctionner (punition ou récompense). Dès lors, ces deux approches pourraient s'avérer plus complémentaires qu'antinomiques puisque les prédictions qu'elles permettent de faire sont issues de situations différentes qui, elles-mêmes, assignent aux juges des objectifs différents. C'est ce que supportent les résultats de l'étude 3. Les explications supposées mobilisées par les cibles à évaluer conduisent à des jugements de pronostic et de sanction différents (surtout en matière d'événements négatifs), validant ainsi empiriquement les deux conceptions sans pour autant invalider l'une plutôt que l'autre (McGuire, 1983, 1999). Ainsi, un même élève connu pour avoir donné une explication en termes de manque d'effort suite à un échec peut, à la fois, faire l'objet d'un jugement de sanction défavorable et d'un jugement de pronostic de réussite favorable (e.g. forte punition et pronostic de réussite élevé). Cette apparente incongruence entre ces deux formes de jugement ne leur est pas spécifique. On la retrouve lorsqu'on compare des jugements qui se démarquent dans leurs objectifs et finalités, comme c'est le cas dans l'étude 3 (e.g. compétence, motivation). Cette dernière étude pointe l'intérêt qu'il peut y avoir à considérer le jugement social non pas comme un jugement unidimensionnel mais au contraire l'appréhender sous ses multiples facettes (jugements de sanction, de pronostic, de compétence, de motivation, etc.) susceptibles de rendre compte d'une activité de jugement spécifique dans un rapport social particulier (contexte dans lequel le jugement est émis, rôle et statut des juges, des évalués, etc.). Toutefois, considérer la possibilité d'une multiplicité des dimensions du jugement social n'implique pas l'absence d'une organisation de ces dimensions qui peut varier en fonction de la situation de jugement. C'est sans doute le cas des jugements de motivation et de sanction dans un contexte méritocratique : une personne peu motivée est plus « sanctionnable ».

Références

- Beauvois, J.-L., 1984. *La psychologie quotidienne*. PUF, Paris.
- Beauvois, J.-L., 2005. *Les illusions libérales, individualisme et pouvoir social. Petit traité des grandes illusions*. PUG, Grenoble.
- Beauvois, J.-L., Bourjade, A., Pansu, P., 1991. Norme d'internalité et évaluation professionnelle. *Revue internationale de psychologie sociale* 4, 9–28.
- Beauvois, J.-L., Dubois, N., 1988. The norm of internality in the explanation of psychological events. *European Journal of Social Psychology* 18, 299–316.
- Beauvois, J.-L., Le Poutier, F., 1986. Norme d'internalité et pouvoir social en psychologie quotidienne. *Psychologie française* 31, 100–108.
- Bressoux, P., Pansu, P., 2001. Effet de contexte, valeur d'internalité et jugement scolaire. *L'orientation scolaire et professionnelle* 30, 353–371.
- Bressoux, P., Pansu, P., 2003. *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. PUF, Paris.
- Castra, D., 1995. Mécanismes implicites de prises de décision dans la situation de recrutement. *L'orientation scolaire et professionnelle* 24, 115–133.
- Castra, D., 1998. Internalité et exclusion sociale. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale* 37, 45–62.
- Corroyer, D., Rouanet, H., 1994. Sur l'importance des effets et ses indicateurs dans l'analyse statistique des données. *L'Année psychologique* 94, 607–624.
- Desrumeaux-Zagrodnicki, P., Rainis, N., 2000. Recrutement pour un poste de cadre en fonction des explications causales et des aptitudes des candidats. *Revue internationale de psychologie sociale* 13, 203–224.
- Dompnier, B., Pansu, P., Bressoux, P., 2006. An integrative model of scholastic judgments : Pupils' characteristics, class context, halo effect and internal attributions. *European Journal of Psychology of Education* 21, 119–133.
- Dubois, N., 1994. *La norme d'internalité et le libéralisme*. PUG, Grenoble.
- Dubois, N., 2000. Self-presentation strategies and social judgments - desirability and social utility of causal explanations. *Swiss Journal of Psychology* 59, 170–182.
- Dubois, N. (Ed.), 2003, *A sociocognitive approach to social norms*. Routledge, London.
- Dubois, N., Beauvois, J.-L., 2001. Désirabilité et utilité : Deux composantes de la valeur des personnes dans l'évaluation sociale. *L'orientation scolaire et professionnelle* 30, 391–405.
- Dubois, N., Le Poutier, F., 1991. Internalité et évaluation scolaire. In: Beauvois, J.-L., Joule, R.-V., Monteil, J.-M. (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales* (Vol. 3). DeVal, Cousset, pp. 153–163 (Fribourg).
- Dubois, N., Tarquinio, C., 1997. L'internalité comme compétence sociale : trois questionnaires destinés à son évaluation. *Pratiques psychologiques* 2, 73–87.
- Graham, S., Weiner, B., Zucker, G.S., 1997. An attributional analysis of punishment goals and public reactions to O. J. Simpson. *Personality and Social Psychology Bulletin* 23, 331–346.
- Heider, F., 1958. *The psychology of interpersonal relations*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, N. J.
- Heider, F., Simmel, M., 1944. An experimental study of apparent behavior. *American Journal of Psychology* 57, 243–259.
- Ickes, W., Kidd, R.F., 1976. An attributionnal analysis of helping behavior. In: Harvey, J.H., Ickes, W., Kidd, R.F. (Eds.), *New directions in attribution research* (Vol. 1). Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 311–334.
- 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.
- Jouffre, S., 2003. *L'expression et la clairvoyance de la norme d'internalité : Outils de mesure, production d'explications causales et niveau de scolarisation*. Université Paris-VIII, Paris (Unpublished manuscript).
- Juvonen, J., 1996. Self-presentation tactics promoting teacher and peer approval : The function of excuses and other clever explanations. In: Juvonen, J., Wentzel, K.R. (Eds.), *Social motivation : Understanding children's school adjustment*. Cambridge University Press, New York, pp. 43–65.
- Juvonen, J., 2000. The social functions of attributional face-saving tactics among early adolescents. *Educational Psychology Review* 12, 15–32.
- Juvonen, J., Murdock, T.B., 1993. How to promote social approval : Effect of audience and outcome on publicly communicated attributions. *Journal of Educational Psychology* 85, 365–376.

- Juvonen, J., Murdock, T.B., 1995. Grade-level differences in the social value of effort : Implications for self-presentation tactics of early adolescents. *Child Development* 66, 1694–1705.
- Keppel, G., 1991. *Design and analysis : A researcher's handbook* (3th ed.). Prentice Hall, Upper Saddle River, N. J.
- Matteucci, M.C., Gosling, P., 2004. Italian and French teachers faced with pupil's academic failure : The "norm of effort". *European Journal of Psychology of Education* 19, 147–166.
- McGuire, W.J., 1983. A contextualist theory of knowledge : Its implication for innovation and reform in psychological research. In: Berkowitz, L. (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 16). Academic Press, New York, pp. 1–47.
- McGuire, W.J., 1999. *Constructing social psychology. Creative and critical processes*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Mignon, A., Mollaret, P., Rousseaux, B., 2003. Norm of internality and evaluation of professional worth in an organizational context. *Studia Psychologica* 45, 211–219.
- Pansu, P., 1997. Norme d'intériorité et appréciation de la valeur professionnelle : l'effet des explications internes dans l'appréciation du personnel. *Le travail humain* 60, 205–222.
- Pansu, P., 2006. The internality bias in social judgments : A sociocognitive approach. In: Columbus, A. (Ed.), *Advances in Psychology Research* (Vol. 40). Nova Science Publishers, New York, pp. 75–110.
- Pansu, P., Bressoux, P., Louche, C., 2003. Theory of the social norm of internality applied to education and organizations. In: Dubois, N. (Ed.), *A sociocognitive approach to social norms*. Routledge, London, pp. 196–230.
- Pansu, P., Gilibert, D., 2002. Effect of causal explanations on work-related judgments. *Applied Psychology : An International Review* 51, 505–526.
- Py, J., Somat, A., 1991. Normativité, conformité et clairvoyance : Leurs effets sur le jugement évaluatif dans un contexte scolaire. In: Beauvois, J.-L., Joule, R.-V., Monteil, J.-M. (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales* (Vol. 3). DeVal, Cousset, pp. 167–191 (Fribourg).
- Silvester, J., Anderson-Gough, F.M., Anderson, N.R., Mohamed, A.R., 2002. Locus of control, attributions and impression management in the selection interview. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 75, 59–76.
- Spence, J.T., 1985. Achievement American style : The reward and cost of individualism. *American Psychologist* 40, 1285–1295.
- Stern, G.S., Manifold, B., 1977. Internal locus of control as a value. *Journal of Research in Personality* 11, 237–242.
- Weber, M., 1964. *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Plon, Paris.
- Weiner, B., 1972. *Theories of motivation : From mechanism to cognition*. Rand McNally, Chicago.
- Weiner, B., 1979. A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology* 71, 3–25.
- Weiner, B., 1985. An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review* 92, 548–573.
- Weiner, B., 1994. Ability versus effort revisited : The moral determinants of achievement evaluation and achievement as moral system. *Educational Psychologist* 29, 163–172.
- Weiner, B., 1995. *Judgments of responsibility : A foundation for a theory of social conduct*. Guilford Press, New York.
- Weiner, B., 2000. Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review* 12, 1–14.
- Weiner, B., 2003. The classroom as a courtroom. *Social Psychology of Education* 6, 61–90.
- Weiner, B., 2005. Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence. In: Elliot, A.J., Dweck, C.S. (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation*. Guilford, New York, pp. 73–84.
- Weiner, B., Kukla, A., 1970. An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology* 15, 1–20.
- Weiner, B., Perry, R.B., Magnusson, J., 1988. An attributional analysis of reactions to stigmas. *Journal of Personality and Social Psychology* 55, 738–748.