

Le parapluie de Ponce Pilate, ou la valorisation de l'externalité en matière d'explication des comportements distributifs de sanctions (Locus of Distribution)

B. Gangloff

► **To cite this version:**

B. Gangloff. Le parapluie de Ponce Pilate, ou la valorisation de l'externalité en matière d'explication des comportements distributifs de sanctions (Locus of Distribution). *Psychologie du travail et des organisations*, Elsevier Masson, 2004, 10 (4), pp.313 - 326. 10.1016/j.pto.2004.10.001 . hal-01701799

HAL Id: hal-01701799

<https://hal-univ-paris10.archives-ouvertes.fr/hal-01701799>

Submitted on 6 Feb 2018

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.

Le parapluie de Ponce Pilate, ou la valorisation
de l'externalité en matière d'explication
des comportements distributifs de sanctions
(*Locus of Distribution*)

The umbrella of Ponce Pilate, either the valorization
of external explanations concerning distributive
behaviors of sanctions

B. Gangloff

Laboratoire PRIS, département de psychologie, université de Rouen, BP 108,
76821, Mont-Saint-Aignan, France

Résumé

On sait depuis longtemps que les renforcements reçus sont davantage attribués à des causes internes qu'externes. Cela fut d'abord considéré comme une erreur, puis comme une norme. Cette *norme d'internalité*, initialement appliquée de façon limitative à l'explication des renforcements, fut ensuite généralisée à l'explication des comportements. Il y aurait ainsi une norme globale d'internalité, que l'on peut définir comme la valorisation des explications internes, tant des renforcements obtenus que des comportements adoptés. La validité de cette norme a, en son versant renforcements, déjà été mise en cause avec notamment une proposition de substitution en termes de *norme d'allégeance*. Nous voulons montrer ici que cette norme d'allégeance est également valide sur le plan de l'explication des comportements. Et pour le démontrer, nous nous sommes situés dans le champ des renforcements distribués par les enseignants à leurs étudiants. Nos procédures expérimentales nous ont alors permis de vérifier 1) que lorsqu'ils sanctionnent leurs étudiants, les enseignants déclarent ces derniers seuls responsables de ces sanctions ; c'est-à-dire que les enseignants considèrent leurs étudiants internes en matière de renforcements reçus, avouant de ce fait qu'eux-mêmes, enseignants, sont externes sur le plan des comportements qu'ils adoptent en félicitant ou en blâmant

Adresse e-mail : gangloff@univ-rouen.fr (B. Gangloff).

leurs étudiants, 2) que de telles attributions, donc attributions contradictoires du point de vue de la norme d'intériorité, sont valorisées par les étudiants, et que cette valorisation est connue des enseignants. De tels résultats semblent donc confirmer notre hypothèse de valorisation des explications externes en matière de comportements distributifs de sanctions.

© 2004 Association internationale de psychologie du travail de langue française. Publié par Elsevier SAS. Tous droits réservés.

Abstract

One knows for a long time that the reinforcements received are more often assigned to internal reasons than to external ones. This was first considered like a bias, then like a norm. This *norm of internality*, initially only applied to the explanation of the reinforcements, was then generalized to the explanation of the behaviors. There would be a global norm of internality, that one can define as the internal explanation valorization, as well for the reinforcements gotten as for the adopted behaviors. The validity of this norm has, in its reinforcements side, been already put into question, with a proposition of substitution in terms of *allegiance norm*. We want to show here that this norm of allegiance is also valid as regards to the explanation of the behaviors. And to demonstrate it, we were located in the field of the reinforcements distributed by the teachers to their students. Our experimental procedures permitted us to verify 1) that when they punish their students, the teachers declare these last only persons responsible of these sanctions ; that is to say that the teachers consider their students interns concerning reinforcements received, confessing by this fact that themselves, teachers, are external as regards to the behaviors that they adopt while congratulating or while blaming their students, 2) that such assignments, therefore assignments contradictory of the viewpoint of the norm of internality, are valorized by the students, and that this valorization is known of the teachers. Such results seem to confirm our hypothesis of valorization of the external explanations concerning distributive behaviors of sanctions.

© 2004 Association internationale de psychologie du travail de langue française. Publié par Elsevier SAS. Tous droits réservés.

Mots clés : Intériorité/extériorité ; Locus of distribution ; Norme d'allégeance ; Enseignement

Keywords: Internality/externality; Locus of distribution; Norm of allegiance; Teaching

On sait depuis longtemps que ce qui nous arrive dans la vie de tous les jours, qu'il s'agisse d'événements positifs (succès) ou négatifs (échecs), peut, sous l'angle causal, faire l'objet d'une classification en deux catégories : les événements issus de facteurs internes (c'est-à-dire les réussites ou échecs que nous obtenons en raison de notre personnalité ou de notre comportement) et ceux provenant de facteurs externes (le hasard, la décision arbitraire d'autrui, etc.). Cette dichotomisation renvoie à ce que Rotter (1966) et Lefcourt (1966) ont appelé le *Locus of Control*¹. Et de très nombreuses recherches ont été conduites afin d'étudier le type préférentiel de causalité auquel nous nous référons pour expliquer les événements qui nous arrivent (ou qui arrivent à un autrui non en relation avec nous). Ainsi

¹ Appellation peut-être d'ailleurs quelque peu maladroite : par exemple, si notre personnalité est effectivement un élément qui nous est interne, cela ne signifie pas pour autant que nous ayons un quelconque pouvoir de contrôle sur notre personnalité — ni même d'ailleurs parfois sur notre comportement (cf. Gangloff, 1998, p. 42 note 1). Aussi aurait-il peut-être mieux valu parler, par exemple, de *Locus of Causation*.

le concept de LOC, et les recherches qui y font suite, portent sur l'explication d'événements examinés du point de vue du récepteur de ces événements (suis-je ou non à l'origine de mes succès ou échecs ; est-il ou n'est-il pas à l'origine de ses réussites ou échecs). C'est-à-dire qu'un domaine est totalement passé sous silence (du moins à notre connaissance) : l'explication de ces événements du point de vue de l'éventuel distributeur de ces événements. Par rapport à une sanction objectivement distribuée par un agent extérieur, le récepteur peut en effet très bien, soit considérer que cette distribution est arbitraire (c'est-à-dire juger que le distributeur a agi « aveuglément », et l'explication du récepteur sera alors, en termes de LOC, une explication externe), soit estimer qu'il est lui, récepteur, à l'origine de cette sanction (du fait de son travail par exemple, il dira qu'il a mérité la sanction reçue ; l'explication étant alors interne en termes de LOC). Pour autant, l'examen du corollaire logique de ce type de situation a été négligé. La question que l'on peut se poser étant alors la suivante : lorsqu'un agent extérieur est distributeur de sanctions, cet agent se reconnaît-il comme source de ces sanctions ou, rejetant cette responsabilité sur le récepteur (ou sur une autre source causale externe), déclare-t-il n'y être pour rien ? Une telle interrogation renvoie certes encore à une dichotomisation interne/externe, mais dichotomisation maintenant appréhendée du point du distributeur des sanctions. Nous ne nous situons plus alors dans le domaine classique du LOC, c'est-à-dire dans le domaine du *Locus of Causation* (i.e. *LOC examined by the receptor* : cf. note 1), mais dans ce que l'on pourrait appeler le LOD (*Locus of Distribution*, i.e. *LOC examined by the distributor*). L'un des objectifs du présent article est donc l'examen de ce LOD ; examen dont la pertinence nous semble notamment se justifier du fait de l'occurrence, de plus en plus fréquente, de certains discours de chefs d'entreprises ou de politiciens dans lesquels des licenciements, des diminutions de salaires ou autres sacrifices demandés à un groupe social se voient par exemple justifiés par la globalisation².

Abandonnons à présent momentanément le domaine de l'explication des événements pour passer à celui de l'explication des comportements. On sait depuis longtemps, là aussi, que lorsque nous devons déterminer la raison de nos comportements (ou la raison des comportements d'autrui non en relation avec nous), nous pouvons faire référence soit à des explications internes (personnalité ou volonté de l'acteur par exemple) soit à des facteurs externes (le hasard, le comportement d'une tierce personne, etc.). C'est ce que Heider (1944) a appelé *l'attribution* des comportements, attribution donc interne ou externe. L'objet de l'attribution est donc bien différent de l'objet du LOC (dans un cas nous expliquons des comportements, dans l'autre des réussites ou des échecs) et a donné lieu à

² Une petite parenthèse en matière de thématiques scientifiques. Lorsque Rotter a formulé le concept de LOC, il s'agissait pour lui de répondre à une question précise : pourquoi certains individus ne parviennent-ils pas à progresser socialement, i.e. à obtenir davantage de réussites en matière d'apprentissage social. Et Rotter a fourni une explication en termes de LOC : ceux qui n'arrivent pas à progresser sont des individus externes, c'est-à-dire des individus qui considèrent n'avoir aucune influence sur les événements qui leur arrivent. Ce qui signifie que Rotter s'est positionné, aussi bien dans sa question que dans sa réponse, du point de vue du récepteur des sanctions (peut-être influencé en cela par une certaine culture ou idéologie libérale pouvant caractériser son environnement). Nous avons choisi, en parlant de LOD, une orientation inverse (peut-être influencé en cela par le constat que des idéologies alternatives existent). Et nous nous demandons par exemple pourquoi certains individus, détenteurs d'un statut dominant (i.e. disposant d'un pouvoir de sanction sur autrui), ne favorisent pas davantage la progression sociale d'autrui (voire pourquoi ils entravent cette progression), et surtout comment ils s'en expliquent.

un courant de recherches spécifiques. En revanche, attribution et LOD peuvent totalement se superposer : c'est le cas lorsque les comportements à expliquer sont des comportements distributifs de sanctions (le LOD, ou plus exactement les comportements distributifs de sanctions, pouvant alors être considérés comme une catégorie particulière de l'*attribution* comportementale). Mais là encore, les travaux sont inexistantes (du moins à notre connaissance).

Maintenant, si l'on se centre sur les résultats obtenus en matière de LOC d'une part, et dans le domaine de l'attribution d'autre part, on observe dans les deux cas une fréquence significativement plus grande des explications internes par rapport aux explications externes : pour expliquer ce qui nous arrive (LOC), nous faisons préférentiellement appel à nous-mêmes, évoquant par exemple notre personnalité ou nos comportements (cf. les revues de Lerner, 1965 ; de Lerner et Simmons, 1966 ; de Langer, 1975 ; etc.), et pour expliquer nos comportements (attribution), nous faisons aussi essentiellement appel à des éléments internes, comme notre personnalité ou notre volonté (cf. les revues de Ross, 1977 ; de Jones, 1979 ; etc.). Il est également à souligner que ces deux types d'explications internes sont fournis alors même que les déterminants objectifs en question sont externes. Une telle discordance a alors pu être interprétée en termes de biais (Nietzsche, éd. Française, 1968, p. 163 ; Ross, 1977), biais issus de traits de personnalité. Pour autant, une autre interprétation a été avancée, en termes non plus de biais mais de normalisation sociale³. Initiée par Jellison et Green (1981), une nouvelle série de recherches s'est alors développée, recherches semblant mettre en évidence une valorisation sociale des explications internes (tant en matière de LOC que dans le domaine de l'attribution). En d'autres termes, si nous fournissons, même contre toute évidence objective, davantage de réponses internes qu'externes, ce serait parce que ce type de réponses serait socialement valorisé ; parce que ces réponses traduiraient notre intériorisation d'une norme sociale particulière : la *norme d'internalité* (cf. pour une revue, Dubois, 1994). La validité de cette norme a cependant, en son versant renforcements (LOC), déjà été mise en cause. Au niveau méthode, il a ainsi été remarqué que les questions internes utilisées dans les recherches sur la norme d'internalité ne comportaient que des propositions à explications strictement « autocentrées » (par exemple : « *Si mon patron me donne un bon salaire, c'est parce que je travaille beaucoup* » ; « *Si je n'ai pas obtenu de promotion, c'est parce que je ne suis pas suffisamment compétent* »). Et l'on constate que les individus dont l'internalité est ainsi décrite (par appel au travail ou au manque de travail, à la compétence possédée ou non possédée) sont effectivement davantage valorisés que ceux faisant référence à des causes externes. En revanche, il a aussi été remarqué qu'avec des items internes dans lesquels l'individu est décrit comme un acteur agissant, ou susceptible de vouloir agir, sur cet environnement (par exemple : « *Si mon patron me donne un bon salaire, c'est parce que je refuse de me faire exploiter* »), alors ce sont les individus formulant des réponses externes qui sont socialement préférés (Gangloff, 1997a, 1997b, 1998, 1999). C'est-à-dire

³ Signalons qu'à notre avis, parler de normalisation sociale n'exclut pas la possibilité de parler également de biais. Les biais sont en effet toujours bien présents, mais ils sont maintenant le fruit, non plus de traits de personnalité, mais d'une normalisation sociale. Ils ne font ainsi que perdre leur statut d'éléments gratuits pour acquérir une fonction sociale (ce qui nous a d'ailleurs conduit à parler de « *biais fonctionnels* » : Gangloff, sous presse).

que si il y a effectivement une valorisation de certaines explications, cette valorisation porte parfois sur des explications internes, mais parfois aussi sur des explications externes ; ce qui signifie que l'internalité ne constitue pas le critère différenciateur ; que la norme valorisée n'est pas liée à l'internalité, mais à autre chose. Et sur le plan théorique, il fut avancé que le critère différenciateur portait en fait sur l'attitude allégeante vs rebelle de l'acteur : on valorise les individus allégeants, c'est-à-dire ceux s'exprimant de manière interne mais interne autocentrée, et dévalorise ceux qui, toujours internes mais évoquant l'environnement social, semblent contester cet environnement et vouloir le transformer (et qui déjà, par leur évocation, font preuve de rébellion : en s'arrogeant des prérogatives que se réservent habituellement les individus de statut hiérarchique supérieur, comme le droit d'évocation, et au surplus de critique ou de transformation, ils contestent en effet déjà l'ordre social qui veut les reléguer à un rôle de simples exécutants ; ils bousculent déjà la hiérarchie des pouvoirs⁴). Aussi a-t-il été suggéré d'abandonner le concept de norme d'internalité pour lui substituer celui de *norme d'allégeance* (cf. pour une revue, Gangloff, 2000, p. 129–180). Pour autant, les seules recherches menées sur la norme d'allégeance concernent le LOC. Nous avons donc souhaité présenter ici une étude entrant dans le cadre de l'allégeance et associant, au LOC, le LOD et l'attribution.

Notre hypothèse principale est ainsi que les agents distributeurs de sanctions seront davantage valorisés lorsqu'ils se déclareront irresponsables des sanctions qu'ils distribuent (rejetant cette responsabilité sur les récepteurs de ces sanctions et se protégeant ainsi par avance contre toute éventuelle mise en cause) que lorsqu'ils revendiqueront la responsabilité de leur comportement distributif.

Pour le démontrer, nous nous sommes situés dans le champ des renforcements distribués par les enseignants à leurs étudiants. Opérationnellement parlant, nous nous sommes intéressés aux explications des comportements distributifs de renforcements, explications telles qu'elles étaient données, d'une part par les enseignants (LOD et attribution), d'autre part par les étudiants bénéficiaires de ces renforcements (LOC).

1. Procédure

Cette étude est composée de deux parties, avec successivement application des deux paradigmes classiquement employés dans le cadre des études visant à vérifier l'existence d'une norme (cf. Jellison et Green, 1981) : le paradigme de l'auto-présentation (1^{re} partie), puis le paradigme des juges (2^e partie).

Dans la 1^{re}, nous avons demandé à 72 enseignants intervenant dans le cadre de la formation continue de répondre à un questionnaire ayant trait à l'explication de leurs comportements distributifs de sanctions vis-à-vis de leurs étudiants (*i.e.*, en d'autres termes, à l'explication des sanctions qu'ils distribuaient à leurs étudiants) : 1/3 des enseignants devaient répondre à ce questionnaire de la manière la plus honnête possible (consigne neutre), 1/3 en tâchant de se faire bien voir de leurs étudiants (consigne surnormative) et 1/3 en tentant de se faire mal voir (consigne contrenormative).

⁴ Ainsi que le signale Mugny (1978, p. 127), la minorité innovatrice véhicule en fait une double déviance : non seulement « elle propose une nouvelle norme en contradiction avec la norme majoritaire, mais aussi elle rompt l'usage selon lequel c'est le groupe, la majorité ou l'autorité qui définit les normes ».

Le questionnaire que nous avons mis au point (cf. Annexes A,B) était constitué de 16 items, huit faisant référence à des sanctions positives, et huit à des sanctions négatives. Chacune des questions était suivie de trois possibilités de réponse, non exclusives entre elles : l'une attribuait la responsabilité de la distribution de la sanction aux étudiants (du fait de leurs conduites ou de leurs caractéristiques personnelles), la seconde l'expliquait par la personnalité ou l'humeur actuelle de l'enseignant⁵, et la 3^e par des causes extérieures à la fois aux étudiants et à l'enseignant (règles administratives ou contexte conjoncturel). Les enseignants devaient, à chacune des trois propositions, indiquer leur degré d'approbation/désapprobation en attribuant une note variant de 0 (désaccord total) à 10 (accord total). Pour chaque question, le maximum de points pouvant ainsi être attribué était de 30, soit, pour l'ensemble du questionnaire, de 480.

Les analyses statistiques (par *t* de Student) ont été réalisées d'une part globalement, d'autre part en dichotomisant les questionnaires en fonction de la valence des items présentés (récompenses vs punitions).

Dans la 2^e partie de cette étude, nous avons réutilisé le questionnaire précédent, mais avec deux particularités : d'une part nous avons scindé ce questionnaire en deux selon la valence des items (soit un sous-questionnaire à sanctions exclusivement positives, et un second à sanctions exclusivement négatives), et d'autre part chaque sous-questionnaire fut présenté à nos sujets (ici 58 étudiants) déjà rempli avec, pour chaque question, une seule réponse cochée parmi les trois proposées, et réponse maintenant cochée de manière discrète et non plus continue. Plus précisément, nous avons prétendu que ces sous-questionnaires avaient déjà été remplis par des enseignants, et nous avons demandé à 58 étudiants de classer ces enseignants par ordre de préférence, selon les types de réponses censés avoir été fournis par ces enseignants. Chaque étudiant fut ainsi confronté à deux séries de trois sous-questionnaires (une série de 3 sous-questionnaires à items positifs et une série de 3 sous-questionnaires à items négatifs), chaque série comportant trois portraits fictifs d'enseignants : l'un auto-attributif (ayant systématiquement et exclusivement coché les propositions auto-attributives), le second mettant systématiquement et exclusivement en avant les conduites et les traits des étudiants, et le 3^e faisant systématiquement et exclusivement référence à des causes extérieures (cf. Annexes C,D). La moitié des étudiants fut d'abord confrontée aux trois portraits d'enseignant ayant répondu au sous-questionnaire à items positifs, puis aux trois portraits d'enseignant ayant répondu au sous-questionnaire à items négatifs, l'ordre inverse étant suivi pour la seconde moitié des étudiants.

Les analyses statistiques (par *t* de Student) ont été réalisées d'une part globalement (en additionnant les préférences des étudiants aux deux sous-questionnaires), d'autre part par sous-questionnaire. Quant à l'éventuel effet d'ordre, il fut contrôlé par sommation des réponses des deux groupes d'étudiants.

2. Résultats

2.1. Les attributions faites par les enseignants

Globalement, c'est-à-dire indépendamment de la valence des sanctions, on remarque (Tableau 1) que les enseignants, aussi bien spontanément (consigne neutre) que pour se

⁵ Nous avons ici notamment repris certains items explicatifs utilisés par Beauvois et Le Poutier (1986) dans leurs questionnaires d'attribution.

Tableau 1

Moyennes des attributions des enseignants pour les sanctions positives et négatives en fonction de la consigne

	Soi	Étudiants	Contexte
Consigne surnormative	35,88	88,88	64,80
Consigne neutre	28,96	91,16	61,16
Consigne contrenormative	102,86	66,00	59,18

(Consigne surnormative = se faire bien voir ; consigne neutre = répondre honnêtement ; consigne contrenormative = se faire mal voir). Maximum par attribution = 160.

faire bien voir (consigne surnormative), attribuent prioritairement les renforcements qu'ils distribuent, d'abord aux étudiants, puis au contexte, et enfin à eux-mêmes (les différences sont toutes significatives à $p = 0,001$). En revanche, pour se faire mal voir (consigne contrenormative), les enseignants s'attribuent d'abord la cause des sanctions, puis l'attribuent seulement ensuite (avec une différence significative à $p = 0,001$) aux étudiants et au contexte (la différence entre ces deux dernières causes est non significative).

On remarque également que le fait de tenir compte de la valence des sanctions ne modifie en rien ces hiérarchies.

Ainsi, lorsque l'on ne prend en considération que les récompenses (Tableau 2), on observe que les enseignants, aussi bien spontanément (consigne neutre) que pour se faire bien voir (consigne surnormative), attribuent prioritairement les renforcements qu'ils distribuent, d'abord aux étudiants, puis au contexte, et enfin à eux-mêmes (les différences sont toutes significatives à $p = 0,001$). Inversement, pour se faire mal voir (consigne contrenormative), les enseignants s'attribuent d'abord la cause des sanctions, puis l'attribuent seulement ensuite (avec une différence significative à $p = 0,004$) aux étudiants et au contexte (la différence entre ces deux dernières causes est non significative).

Et si l'on s'intéresse exclusivement aux punitions (Tableau 3), on constate également que les enseignants, aussi bien spontanément (consigne neutre) que pour se faire bien voir (consigne surnormative), attribuent prioritairement les renforcements qu'ils distribuent, d'abord aux étudiants, puis au contexte, et enfin à eux-mêmes (les différences sont toutes significatives à $p = 0,01$). Inversement, pour se faire mal voir (consigne contrenormative), les enseignants s'attribuent d'abord la cause des sanctions, puis l'attribuent ensuite (avec

Tableau 2

Moyennes des attributions des enseignants pour les sanctions positives en fonction de la consigne

	Soi	Étudiants	Contexte
Consigne surnormative	19,12	48,20	33,80
Consigne neutre	13,88	50,08	35,40
Consigne contrenormative	48,64	27,91	31,05

(Consigne surnormative = se faire bien voir ; consigne neutre = répondre honnêtement ; consigne contrenormative = se faire mal voir). Maximum par attribution = 80.

Tableau 3

Moyennes des attributions des enseignants pour les sanctions négatives en fonction de la consigne

	Soi	Étudiants	Contexte
Consigne surnormative	15,96	39,88	29,4
Consigne neutre	15,08	41,08	25,76
Consigne contrenormative	54,23	38,09	28,14

(Consigne surnormative = se faire bien voir ; consigne neutre = répondre honnêtement ; consigne contrenormative = se faire mal voir). Maximum par attribution = 80.

une différence significative à $p = 0,003$) aux étudiants, et enfin au contexte (la différence entre ces deux dernières causes est ici significative à $p = 0,05$).

2.2. Les préférences des stagiaires

Globalement, c'est-à-dire indépendamment de la valence des sanctions, on observe (Tableau 4) une nette préférence des étudiants pour les enseignants qui considèrent les étudiants responsables de leurs sanctions (la différence par rapport aux deux autres types d'enseignants est significative à $p = 0,001$), les enseignants faisant référence au contexte viennent en 2^e position, et les enseignants auto-attributifs en dernière position (la différence entre ces deux derniers cas est significative à $p = 0,02$).

Par ailleurs, les analyses des préférences selon la valence des sanctions permettent d'observer un classement similaire au classement global pour les sanctions positives (Tableau 5), avec des différences toujours significatives à au moins $p = 0,02$, et pour les sanctions négatives (Tableau 6), toujours une dévalorisation significative de l'enseignant auto-attributif (la différence par rapport aux deux autres enseignants est toujours inférieure à $p = 0,000$). La seule différence est que, pour les sanctions négatives, on remarque maintenant une égalité de préférence entre les deux autres enseignants (et même une tendance à préférer l'enseignant invoquant les causes extérieures : le degré de significativité obtenu pour la différence entre ces deux enseignants est de $p = 0,07$), ce qui nous semble renvoyer au biais de complaisance (Zuckerman, 1979).

Tableau 4

Classement, par les étudiants, des enseignants récompensant et punissant. 3 = enseignant le plus apprécié ; 1 = enseignant le moins apprécié

Enseignant auto-attributif	Enseignant attribuant aux étudiants	Enseignant attribuant au contexte
1,56	2,35	2,09

Tableau 5

Classement, par les étudiants, des enseignants récompensant. 3 = enseignant le plus apprécié ; 1 = enseignant le moins apprécié

Enseignant auto-attributif	Enseignant attribuant aux étudiants	Enseignant attribuant au contexte
1,55	2,62	1,83

Tableau 6

Classement, par les étudiants, des enseignants punissant. 3 = enseignant le plus apprécié ; 1 = enseignant le moins apprécié

Enseignant auto-attributif	Enseignant attribuant aux étudiants	Enseignant attribuant au contexte
1,57	2,09	2,35

3. Conclusion

Lorsqu'il s'agit d'expliquer un comportement (de soi ou d'autrui non en relation avec nous), les données de la littérature font état d'attributions systématiquement internes⁶. Or notre 1^{re} étude aboutit à des résultats inverses : avec la consigne neutre, les enseignants attribuent d'abord leurs comportements distributifs de sanctions à des causes externes (c'est-à-dire aux étudiants puis au contexte), et rejettent les facteurs internes en dernière position.

Une telle contradiction illustre ainsi le réductionnisme des recherches habituellement réalisées dans le domaine de l'attribution : ces recherches excluent en effet de leur examen les comportements distributifs de sanctions. Pour autant, alors qu'elles n'étudient qu'un échantillon restreint de comportements, elles tendent à considérer les résultats qu'elles obtiennent comme applicables à l'ensemble des comportements. Nos résultats soulignent alors le caractère abusif d'une telle généralisation. Il apparaît en effet ici, et cela le plus logiquement du monde, que considérer le destinataire d'une sanction comme à la source de cette sanction (résultat habituel obtenu dans les études sur la norme d'internalité) ne peut, corollairement, que conduire à ne pas attribuer au distributeur des sanctions la cause de son comportement distributif.

Maintenant, sur le plan normatif, les résultats de la 2^e étude, comme ceux observés avec les consignes surnormatives et contrenormatives de la 1^{re}, mettent notamment en évidence une valorisation des enseignants qui considèrent les étudiants responsables des succès et des échecs obtenus par ces derniers, avec donc, corollairement, une valorisation des enseignants qui se déclarent irresponsables des sanctions qu'ils distribuent. Ces résultats nous font ainsi rejoindre ceux constatés dans de nombreuses études dans lesquelles on observe une valorisation des personnes qui s'attribuent de manière autocentrée la cause des sanctions qu'ils reçoivent, *i.e.* des personnes qui attribuent leurs succès à leur travail ou à leurs capacités, et qui estiment leur manque d'efforts ou leur absence de capacités comme à la source de leurs échecs. En d'autres termes, du fait de la dévalorisation des enseignants auto-attributifs des sanctions qu'ils distribuent, il apparaît clairement ici que la valorisation (décrite dans la littérature sur la norme d'internalité) des personnes auto-attributives des sanctions qu'elles reçoivent provient de ce que ces personnes, du fait de leurs auto-attributions strictement autocentrées, excluent toute responsabilité de l'environnement social dans ce qui leur arrive ; c'est-à-dire, en d'autres termes, manifestent des conduites de totale allégeance au système social, permettant ainsi on ne peut mieux sa pérennité⁷.

Signalons enfin, pour terminer, que la présente recherche ne constitue que le début d'une série de travaux similaires. Ainsi nous dépouillons actuellement les résultats d'autres

⁶ Il y a, certes, indique cette littérature, davantage d'explications internes en auto-attribution par rapport à la situation hétéro-attributive, mais cette différence ne remet jamais en cause la prédominance, en situation hétéro-attributive aussi, des explications internes (par rapport aux externes).

⁷ Il pourrait certes être tentant d'interpréter différemment cette dévalorisation des enseignants auto-attributifs des sanctions qu'ils distribuent, et considérer que si les explications internes fournies par ces enseignants donnent lieu à des jugements systématiquement négatifs (un seul des 16 items internes est évalué positivement, l'item interne n° 8 : « j'ai du plaisir à encourager »), c'est parce qu'elles traduiraient une déviance autre que celle référant à la norme d'allégeance. Sur ce point, le débat reste évidemment ouvert, mais son alimentation ne pourra selon nous provenir que de nouvelles recherches expérimentales suggérant l'existence d'une nouvelle dimension, transcendant l'allégeance.

données attributives, obtenues dans des situations de compétition interindividus et intergroupes, situations dans lesquelles les sujets avaient pour tâche d'indiquer tant les causes de leurs propres réussites et échecs que celles de leur(s) compétiteur(s). De même, il nous semblerait pertinent d'étudier ultérieurement avec précision les attributions réalisées dans le registre de la politique. Comme nous l'avons signalé plus haut, il apparaît en effet que les hommes politiques, quand ils sont au pouvoir, se comportent souvent de la même manière que nos enseignants : lorsqu'ils annoncent de nouvelles mesures à leurs administrés (mesures fréquemment, quoique pas systématiquement, douloureuses), ils prennent soin d'éviter de s'en dire responsables, préférant se réfugier derrière des causes externes (comme la concurrence internationale, la mondialisation, des règles juridiques supranationales, etc.). Ils manifestent par là même qu'ils ont eux aussi parfaitement assimilé la « stratégie du *lavabo* », du « *je m'en lave les mains* », initialisée il y a 20 siècles par Ponce Pilate. Des recherches expérimentales en ce domaine nous sembleraient donc elles aussi nécessaires.

Annexe A. Répartition des items du questionnaire

	Questions à sanction positive (n = 8)	Questions à sanction négative (n = 8)
Réponses autoattributives (n = 16) :	8	8
- personnalité	4	4
- humeur	4	4
Réponses par attributions aux étudiants (n = 16) :	8	8
- personnalité	4	4
- conduite	4	4
Réponses par attributions à des causes extérieures (n = 16) :	8	8
- règles administratives	4	4
- contexte conjoncturel	4	4

Annexe B. Questionnaire utilisé

- 1- Quand parfois je félicite, c'est parce que...
 - je suis de bonne humeur
 - les stagiaires se montrent persévérants
 - c'est une technique d'encouragement.
- 2- Quand parfois je sanctionne très négativement les fautes, c'est parce que...
 - les stagiaires ne sont pas rigoureux
 - j'ai besoin d'asseoir mon autorité
 - on m'a demandé d'être plus sévère.
- 3- Quand parfois je souligne les réponses pertinentes, c'est parce que...
 - on m'a demandé d'encourager le groupe
 - je suis dans un bon jour
 - les stagiaires se montrent capables de réels efforts.

- 4- Quand je fais parfois des remarques désagréables, c'est parce que...
- je suis de mauvaise humeur
 - on m'a demandé de préparer les stagiaires aux conditions difficiles qui les attendent
 - les stagiaires ont des comportements inacceptables.
- 5- Quand parfois je donne des notes faibles, c'est parce que...
- les stagiaires ont mal révisé
 - les conditions de passation étaient cette fois plutôt faciles
 - j'ai décidé d'être sévère.
- 6- Quand parfois je ne donne que des feed-back positifs, c'est parce que...
- l'un des objectifs officiels du stage est de restaurer la confiance en soi des stagiaires
 - les stagiaires le méritent
 - je pense que cela m'aide.
- 7- Quand parfois je sanctionne un retard, c'est parce que...
- je suis une personne de principes
 - les stagiaires sont par nature trop négligents
 - de sévères contraintes de délai nous sont imposées.
- 8- Quand parfois j'autorise des pauses plus longues, c'est parce que...
- les stagiaires sont lymphatiques
 - je veux que les stagiaires m'apprécient
 - exceptionnellement, un collègue m'a demandé un service pendant la pause.
- 9- Quand parfois je cite les bons exemples de travail rendu, c'est parce que...
- il a été décidé, chez nous, d'appliquer une pédagogie commune
 - j'éprouve du plaisir à encourager
 - les stagiaires sont travailleurs.
- 10- Quand parfois je donne des exercices trop difficiles, c'est parce que...
- je suis énervé parce que je n'obtiens pas ce que je souhaite
 - c'est exigé dans le programme pédagogique du stage
 - certains stagiaires ne s'appliquent pas.
- 11- Quand parfois je note le nom de ceux qui posent des questions dans lesquelles ils montrent leur intérêt, c'est parce que...
- les stagiaires recherchent une reconnaissance
 - l'évaluation nécessite de prendre en compte des éléments subjectifs comme l'intérêt
 - j'aime les questions qui me stimulent.
- 12- Quand parfois je fais l'appel à haute voix des absences, c'est parce que...
- c'est une règle administrative
 - certains stagiaires sont trop souvent absents
 - je suis quelqu'un de très attaché à la présence à mes cours.
- 13- Quand parfois je décide de ne pas accorder le stage, c'est parce que...
- je pense que les critères sont beaucoup trop souples
 - certains stagiaires sont lents à assimiler
 - la consigne est de ne pas brader le stage.
- 14- Quand parfois je montre les bons éléments du groupe, c'est parce que...
- les stagiaires souhaitent se distinguer dans ce qu'ils ont de meilleur
 - je pense que la pédagogie de l'exemple marche
 - l'enjeu principal du stage est de pousser chacun au sommet de ses compétences.

- 15- Quand parfois je demande à un stagiaire de changer de place, c'est parce que...
- on m'a donné une salle qui donne directement sur une rue animée
 - je n'arrive plus à me concentrer
 - certains stagiaires ont tendance à être beaucoup trop dissipés.
- 16- Quand parfois j'autorise le passage au niveau supérieur, c'est parce que...
- le stagiaire montre qu'il est capable
 - dans nos stages il faut un taux de réussite minimum
 - je n'ai pas envie d'avoir des redoublants l'année prochaine.

Annexe C. Exemples des trois sous-questionnaires à items positifs présentés aux étudiants

C.1. Sous-questionnaire à réponses auto-attributives

- 1- Quand parfois je félicite, c'est parce que...
- je suis de bonne humeurX
 - les stagiaires se montrent persévérants
 - c'est une technique d'encouragement.
- 2- Quand parfois je souligne les réponses pertinentes, c'est parce que...
- on m'a demandé d'encourager le groupe
 - je suis dans un bon jour.....X
 - les stagiaires se montrent capables de réels efforts.
 - etc.

C.2. Sous-questionnaire à réponses mettant en avant la responsabilité des stagiaires

- 1- Quand parfois je félicite, c'est parce que...
- je suis de bonne humeur
 - les stagiaires se montrent persévérantsX
 - c'est une technique d'encouragement.
- 2- Quand parfois je souligne les réponses pertinentes, c'est parce que...
- on m'a demandé d'encourager le groupe
 - je suis dans un bon jour
 - les stagiaires se montrent capables de réels effortsX
 - etc.

C.3. Sous-questionnaire à réponses se référant à des causes extérieures

- 1- Quand parfois je félicite, c'est parce que...
- je suis de bonne humeur
 - les stagiaires se montrent persévérants
 - c'est une technique d'encouragementX

- 2- Quand parfois je souligne les réponses pertinentes, c'est parce que...
- on m'a demandé d'encourager le groupeX
 - je suis dans un bon jour
 - les stagiaires se montrent capables de réels efforts.
- etc.

Annexe D. Exemples des trois sous-questionnaires à items négatifs présentés aux étudiants

D.1. Sous-questionnaire à réponses auto-attributives

- 1- Quand parfois je sanctionne très négativement les fautes, c'est parce que...
- les stagiaires ne sont pas rigoureux
 - j'ai besoin d'asseoir mon autoritéX
 - on m'a demandé d'être plus sévère.
- 2- Quand je fais parfois des remarques désagréables, c'est parce que...
- je suis de mauvaise humeur.....X
 - on m'a demandé de préparer les stagiaires aux conditions difficiles qui les attendent
 - les stagiaires ont des comportements inacceptables.
- etc.

D.2. Sous-questionnaire à réponses mettant en avant la responsabilité des stagiaires

- 1- Quand parfois je sanctionne très négativement les fautes, c'est parce que...
- les stagiaires ne sont pas rigoureuxX
 - j'ai besoin d'asseoir mon autorité
 - on m'a demandé d'être plus sévère.
- 2- Quand je fais parfois des remarques désagréables, c'est parce que...
- je suis de mauvaise humeur
 - on m'a demandé de préparer les stagiaires aux conditions difficiles qui les attendent
 - les stagiaires ont des comportements inacceptables.....X
- etc.

D.3. Sous-questionnaire à réponses se référant à des causes extérieures

- 1- Quand parfois je sanctionne très négativement les fautes, c'est parce que...
- les stagiaires ne sont pas rigoureux
 - j'ai besoin d'asseoir mon autorité
 - on m'a demandé d'être plus sévère.....X
- 2- Quand je fais parfois des remarques désagréables, c'est parce que...
- je suis de mauvaise humeur
 - on m'a demandé de préparer les stagiaires aux conditions difficiles qui les attendent.....X
 - les stagiaires ont des comportements inacceptables.
- etc.

Références

- Beauvois, J.-L., Le Poutier, F., 1986. Norme d'internalité et pouvoir social en psychologie quotidienne. *Psychologie Française* 31 (2), 100–108.
- Dubois, N., 1994. La norme d'internalité et le libéralisme. PUG, Grenoble.
- Gangloff, B., 1997a. Les implications théoriques d'un choix d'items : de la norme d'internalité à la norme d'allégeance. *Pratiques Psychologiques* 2, 99–106.
- Gangloff, B., 1997b. La norme d'internalité : les tribulations d'une notion dans l'univers de l'évaluation professionnelle. *Psychologie du Travail et des Organisations, Revue Internationale de Langue Française* 3 (1-2), 61–75.
- Gangloff, B., 1998. Niveau hiérarchique, style de management et infortunes de la norme d'internalité. *Revue Québécoise de Psychologie* 19 (2), 29–45.
- Gangloff, B., 1999. Compléments à la norme d'allégeance : les bons et les mauvais externes. In: *Communication au 4^e Colloque International de Psychologie Sociale Appliquée*, Rennes.
- Gangloff, B., 2000. Profession recruteur, profession imposteur. L'Harmattan, Paris.
- Gangloff, B., Vers une théorie fonctionnaliste des biais épistémologiques : application aux biais du Big Five. In: Pithon, G. (Ed), *Évaluer pour former, orienter et apprécier le personnel* (sous presse).
- Heider, F., 1944. Social perception and social causality. *Psychol. Rev.* 51, 358–374.
- Jellison, J.M., Grenn, J., 1981. A self-presentation approach to the fundamental attribution error: the norm of internality. *J. Pers. Soc. Psychol.* 40 (4), 643–649.
- Jones, E.E., 1979. The rocky road from acts to dispositions. *Am. Psychol.* 34 (2), 107–117.
- Langer, E.J., 1975. The illusion of control. *J. Pers. Soc. Psychol.* 32 (2), 311–328.
- Lefcourt, H.M., 1966. Internal vs external control of reinforcement: a review. *Psychol. Bull.* 65, 206–220.
- Lerner, M.J., 1965. Evaluation of performance as a function of performer's reward and attractiveness. *J. Pers. Soc. Psychol.* 1, 355–360.
- Lerner, M.J., Simmons, C.H., 1966. Observer's reaction to the "innocent victim": compassion or rejection? *J. Pers. Soc. Psychol.* 4 (2), 203–220.
- Mugny, G., 1978. L'influence des minorités. In: Doise, W., Deschamps, J.-C., Mugny, G. (Eds.), *Psychologie sociale expérimentale*. A. Colin, Paris, pp. 121–135.
- Nietzsche, F., 1968. *Humain trop humain*. Gallimard, Paris vol.1, (éd. française).
- Ross, M., 1977. The intuitive psychologist and his shortcomings : distortions in the attribution process. In: Berkowitz, L. (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. Academic Press, New-York, pp. 173–220 vol. 10.
- Rotter, J.B., 1966. Generalized expectancies for internal vs external control of reinforcement. *Psychol. Monogr.* 80 (609), 1–28.
- Zuckerman, M., 1979. Attribution of success and failure revised, or: the motivational bias is alive and well in attribution theory. *J. Pers.* 47, 245–287.