

# Évaluer l'impact des pratiques pédagogiques : perspectives de la psychologie sociale expérimentale

Serge Guimond

---

*Dans cet article, l'auteur examine la pertinence de la méthode expérimentale en psychologie sociale pour l'étude des effets des pratiques pédagogiques sur le comportement des élèves et sur les apprentissages. L'examen de modèles classiques de l'influence sociale et de recherches récentes étudiant l'impact des sources expertes dans la transmission de connaissances suggère l'importance d'une perspective interactionniste. Selon ce point de vue, la compréhension de l'impact des pratiques pédagogiques nécessite la prise en compte à la fois du contexte d'apprentissage et des caractéristiques des élèves. En guise de conclusion sont présentés quelques travaux récents qui mettent en évidence l'impact des comparaisons sociales sur le concept de soi de compétence et sur le goût pour la lecture des garçons et des filles.*

---

**Mots-clés :** méthode expérimentale, influence sociale, modèle interactionniste, autorité épistémique, comparaison sociale.

Existe-t-il certaines méthodes ou principes spécifiques permettant de favoriser l'apprentissage et le développement psychologique des jeunes à l'école ? Pour tous ceux et celles qui sont impliqués de près ou de loin dans le domaine de l'éducation, peu de questions ont autant d'importance. Plusieurs perspectives théoriques et méthodologiques peuvent être pertinentes dans l'étude de cette problématique. L'objectif de cet article est de présenter quelques pistes d'analyse à partir d'un point de vue particulier, celui de la psychologie sociale expérimentale.

Les contextes d'apprentissage, impliquant un enseignant et des élèves, sont extrêmement intéressants

pour cette discipline car ces situations représentent l'essentiel de ce que les psychologues sociaux désirent étudier : les processus d'influence. Les psychologues sociaux ont, par conséquent, beaucoup de choses à dire au sujet de l'étude de l'impact des pratiques pédagogiques (cf. Bressoux & Pansu, 2003 ; Guimond, 2001 ; Toczek & Martinot, 2004). Mais ce qu'ils ont à dire est-il vraiment pertinent et utile pour comprendre ce qui se passe dans la réalité des écoles aujourd'hui ? Sur papier, certaines expériences en laboratoire peuvent être intéressantes mais n'y a-t-il pas un décalage énorme entre ce qui se passe en laboratoire et la réalité du terrain concret des apprentissages ? En quoi la connaissance des théories ou

des méthodes de la psychologie sociale peut-elle être utile lorsqu'on s'intéresse aux pratiques pédagogiques ? Avec un souci de rigueur mais sans prétendre à l'exhaustivité, cet article présente quelques éléments de réponse à ces interrogations en structurant l'argumentation en trois parties principales.

Dans une première partie consacrée à l'influence sociale, seront évoquées quelques théories et recherches classiques, et bien connues, de la psychologie sociale expérimentale. En principe, ces travaux n'ont rien à voir avec l'étude de l'impact des pratiques pédagogiques. Il s'agira de vérifier si, malgré cette apparente distance, de tels travaux de laboratoire ne comportent pas un certain nombre d'enseignements précieux qu'on peut **appliquer** à l'analyse des questions qui se posent dans ce domaine. Cette première partie développe en quelque sorte l'idée de Kurt Lewin : *Il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie*. Par conséquent, lorsqu'on s'interroge au sujet des pratiques pédagogiques ou de n'importe quelle autre pratique, il est peut-être illusoire de penser qu'on peut faire l'économie d'une théorie.

Après cette première partie sur les modèles de l'influence sociale, une deuxième partie s'intéressera à des travaux plus spécifiques, toujours de nature expérimentale, mais axés directement sur l'analyse des effets de diverses pédagogies sur le comportement des élèves. Ces travaux peuvent illustrer une deuxième perspective de la psychologie sociale traitant de la communication et de la persuasion. Ils permettront de faire ressortir l'importance d'un modèle interactionniste « Personne x Situation ». C'est dans un tel modèle que peuvent s'inscrire les recherches actuelles en psychologie sociale à propos du concept de soi, de l'estime de soi, des processus de comparaisons sociales et de leur importance pour comprendre les performances scolaires. La troisième et dernière partie fera référence à quelques recherches récentes effectuées dans cette optique au laboratoire de Psychologie Sociale et Cognitive de Clermont-Ferrand.

## **LES MODÈLES DE L'INFLUENCE SOCIALE EN PSYCHOLOGIE SOCIALE EXPÉRIMENTALE : L'ENSEIGNANT EN TANT QU'AGENT D'INFLUENCE**

Les contextes d'apprentissage sont des situations d'influence. À ce titre, on peut formuler une question centrale de la manière suivante : *Qu'est-ce qui permet à l'enseignant d'exercer une influence sur les*

*élèves dans une classe ?* Les modèles classiques de l'influence sociale développés en psychologie sociale suggèrent de précieux éléments d'analyse qui peuvent être illustrés brièvement.

### **Le Modèle de Moscovici (1979)**

Il convient sans doute d'évoquer d'abord les travaux de Serge Moscovici (1979), dont les répercussions internationales ont peu d'équivalents dans l'ensemble de la recherche française et qui viennent d'ailleurs, en 2003, de valoir à la psychologie sociale une distinction additionnelle en recevant le prix de la Fondation Internationale Balsan (<http://www.balzan.com>) pour les sciences humaines.

Dans une partie de ses recherches, Moscovici s'est intéressé aux mécanismes fondamentaux de l'influence sociale. Son modèle de l'influence sociale comporte, potentiellement, des enseignements précieux pour comprendre l'influence que peut exercer un enseignant sur les élèves. Un des éléments importants de ce modèle est de proposer que l'influence sociale n'est pas simplement une question de pouvoir. Pour Moscovici, le pouvoir permet bien évidemment d'exercer une influence sur autrui. Mais, à la limite, c'est un aspect du problème qui présente peu d'intérêts. Il n'est pas sorcier d'être influent pour qui-conque détient le pouvoir de récompenser ou de punir autrui. Moscovici veut surtout s'attacher à démontrer comment fonctionnent des phénomènes d'influence beaucoup plus mystérieux, dont l'origine ne se situe pas dans un pouvoir quelconque, et qui sont pourtant extrêmement importants dans le fonctionnement social.

Pour comprendre son argumentation, il faut revenir aux expériences bien connues de Asch (1956) sur le conformisme. Comme chacun sait, dans les expériences de Asch, le sujet se trouve confronté aux réponses évidemment fausses de 3 à 15 compères selon les conditions expérimentales. Globalement, les résultats montrent que le sujet se conforme au groupe dans une réponse sur 3 (32 %). Asch lui-même, et tous ceux qui ont débattu de cette expérience par la suite, ont attribué cet effet à la dépendance vis-à-vis de la majorité, au pouvoir du groupe sur l'individu : la majorité influence l'individu et c'est la dépendance de l'individu et le pouvoir du groupe qui déterminent l'influence.

Moscovici conteste cette conclusion pour plusieurs raisons. Il propose que l'influence est un processus bi-directionnel : chacun peut être à la fois une source

et une cible d'influence. Or, dans le paradigme de Asch, l'individu n'a que deux options : soit il se conforme au groupe, soit il demeure indépendant et résiste à l'influence. La possibilité de chercher à influencer le groupe ne lui est pas offerte. Le modèle de Moscovici vient corriger cette lacune. Ce faisant, Moscovici propose une nouvelle interprétation des résultats de Asch fondée sur deux principaux arguments. D'abord, Moscovici fait remarquer que dans les expériences de Asch, le groupe de compères est numériquement majoritaire. Mais en ce qui concerne la norme défendue par ce groupe, il s'agit en réalité d'une minorité. Les compères de Asch proposent une nouvelle façon de juger qui est socialement minoritaire alors que le sujet naïf, numériquement minoritaire, représente en fait la norme majoritaire que tout le monde partage. Si les compères de Asch sont influents, ce serait donc la démonstration de l'influence d'une minorité sur la majorité, et non l'inverse.

Le deuxième argument s'appuie sur les résultats de nombreuses expériences mettant en évidence que ce n'est pas le nombre de compères qui est déterminant dans la puissance de l'influence qui est obtenue. Les recherches montrent en effet toujours les mêmes résultats : dès que la majorité dépasse trois compères, une nouvelle augmentation ne provoque pas un accroissement de l'influence. L'influence de trois compères est équivalente à celle de sept compères. Pourtant, si c'est le pouvoir de la majorité qui est en cause, on s'attendrait à ce que plus la majorité est importante, plus son influence est grande. Ce n'est manifestement pas le cas. En revanche, l'unanimité des compères est déterminante : seuls des compères unanimes ont une influence. Lorsqu'ils ne sont pas unanimes, si par exemple parmi les quatre ou cinq compères, l'un d'eux donne une réponse différente des autres, le pouvoir d'influence des compères est réduit presque à zéro. Bref, une majorité unanime de trois individus a plus d'influence qu'une majorité de 5, 6, ou 7 qui n'est pas unanime. Moscovici (1979) écrit : « Cela suffit pour prouver que l'unanimité, c'est-à-dire l'organisation des réponses qui reflète la consistance interindividuelle et l'existence d'une norme commune, est plus importante que le seul nombre de personnes qui l'adoptent » (p. 73).

#### *Les expériences « bleu/vert »*

Moscovici a aussi mené de nouvelles expériences pour montrer que les minorités peuvent changer la majorité et donc, que le pouvoir, le statut ou la dépendance ne sont pas des éléments indispen-

sables de l'influence (pour une revue, voir Mugny, Oberlé & Beauvois, 1995). De manière générale, il s'agit de montrer, dans des conditions contrôlées, qu'une minorité peut effectivement influencer un groupe de participants majoritaires. Le paradigme de base de ces expériences peut être résumé de la manière suivante. On réunit un groupe de six personnes à qui on demande d'examiner une série de diapositives. La tâche des participants est de dire oralement, chacun leur tour, la couleur de chacune des diapositives qui leur est présentée. Un groupe contrôle ne manifeste aucune difficulté à dire qu'il s'agit toujours de différentes teintes de bleu. Les groupes expérimentaux sont composés de quatre participants naïfs (les véritables sujets de l'expérience) et de deux compères de l'expérimentateur qui, lors de certains essais, exercent une tentative d'influence en répondant « vert ». L'analyse des résultats montre que cette réponse minoritaire influence effectivement les réponses des participants qui sont numériquement majoritaires dans la situation expérimentale. Les participants naïfs ont davantage tendance à répondre « vert » dans les groupes expérimentaux que dans les groupes contrôle, sans influence minoritaire. De plus, certaines études subséquentes ont confirmé l'hypothèse fondamentale de Moscovici selon laquelle cette influence minoritaire ne se situe pas simplement à un niveau manifeste et public. Le code perceptif lui-même, c'est-à-dire le seuil de discrimination des couleurs « bleu-vert » serait touché, en accord avec l'idée qu'il s'agit d'une influence latente, non pas superficielle mais profonde.

Ces travaux ont été à l'origine du développement d'un véritable domaine de recherches à l'échelle internationale. Ils ont suscité de nombreux débats théoriques et méthodologiques. Les psychologues sociaux s'accordent aujourd'hui à reconnaître que l'influence minoritaire est un phénomène bien réel (Wood, Lundgren, Ouellette, Busceme, & Blackstone, 1994). Le modèle de Moscovici a des implications fondamentales parce qu'il indique pourquoi et comment les agents sociaux sont capables d'exercer une influence. Numériquement, l'enseignant est minoritaire face à un groupe d'élèves. Le modèle de Moscovici suggère que les enseignants peuvent être influents même lorsqu'ils défendent des positions minoritaires. Comment ? Par une rhétorique de consistance, en présentant leur savoir de manière cohérente et consistante. Pourquoi ? Parce que face à un agent qui s'en tient inévitablement à son point de vue, et qui le présente de façon récurrente, sans

broncher, et sans changer d'avis, on en vient à douter de nos propres convictions et c'est le début du processus d'influence. Face aux compères qui répondent « vert » à l'unisson, et dont les réponses communiquent une certitude, une confiance inébranlable en son jugement, les participants naîfs se mettent à douter de leur propre perception. L'histoire des sciences offre de multiples exemples d'influence minoritaire (voir Moscovici, 1979). Le principe de *rhétorique de la consistance* comme élément explicatif à la base de l'influence sociale rejoint en fait les célèbres expériences de Milgram sur l'obéissance à l'autorité.

### **Le modèle de Milgram (1974) : L'obéissance à l'autorité**

Les expériences de Milgram sur l'obéissance ont produit des connaissances qui menacent un certain nombre de nos convictions à propos de la nature humaine et de ce fait, plusieurs ont tenté de les discréditer. La question de base était simple mais peu de personnes auraient sans doute songé à étudier une telle question en laboratoire. La situation expérimentale imaginée par Milgram était une situation d'apprentissage. Le but, fictif, de la recherche était d'étudier l'effet de la punition sur l'apprentissage. Par un tirage au sort maîtrisé, un participant est choisi pour être l'enseignant, et l'autre participant sera l'élève. L'élève est en réalité un complice de l'expérimentateur. L'enseignant doit poser des questions à l'élève et pour chaque mauvaise réponse, il doit lui donner une punition, un choc électrique, dont l'intensité s'accroît à chaque erreur. La question spécifique de Milgram était de savoir à quel niveau de choc l'enseignant refuserait de continuer l'expérience. On peut répondre à cette question sans faire d'expérimentation en laboratoire. On peut décrire aux gens la situation et leur demander de dire ce qu'ils feraient. Dans ce cas, personne ne déclare qu'il ou elle obéirait jusqu'au bout. La plupart des gens pensent qu'ils iraient jusqu'à 150 volts maximum, jamais au-delà. Milgram a aussi demandé à des experts-psychiatres de faire leur prédiction. Ceux-ci ont prédit qu'une personne sur mille irait jusqu'au bout, et qu'il s'agirait de quelqu'un atteint de troubles psychopathologiques profonds. Selon l'avis des experts, personne parmi les gens « normaux » ne serait assez fou pour aller jusqu'au bout d'une telle expérience. Les résultats de Milgram sont en ce sens étonnants : il observe dans la condition expérimentale de base que 65 % des sujets vont jusqu'au bout. Ils continuent à augmenter le niveau de choc même lorsque l'élève crie

de douleur. Ce décalage entre les déclarations et le comportement réel des individus est un des arguments importants soulignant les limites des méthodes non expérimentales et justifiant l'effort de la validation expérimentale.

Cependant, on peut aussi penser que la situation expérimentale étant une situation construite et artificielle, elle nous apprend en réalité très peu de choses sur le comportement réel des gens en situation naturelle. Cette critique est fort valable dans certains cas. Mais pour ce qui est du cas de Milgram, c'est une analyse superficielle qui ne tient pas, étant donné que de tels résultats ont été reproduits à maintes reprises, par différents chercheurs, dans différents pays, y compris en milieu naturel (voir Smith & Bond, 1999). De plus, Milgram montre que des variations dans le contexte de l'expérience font varier le comportement d'obéissance, de façon à établir les conditions sous lesquelles le taux d'obéissance est de 0 %, pour s'accroître progressivement jusqu'à atteindre 92 % (voir Milgram, 1974). Alors comment Milgram explique-t-il le phénomène de l'obéissance à l'autorité et que peut-on en retirer au niveau de l'impact des pratiques pédagogiques ?

En schématisant la pensée de Milgram, on pourrait dire que pour lui, le participant dans la situation expérimentale se retrouve dans un état « agentique » – il n'endosse plus la responsabilité de ses actes mais la reporte sur l'autorité légitime. Il est ainsi capable d'actions pouvant apparaître absurdes aux yeux d'un observateur. C'est qu'il agit totalement en fonction de l'autorité « en lui ». Milgram montre ainsi la puissance énorme des forces découlant de la situation sur le comportement humain. Dans une condition contrôle, lorsqu'on laisse aux gens le soin de décider du niveau de chocs électriques qu'ils vont infliger à l'élève pour ses erreurs, personne ne va jusqu'à 450 volts. C'est seulement lorsque l'expérimentateur leur ordonne d'augmenter le niveau de choc électrique que cela se produit effectivement. Contrairement à ce que certains ont pu affirmer, les expériences de Milgram ne permettent pas du tout de croire que l'être humain est fondamentalement barbare ou sadique. Elles montrent plutôt la puissance des mécanismes d'influence sur le comportement humain et remettent en question la conception que nous avons de nous-même : celle d'une personne autonome, indépendante, agissant essentiellement selon ses convictions personnelles. Milgram révèle que nos convictions personnelles sont loin de faire le poids face aux commandements d'une autorité légitime.

### *Implications pour les pratiques pédagogiques*

Ces travaux ont de nombreuses implications pour le milieu scolaire qui ne peuvent être abordées que de façon superficielle ici (pour plus de détails voir Butera & Buchs, 2004). Mais on ne peut passer sous silence l'idée, découlant de ces recherches, selon laquelle, dans certaines configurations, l'autorité de l'enseignant peut être extrêmement puissante, mais aussi que dans d'autres configurations, elle peut être anéantie à zéro. Nous savons tous qu'il est très difficile d'enseigner et d'être efficace comme enseignant lorsqu'un groupe d'élèves dans la classe cherche par divers moyens à miner notre autorité. Ce point de vue est nettement confirmé dans certaines variantes des expériences de Milgram. Mais il faut savoir également que le « Maître » ou la « Maîtresse » en tant qu'autorité légitime a tout ce qu'il faut pour exercer une influence destructrice sur les élèves. Qu'un enseignant dise à un élève : « Tu n'es bon à rien. Tu n'arriveras jamais à rien dans la vie toi », comporte, à la lumière des travaux de Milgram, un réel danger pour la vie psychique de l'élève. Tout enseignant doit donc être conscient des facteurs qui peuvent diminuer son autorité mais il ou elle doit surtout se rendre compte que dans certaines configurations, les paroles de l'enseignant en tant qu'autorité légitime possèdent une puissance psychologique redoutable. C'est aussi sur ce point, c'est-à-dire sur le potentiel d'obéissance destructrice, que Milgram a voulu attirer notre attention. En revanche, le plus important, et aussi ce qui a rarement été remarqué, se situe peut-être au niveau des points communs entre les propos de Milgram et ceux de Moscovici.

#### *Points communs entre Milgram et Moscovici*

Dans les expériences de Milgram, le taux d'obéissance élevé est obtenu lorsque l'autorité, à plusieurs reprises, insiste pour que le sujet continue. Et c'est à mon avis, un élément central. Si l'expérimentateur ne dit rien au sujet, le sujet s'arrête. Mais lorsque le sujet veut s'arrêter, si l'expérimentateur répond, « c'est l'expérience, vous devez continuer », le sujet continue. Autrement dit, c'est la directive, la demande répétée à plusieurs reprises, qui influence. Une seule demande, à une occasion, a peu d'impact. Mais la même demande répétée de manière consistante et cohérente au cours du temps peut avoir un impact énorme. C'est bien ce que les expériences de Moscovici montrent également. Les minorités, désavantagées sur le plan du pouvoir ou de l'autorité légitime, ont une influence significative en adoptant un style de comportement consistant, c'est-à-dire par la répéti-

tion de manière consistante de leur message. Par conséquent, on peut en déduire que **les pratiques pédagogiques influentes seront celles qui comportent cette dimension de répétition, de consistance**. Dire à des élèves de lire tel roman parce qu'il est très pertinent, aura peu d'impact. Mais le dire à plusieurs reprises de façon consistante et cohérente au cours du temps devrait créer chez les élèves le comportement attendu : ils vont lire le roman. Et c'est bien ce qui permet d'expliquer d'autres types de comportements tout à fait différents comme la participation à des actions collectives ou à des manifestations. À partir des travaux des sociologues américains McPhail et Miller (1973), dans le domaine des théories de l'action collective, nous avons étudié la relation entre la participation à une manifestation étudiante durant une période de contestation à l'université et la fréquence d'invitation concernant la participation à cette manifestation. Les résultats ont clairement confirmé cette relation. Par exemple, auprès des étudiants qui déclarent n'avoir reçu aucune invitation à participer à la manifestation, 98 % n'ont pas manifesté et seulement 2 % ont participé. Auprès des étudiants qui déclarent avoir reçu plusieurs invitations de plusieurs personnes, 70 % donc la grande majorité ont effectivement manifesté et seulement 30% ne l'ont pas fait. Bref, le nombre d'invitations reçues permet une bonne prédiction du comportement réel.

Moscovici distingue la consistance « diachronique », qui pourrait être celle d'une même personne à travers le temps, de la consistance « synchronique », qui pourrait être celle de deux entités distinctes entre elles. Dans les expériences de Milgram, nous avons une consistance diachronique puisqu'il n'y a habituellement qu'un seul expérimentateur. Lorsqu'il y a deux expérimentateurs, et qu'ils ne sont pas consistants entre eux, le taux d'obéissance est nul. Dans les expériences de Moscovici, nous avons une minorité de deux personnes, donc une consistance synchronique, et pas seulement diachronique. Le pouvoir d'influence de la consistance synchronique se retrouve, à l'école, lorsque le message de l'enseignant est renforcé à la maison par celui des parents. Dans une telle configuration, on peut s'attendre à un impact pédagogique important. À l'inverse, lorsque le message de l'enseignant se trouve en contradiction avec celui véhiculé par la famille, on a une inconsistance qui n'a probablement qu'un impact pédagogique très limité. Ces prédictions théoriques se trouvent clairement confirmées dans les résultats d'études qui n'avaient pas néces-

sairement pour ambition de les confirmer (Van Damme, 2003).

Enfin, un dernier point de conclusion concernant la méthode expérimentale.

Les travaux de Milgram et de Moscovici permettent aussi d'illustrer une des forces de la méthode expérimentale en psychologie sociale qui consiste, non pas simplement à simuler la réalité, à la reproduire en miniature de manière artificielle, mais à étudier le possible, c'est-à-dire à créer des situations qui n'existent pas en tant que telles dans la réalité mais qui pourraient exister, afin d'examiner leur impact. Cela peut mener, comme on vient de le voir, à découvrir des dimensions insoupçonnées du comportement humain. Néanmoins, c'est une chose d'influencer les conduites, c'en est une autre d'influencer les apprentissages. Les modèles d'influence sociale ont-ils une importance en ce qui concerne l'apprentissage des étudiants, c'est-à-dire par exemple la compréhension de concepts ou de propositions complexes, ou encore l'apprentissage des mathématiques ou de la lecture ? La partie suivante aborde ces questions en évoquant quelques expériences reliées au paradigme de la persuasion.

## LA COMMUNICATION ET LA PERSUASION : L'ENSEIGNANT EN TANT QU'EXPERT

Bien avant Moscovici ou Milgram, les psychologues sociaux se sont intéressés à la persuasion et au changement d'attitudes. Le paradigme de la communication et de la persuasion fait partie de ce courant de recherche. Il s'est développé durant les années 50 avec l'idée que c'est par la communication sociale qu'on peut influencer les gens et les faire changer d'attitude. Dans le cadre de ce paradigme, on a étudié principalement comment certaines caractéristiques du message, ou de celui ou celle qui le présente, peuvent avoir un pouvoir de persuasion plus ou moins important. Ces travaux ont évidemment beaucoup de pertinence pour comprendre l'impact des pratiques pédagogiques puisqu'ils touchent à la question de l'identification des caractéristiques d'un enseignant (ou de la façon dont il ou elle communique avec les élèves) qui seraient susceptibles d'avoir le plus d'impact sur les élèves et de favoriser les apprentissages. On a montré sans grande difficulté que très souvent, ce n'est pas le contenu du message qui importe mais les caractéristiques de la personne

qui le présente. C'est la crédibilité du communicateur, son expertise, qui lui confère un pouvoir de persuasion.

### Un style démocratique ou autoritaire ?

Grâce au travail de Gabriel Mugny à l'Université de Genève, le modèle de l'influence sociale de Moscovici a suscité de nombreuses recherches et divers prolongements (voir par exemple Perez & Mugny, 1993). Récemment, Mugny, Quiamzade et leurs collègues se sont intéressés à l'influence des sources expertes, se situant plus directement dans le paradigme de la persuasion (Mugny, Quiamzade, Pigière, Dragulescu & Buchs, 2002). Les auteurs passent en revue les recherches concernant l'influence des sources expertes et notent que l'expertise est certes une caractéristique importante mais que son influence est variable. Dans certains cas, les experts ont une influence superficielle et ne produisent pas de réelle intégration du message ou de ses principes organisateurs. Dans d'autres conditions, et notamment en contexte scolaire, les sources compétentes semblent induire une véritable appropriation des contenus dispensés. Une série d'expériences a donc cherché à préciser les conditions sous lesquelles l'expertise permet une influence profonde et une réelle intégration des connaissances transmises.

Afin de cerner ces conditions, les auteurs proposent l'**hypothèse de correspondance** selon laquelle l'efficacité d'une source experte varie selon l'adéquation entre le style de présentation du message et les caractéristiques du contexte et du rapport établi entre la source et la cible d'influence. Ils soulignent en particulier que dans un contexte potentiellement menaçant pour l'identité ou le concept de soi de la cible, un style démocratique serait plus efficace afin de désamorcer cette menace alors que dans un contexte non menaçant, un style autoritaire ou contraignant serait préférable. Une série d'expérimentations a permis de confirmer ces prédictions (voir Mugny *et al.*, 2002 ; Quiamzade, Mugny, Falomir, Invernizzi, Buchs & Dragulescu, 2004).

Ainsi, dans une expérience, on demande à des étudiants en psychologie de prendre connaissance d'une recherche réalisée par un expert, le professeur M. Colson, et publiée dans une revue scientifique reconnue. La description relate une étude longitudinale auprès de petits groupes d'adolescents et de jeunes adultes montrant que la satisfaction dans un groupe d'amis augmente avec un accroissement du nombre d'actes de leadership. Grâce aux recherches

antérieures sur la représentation sociale du groupe d'amis idéal, on sait que cette information contredit les croyances des étudiants. Après la lecture de cette information contradictoire, les auteurs manipulent le type de rapport d'influence en faisant varier la façon dont la source experte formule ses conclusions. Pour une moitié des étudiants choisis au hasard, un style **autoritaire** est utilisé, en soulignant qu'aucune discussion de cette évidence n'est possible. Dans l'autre condition, un style **démocratique** est utilisé en suggérant plutôt que d'autres points de vue pourraient être acceptables s'ils sont bien argumentés. C'est la première variable indépendante.

La deuxième variable indépendante correspond au degré de compétence que les étudiants estiment avoir à l'égard de cette thématique. Avant que les participants ne prennent connaissance de l'étude du professeur Colson, ils devaient évaluer leur propre compétence face à cette thématique, ce qui a permis de distinguer les étudiants ayant une auto-compétence élevée ou faible.

La principale mesure d'influence visait à capter un éventuel changement sur la centralité du leadership dans la représentation de ce qu'est un groupe d'amis idéal. Les participants devaient donc indiquer leur position à ce sujet avant et après avoir pris connaissance des travaux du professeur Colson. Les études antérieures permettent de penser qu'un changement de croyance à ce niveau correspondrait à une influence profonde étant donné que cette croyance touche au noyau central de la représentation du groupe d'amis idéal.

Les résultats ont confirmé l'hypothèse des chercheurs, c'est-à-dire qu'ils montrent un effet d'interaction du style du message et du niveau d'auto-compétence. Les sujets qui se jugent plus compétents changent dans la direction de la source experte lorsque celle-ci adopte un style démocratique plutôt qu'autoritaire. Autrement dit, le style démocratique est plus efficace avec des gens qui se sentent compétents alors qu'on observe une tendance inverse pour le style autoritaire qui semble plus efficace avec des gens qui se sentent plutôt incompetents dans le domaine. Ces résultats sont reproduits dans une expérience, utilisant une méthode identique sauf qu'au lieu de définir la compétence de la cible par une auto-évaluation, elle est opérationnalisée par le niveau d'étude des étudiants. En effet, la moitié des participants étant des étudiants de 1<sup>re</sup> année d'une université roumaine, ils sont considérés comme relativement moins compétents que l'autre moitié des

participants, des étudiants de 4<sup>e</sup> année, et donc relativement plus compétents.

Les résultats indiquent la présence de l'interaction prévue entre le style du message et le niveau d'étude. Les étudiants de première année changent plus avec un message autoritaire que démocratique. Les étudiants de quatrième année, plus compétents, changent plus avec un message démocratique qu'autoritaire. En somme, lorsqu'on a affaire à des gens compétents, il vaut mieux être démocratique alors que si on a affaire à des débutants, il vaut mieux être autoritaire.

Des résultats complémentaires (Mugny, 2003) appuient l'idée d'une dynamique d'influence différente selon le type de rapport entre la source experte et la cible d'influence. Ainsi, dans ce type d'expérience, plus les étudiants de première année changent (i.e. plus ils sont influencés par le professeur), plus ils pensent être compétents. Dans ce cas, tout se passe comme s'il y avait un transfert de compétence : l'enseignant transmet véritablement sa compétence. Mais pour les étudiants de quatrième année, c'est plutôt l'inverse : plus les étudiants changent (i.e. plus ils sont influencés par le professeur) et moins ils pensent être compétents. Dans ce cas, on a plutôt une dynamique de distance critique face à l'enseignant : si l'enseignant parvient à m'influencer, c'est que j'ai des choses à apprendre et donc, que je manque de compétence.

Nous sommes donc ici face à des travaux expérimentaux qui fournissent des connaissances au sujet de l'impact de différentes pratiques pédagogiques, en l'occurrence des pratiques plutôt contraignantes ou autoritaires vs des pratiques démocratiques axées sur l'autonomie et la liberté des étudiants. L'immense avantage de ces recherches expérimentales est de nous permettre de lever les doutes qui subsistent dans les études corrélationnelles en matière de causalité. Les études non expérimentales ne permettent pas d'établir, avec confiance, que les méthodes pédagogiques ont un réel impact sur les élèves. Il est toujours possible de soutenir que les mêmes effets seraient obtenus quelle que soit la méthode pédagogique particulière qui est étudiée. Dans le cas des expériences que je viens de décrire, en raison de la répartition aléatoire des étudiants dans les différentes conditions expérimentales, on peut avoir une confiance élevée dans le fait que les différences observées au niveau du comportement des élèves sont effectivement dues aux variations dans les

méthodes pédagogiques qu'on a systématiquement contrôlées.

Néanmoins, il est légitime de se demander si la mesure d'influence utilisée dans ces expériences, et concernant la représentation du groupe d'amis idéal, autorise à faire certaines généralisations par rapport à des performances scolaires telles que l'apprentissage de la lecture ou des mathématiques. Pour cette raison, il peut être utile de considérer brièvement une recherche analogue de Ellis et Kruglanski (1992) qui concerne précisément une mesure de performance en mathématiques.

#### *Le soi comme autorité épistémique*

Ellis et Kruglanski (1992) utilisent le concept d'autorité épistémique appliqué à soi et distinguent les individus qui se considèrent comme experts ou relativement compétents dans un domaine (ici les mathématiques) de ceux qui ne se considèrent pas comme experts ou compétents dans ce domaine précis. Ils comparent l'effet de deux méthodes pédagogiques en fonction de cette distinction au niveau du concept de soi des élèves. Une première méthode dite « expérimentielle » se caractérise par le fait que les sujets s'exercent eux-mêmes à résoudre des problèmes mathématiques et à identifier les principes sous-jacents à ces problèmes. Une seconde méthode dite « d'instruction par l'exemple » se caractérise par le fait qu'un enseignant, présenté comme expert en mathématiques, donne des exemples sur la façon de résoudre les problèmes et précise les principes sous-jacents à ces problèmes. Bref, dans la première méthode, les élèves participent activement à l'apprentissage alors que dans la seconde, plus traditionnelle, ils reçoivent passivement l'information qui leur est transmise par l'enseignant.

En accord avec l'hypothèse des auteurs, les résultats à un test de mathématiques composé de 9 exercices montrent un effet d'interaction entre la méthode pédagogique et le degré d'autorité épistémique du soi des élèves.

Les élèves qui se considèrent comme compétents (autorité épistémique élevée) retirent significativement plus de bénéfices de la méthode expérimentielle comparativement à ceux qui ne se perçoivent pas comme compétents. Dans le cas de la méthode d'instruction par l'exemple, il n'y a pas de différences dans la performance de ceux ayant une autorité épistémique du soi élevée ou faible.

Ces résultats suggèrent donc que la crédibilité que les élèves s'attribuent à eux-mêmes influence leur

capacité à apprendre par l'expérience. Ils remettent en question l'idée que l'apprentissage par expérience est la méthode pédagogique idéale. Comme on a pu le constater dans de nombreux autres domaines de recherche, que ce soit dans l'étude du leadership en entreprise ou dans l'étude de l'influence des pratiques de socialisation des parents sur les enfants, il n'y a probablement pas de méthodes pédagogiques idéales (Guimond & Dif, 2001). La recherche de cet idéal est donc vaine. Il existe plutôt des méthodes pédagogiques plus ou moins efficaces selon le contexte dans lequel on se trouve.

Les travaux de Ellis et Kruglanski (1992), malgré des différences notables au niveau des mesures, rejoignent de manière indiscutable ceux de Mugny et Quiamzade à Genève, et à ce titre renforcent la confiance qu'il est possible d'avoir dans le phénomène. Cette brève incursion dans le domaine de l'influence des sources expertes est donc suffisante pour indiquer l'utilité d'un modèle interactionniste prenant en compte à la fois les caractéristiques de la situation ou contexte d'apprentissage et les caractéristiques des élèves. Dans ce type de modèle interactionniste, l'impact des méthodes pédagogiques varie selon certaines caractéristiques des élèves. Du coup, l'importance de s'intéresser aux élèves, à leur fonctionnement cognitif et à leur concept de soi, dans le but de comprendre l'impact des pratiques pédagogiques, devient une réalité. C'est dans cette perspective que sont actuellement menées un certain nombre de recherches au laboratoire de psychologie sociale et cognitive de Clermont-Ferrand.

#### **CONCEPT DE SOI ET PROCESSUS DE COMPARAISON : RECHERCHES RÉCENTES**

Les mêmes pratiques pédagogiques ne semblent donc pas entraîner les mêmes effets chez tous les élèves. Au contraire, on peut s'attendre à des variations en fonction de leur *concept de soi de compétence*, et plus généralement en fonction de leur fonctionnement cognitif (Bressoux & Pansu, 2003). Il est donc important de s'intéresser au concept de soi des élèves afin de comprendre les effets des pratiques pédagogiques. Des questions relatives à la formation et au développement du concept de soi de compétence des élèves deviennent alors primordiales.

Une première hypothèse est évidemment que les performances antérieures dans un domaine détermi-

nent les sentiments de compétence ou d'incompétence dans ce domaine. Plusieurs recherches permettent d'en soutenir le bien-fondé. Mais, fait plus intéressant du point de vue de la psychologie sociale, il est de plus en plus admis que d'autres facteurs que les performances antérieures peuvent être autant sinon plus déterminants. Ce fait est intéressant car il soulève la possibilité d'intervenir plus facilement pour corriger une situation que si tout était déterminé par les succès ou les échecs antérieurs qui sont, par définition, difficilement modifiables.

La comparaison sociale est un de ces facteurs importants. En effet, selon la théorie de la comparaison sociale de Festinger (1954), les connaissances de soi sont très fortement liées à des processus de comparaison. Pour savoir qui on est, on se compare à autrui. C'est à partir de ces comparaisons à autrui qu'on arrive à penser qu'on est plus ou moins athlétique, plus ou moins intelligent, plus ou moins séduisant, etc. La théorie de la comparaison sociale a servi de base à une série d'expériences originales menées par Jean-Marc Monteil (1989, 1993), et qui continuent de servir d'inspiration en psychologie sociale. Ces expériences ont mis en évidence des effets très nets, sur les performances scolaires, des contextes de comparaison. Plus récemment, le développement de la théorie de l'identité sociale (voir Guimond, 2004) a fait ressortir les dimensions collectives de cette théorie de la comparaison sociale. Nous appartenons tous à des groupes et ces appartenances contribuent également à nous définir. De ce fait, l'évaluation de soi peut aussi dépendre de la façon dont notre groupe d'appartenance se compare à un autre groupe. C'est ce que nous avons pu mettre en évidence dans une série de recherches étudiant les relations entre stéréotypes de genre et évaluation de soi (voir Guimond & Roussel, 2001, 2002).

On a montré d'abord l'existence de stéréotypes de genre au sein de diverses populations d'élèves et d'étudiants, à partir de la seconde jusqu'à l'université. Pour les garçons mais aussi pour les filles, l'homme typique est perçu comme plus doué pour les mathématiques et les sciences que la femme alors que, en revanche, la femme est perçue comme plus douée que l'homme pour les lettres.

Ensuite, on a essayé de savoir si ces stéréotypes, qui impliquent une comparaison des caractéristiques de l'homme et de la femme, pouvaient influencer le concept de soi de compétence des garçons et des filles.

Pour ce faire, on a tout simplement créé deux conditions « expérimentales » en changeant l'ordre des questions présentées aux participants dans un questionnaire. Dans une première condition, la condition soi/groupe, les élèves répondent en classe à un questionnaire dans lequel ils doivent d'abord s'évaluer personnellement, et ensuite indiquer leur perception de l'homme et de la femme en général. Dans la deuxième condition, la condition groupe/soi, c'est l'inverse. Les participants répondent d'abord aux questions concernant leur perception de l'homme et de la femme. Et immédiatement après, ils doivent s'évaluer personnellement.

Ainsi, pour mesurer le concept de soi de compétence en sciences, les élèves doivent indiquer, sur une échelle de 1 à 7 (1 = pas du tout et 7 = tout à fait), dans quelle mesure le fait d'être doué en sciences permet de les décrire personnellement. Ensuite, ils répondent à la même question pour l'homme en général et la femme en général, ce qui constitue notre mesure du stéréotype.

À l'aide de cette procédure, on observe généralement, comme prévu, qu'il n'y a pas de différences entre les deux conditions (soi/groupe vs groupe/soi) sur les perceptions intergroupes. Notre hypothèse était qu'il y aurait des différences entre ces deux conditions au niveau du soi. En effet, la seule différence entre les deux conditions affectées aléatoirement est que dans la condition groupe/soi, les stéréotypes de genre sont rendus saillants immédiatement avant que les sujets s'évaluent personnellement. Par conséquent, si les stéréotypes ont un impact sur l'évaluation de soi, il devrait y avoir des différences entre les conditions sur ces évaluations de soi. C'est ce qu'on a observé auprès d'élèves de seconde de la région de Clermont-Ferrand. Plus précisément, les filles en seconde s'évaluent comme significativement moins douées pour les sciences dans la condition groupe/soi que dans la condition soi/groupe. Une tendance inverse est observée chez les garçons (voir Guimond & Roussel, 2002). En d'autres mots, lorsque le stéréotype selon lequel l'homme est plus doué que la femme pour les sciences est contextuellement saillant, cela entraîne une baisse de l'auto-évaluation des filles et une hausse chez les garçons. Des résultats additionnels concernant le rappel des notes scolaires suggèrent même que ce processus peut mener à une re-construction des performances scolaires antérieures de manière à ce qu'elles concordent avec les croyances largement partagées au sujet des compétences des hommes et des femmes.

Parmi les recherches en cours visant à mieux comprendre les effets des comparaisons sociales sur le concept de soi, certaines ayant une pertinence relativement importante pour le milieu scolaire et les apprentissages concernent le goût pour la lecture (cf. Guimond, Chatard & Martinot, 2004).

### Qui aime la lecture ?

Lorsqu'on demande à de jeunes collégiens, et c'est à peu près la même chose au lycée ou à l'université, de nous dire **qui** aime la lecture, les jeunes répondent que la femme en général aime davantage la lecture que l'homme en général. De plus, les filles partagent ce stéréotype autant que les garçons. Il n'y a pas de différence selon le sexe de l'élève. Lorsqu'on demande aux élèves d'évaluer leur concept de soi et de dire si le fait d'aimer lire permet de les décrire personnellement, les filles ont davantage tendance à répondre oui que les garçons.

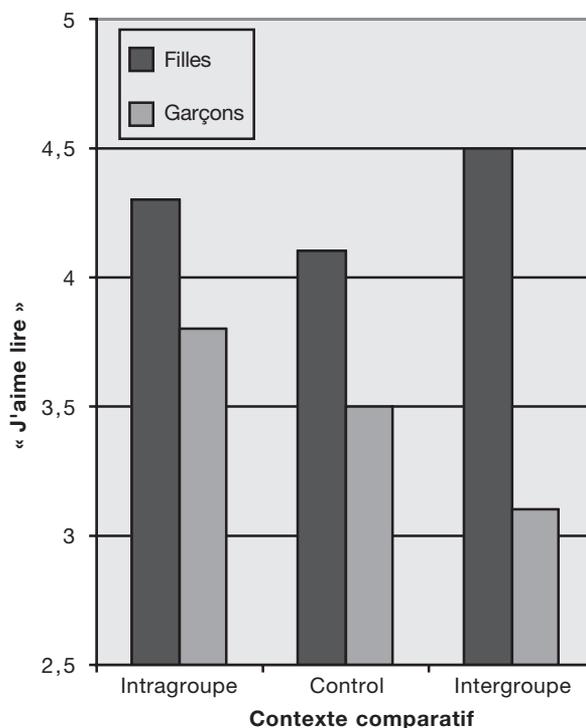
De plus, la façon dont les filles répondent est reliée de manière significative à leur perception de la femme en général mais pas à leur perception de l'homme. À l'inverse, plus les garçons pensent que l'homme en général aime lire, plus ils déclarent eux-mêmes aimer lire alors qu'il n'y a pas de relation, chez les garçons également, entre leur perception de la femme en général et leur perception de soi.

Ces résultats peuvent être interprétés de plusieurs façons. Par exemple, on peut penser que les élèves prennent leur groupe de genre comme groupe de référence, et se définissent en fonction de cette référence. Mais on pourrait également penser que les garçons et les filles projettent sur leur groupe de genre leur propre inclination. Bref, il est difficile de savoir avec de telles données quelle est la cause et quel est l'effet. C'est pour cette raison que nous avons mené des études expérimentales en milieu scolaire afin de vérifier certaines hypothèses.

De manière générale, les résultats permettent de constater que les différences de genre au niveau du concept de soi varient de façon systématique en fonction du contexte de comparaison. Ces résultats peuvent être illustrés à l'aide de l'exemple de la lecture bien qu'il s'agisse d'un phénomène général qui s'applique à un ensemble d'autres dimensions et pas seulement au goût pour la lecture.

La méthodologie est relativement simple. On demande à des élèves dans une classe de prendre quelques minutes pour répondre à un questionnaire sur la perception et les représentations sociales. La

première partie de ce questionnaire mesure la perception de soi ou le schéma de soi des garçons et des filles en leur proposant une liste de caractéristiques et en leur demandant d'indiquer sur une échelle de 1 à 7 dans quelle mesure ces caractéristiques sont de bonnes descriptions d'eux-mêmes. Ainsi, ils doivent indiquer si la caractéristique « J'aime lire » permet de les décrire personnellement. C'est la condition contrôle. Deux autres conditions présentent les mêmes caractéristiques précédées dans un cas de l'expression « Par rapport aux garçons de ma classe », et dans l'autre cas de l'expression « Par rapport aux filles de ma classe ». Autrement dit, afin d'étudier l'effet des comparaisons intra- et intergenres sur le concept de soi, certains élèves, au hasard, doivent s'évaluer en fonction des autres membres de leur groupe de genre alors que d'autres, également par hasard, doivent s'évaluer en fonction des membres de l'autre groupe de genre. Le groupe de la condition contrôle enfin n'est soumis à aucune comparaison explicite. La Figure 1 présente les moyennes obtenues pour des élèves de seconde



**Figure 1.** Le goût pour la lecture : Effet des comparaisons sociales sur les différences entre garçons et filles.

(N = 301) de la région de Clermont-Ferrand pour la dimension « j'aime lire ».

Dans cette figure, on remarque une tendance générale des filles à exprimer davantage d'intérêt pour la lecture que les garçons,  $F(1, 300) = 12.53, p < .001$ . Or, comme prévu, la différence entre les garçons et les filles n'est pas statistiquement significative dans la condition intragroupe, impliquant une comparaison des garçons avec les garçons et des filles avec les filles,  $F < 2$ . La différence de genre semble plus importante dans la condition contrôle sans atteindre le seuil de significativité pour cet échantillon,  $F < 2$ . C'est dans la condition intergroupe qu'on observe un effet du genre hautement significatif caractérisé par un dégoût des garçons pour la lecture et un intérêt pour les filles,  $F(1, 101) = 15.44, p < .001$ . Par conséquent, le contexte de comparaison intra-genre ou inter-genre diminue et accentue, respectivement, les différences entre les garçons et les filles. De telles différences ne semblent donc pas immuables, ou inhérentes au fait d'être une fille ou un garçon.

Cet effet s'applique au goût pour la lecture. Mais il s'agit d'un phénomène général qui s'applique au concept de soi des garçons et des filles. Ces résultats plaident-ils contre la mixité ? Pas du tout. Le contexte de comparaison est manipulé dans un questionnaire alors que dans toutes les conditions, les élèves qui répondent au questionnaire sont dans des classes mixtes. Autrement dit, même dans une école où il n'y a que des garçons, le fait d'évoquer une comparaison avec les filles aura des conséquences psychologiques importantes. Il apparaît donc illusoire, selon ces résultats, de chercher à séparer physiquement les garçons et les filles. Cette séparation physique n'empêchera aucunement le rapport psychologique. L'ensemble des recherches effectuées en psychologie sociale nous enseignent que si la présence physique d'autrui nous influence, il en est de même pour la présence symbolique ou imaginaire d'autrui.

## CONCLUSION

De toute évidence, la méthode expérimentale en psychologie sociale n'est pas sans intérêt pour la compréhension et l'évaluation des effets des pratiques pédagogiques. Nous avons montré, dans un premier temps, que des recherches classiques en laboratoire dans le domaine de l'influence sociale offrent des éléments d'analyse pouvant servir de base aux pratiques des enseignants. Par exemple,

dans les décisions à prendre au niveau des contenus d'enseignement, il est raisonnable d'éviter la redondance en cherchant à ne pas présenter le même contenu dans des cours distincts. Cependant, nous avons vu qu'il y a des avantages pédagogiques à tirer de la répétition et de la consistance. Le même contenu présenté à plusieurs reprises, sous des angles différents mais cohérents entre eux, devrait avoir beaucoup plus d'impact que s'il est exposé à une seule reprise. Cette proposition n'est qu'un exemple parmi d'autres. Elle a néanmoins le mérite de montrer que la recherche fondamentale en laboratoire peut servir à développer des principes ayant des applications concrètes en matière de pédagogie.

En second lieu, nous avons discuté de recherches expérimentales récentes qui mettent en évidence les effets de certaines pratiques pédagogiques. Il est clair que ces travaux font progresser les connaissances dans ce domaine même si, bien évidemment, ils ne répondent pas à toutes les questions. Ces recherches, et plusieurs autres, montrent qu'il est possible de mettre en œuvre des procédures expérimentales permettant d'établir, avec un degré de confiance élevé, des relations causales entre certaines méthodes pédagogiques et les performances scolaires. Elles permettent d'observer que les styles pédagogiques ne sont pas tous équivalents. Ils ont un réel impact mais cet impact varie selon les caractéristiques des élèves. Ainsi ces travaux posent le problème de lier de manière optimale les interventions pédagogiques avec la clientèle à laquelle on s'adresse. Ceci débouche sur la prise en compte du fonctionnement cognitif et social des élèves comme une partie importante du problème. Nous avons alors évoqué, en dernier lieu, quelques études permettant d'en savoir un peu plus sur le développement du concept de soi de compétence. Il apparaît que le sentiment de compétence, ou même le goût ou l'intérêt pour la lecture, caractéristiques apparemment purement individuelles, ont en fait des dimensions sociales ou collectives importantes. Les recherches menées actuellement au laboratoire de Clermont-Ferrand, qui sont souvent réalisées en milieu scolaire, suggèrent que des variations contextuelles relativement « modestes » peuvent avoir des effets importants sur le concept de soi des élèves. À ce titre, elles indiquent d'autres éléments précieux dont il faut tenir compte pour comprendre et évaluer l'impact des pratiques pédagogiques.

Serge Guimond\*

Laboratoire de Psychologie Sociale et Cognitive  
(CNRS UMR 6024)

Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

\* Le travail présenté dans cet article a été rendu possible en partie grâce au programme ACI (FNS 2001-2003) et grâce à une subvention de recherche du PIREF (2004-2007). Nous souhaitons remercier les chefs d'établissement, les élèves, étudiants et enseignants qui ont accepté de prendre part à ce travail de

recherche. Les commentaires relatifs à cet article peuvent être envoyés à : S. Guimond, Laboratoire de Psychologie Sociale et Cognitive (UMR 6024 CNRS), Université Blaise Pascal-Clermont II, 34, avenue Carnot, 63037 Clermont-Ferrand Cedex.  
Courriel : Serge.Guimond@srvpsy.univ-bpclermont.fr.

## BIBLIOGRAPHIE

- ASCH S.E. (1956). – Studies on independence and conformity : A minority of one against an unanimous majority. **Psychological Monographs**, 70 (Serial N° 416).
- BRESSOUX P. & PANSU P. (2003). – **Quand les enseignants jugent leurs élèves**. Paris : Presses Universitaires de France.
- BUTERA F. & BUCHS C. (2004). – Autorité et apprentissage : Des objectifs mutuellement exclusifs ? In M.-C. Toczek & D. Martinot (Eds.), **Le défi éducatif**. Paris : Armand Colin.
- ELLIS S. & KRUGLANSKI A.W. (1992). – Self as an epistemic authority : Effects on experiential and instructional learning. **Social cognition**, 10, 357-375.
- FESTINGER L. (1954). – A theory of social comparison processes. **Human Relations**, 7, 117-140.
- GUIMOND S. (Ed.) (2001). – The social psychology of academic achievement : Progress and prospects. **Social psychology of education**, 4, N° 3/4.
- GUIMOND S. (2004). – Lutter contre le racisme et le sexisme en milieu scolaire. In M.-C. Toczek-Capelle & D. Martinot (Eds.), **Le défi éducatif**. Paris : Armand Colin.
- GUIMOND S., CHATARD A. & MARTINOT D. (2004). – **Comparative frame of reference and the social psychology of gender**. Manuscrit inédit. Laboratoire de Psychologie Sociale et Cognitive, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.
- GUIMOND S. & DIF S. (2001). – Les aléas de la socialisation. In J.-M. Monteil & J.-L. Beauvois (Eds.), **La psychologie sociale 5 : Des compétences pour l'application** (p. 177-193). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- GUIMOND S., ROUSSEL L. (2001). – Bragging about one's school grades : Gender stereotyping and students' perception of their abilities in science, mathematics and language. **Social psychology of education**, 4, 275-293.
- GUIMOND S., ROUSSEL L. (2002). – L'activation des stéréotypes de genre, l'évaluation de soi et l'orientation scolaire. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule, & J.-M. Monteil (Eds.), **Perspectives cognitives et conduites sociales** (Vol. 8, p. 163-179). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- MCPHAIL C. & MILLER D. (1973). – The assembling process : a theoretical and empirical examination. **American sociological review**, 38, 721-735.
- MILGRAM S. (1974). – **Obedience to authority : an experimental view**. New York : Harper Colophon Books.
- MONTEIL J.-M. (1989). – **Éduquer et former – Perspectives psychosociales**. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- MONTEIL J.-M. (1993). – **Soi et le contexte**. Paris : Armand Colin.
- MOSCOVICI S. (1979). – **Psychologie des minorités actives**. Paris : Presses Universitaires de France.
- MUGNY G. (2003). – **De la dépendance à la contrainte informationnelle et du conflit de compétence à l'interdépendance informationnelle**. Communication présentée au 6<sup>e</sup> Colloque International de Psychologie Sociale Appliquée, 1<sup>er</sup>-3 septembre, Clermont-Ferrand.
- MUGNY G., OBERLE D. & BEAUVOIS J.-L. (Eds.) (1995). – **Relations humaines, groupes et influence sociale**. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- MUGNY G., QUIAMZADE A., PIGIERE D., DRAGULESCU A. & BUCHS C. (2002). – Self-competence, interaction style and expert social influence : Toward a correspondence synthesis. **Swiss Journal of Psychology**, 61, 153-166.
- PEREZ J.A. & MUGNY G. (1993). – **La théorie de l'élaboration du conflit**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- QUIAMZADE A., MUGNY G., FALOMIR J.M., INVERNIZZI F., BUCHS C. & DRAGULESCU A. (2004). – Correspondance entre style d'influence et significations des positions initiales de la cible : Le cas des sources expertes. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule & J.-M. Monteil (Eds.), **Perspectives cognitives et conduites sociales**. (Vol. 9). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- SMITH P.B. & BOND M.H. (1999). – **Social psychology across cultures**. Boston : Allyn & Bacon.
- TOCZEK M.-C. & MARTINOT D. (Eds.) (2004). – **Le défi éducatif : Des situations pour réussir**. Paris : Armand Colin.
- VAN DAMME J. (2003). – **A longitudinal study of students as framework for studying the effects of secondary schools, teachers and classes**. Communication présentée à l'École thématique du Piref « Évaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques », novembre, Paris.
- WOOD W., LUNDGREN S., OUELLETTE J. A., BUSCEME S. & BLACKSTONE T. (1994). – Minority influence : A meta-analytic review of social influence processes. **Psychological bulletin**, 115, 323-345.