Questions pour mieux réfléchir

1. Peut-on déduire de la démonstration de l'existence de hiérarchies d'apprentissages la supériorité des stratégies pédagogiques structurées par rapport à celles qui offrent un guidage minimal ?
2. Pourquoi peut-on dire que certains auteurs ont une conception restrictive du transfert ?
3. Comparez les « preuves » empiriques en faveur des approches dites puérocentristes et celles en faveur des approches proposant un enseignement structuré.

Mots clés

Transfert horizontal et vertical, hiérarchies d'apprentissage, surapprentissage.

CHAPITRE 3
Régulation sociale des apprentissages scolaires

Marion DUTRÉVIS, Marie-Christine TOCZEK et Céline BUCHS

Sommaire

1. Des opérations cognitives indissociables de leur contexte de réalisation 71
2. La classe comme creuset de multiples influences contextuelles 73
3. Contextes scolaires et performances des élèves 83
4. Identifier des situations d'apprentissage plus équitables 88
5. Conclusion 92

Introduction

La psychologie sociale de l'éducation cherche à comprendre et à identifier les mécanismes psychosociaux susceptibles de réguler l'activité cognitive de celui qui apprend dans une situation d'enseignement et/ou d'apprentissage. À ce titre, elle offre une perspective scientifique particulière dans l'appréhension des activités cognitives des élèves. L'enjeu est de démontrer qu'en contexte scolaire les apprentissages et les performances cognitives des élèves ne sont pas le simple reflet de leurs compétences et/ou de leurs efforts individuels. Dans ce champ de recherche, étudier l'activité cognitive des élèves exige de considérer l'élève « comme un être socialement inséré et ensuite s'efforcer de construire des systèmes d'explication qui prennent nécessairement en compte ces insertions sociales » (Monteil, 1999, p. 122).

1. Des opérations cognitives indissociables de leur contexte de réalisation

1.1 *Régulation sociale de processus cognitifs jugés incontrôlables*

Les travaux de Huguet et collaborateurs (Huguet, Dumas, & Monteil, 2002 ; Huguet, Galvaing, Dumas, & Monteil, 2000 ; Huguet, Galvaing, Monteil, & Dumas, 1999), inscrits dans un courant de psychologie sociale de la cognition, sont particulièrement illustratifs des processus de régulation sociale des performances et des fonctionnements cognitifs. Comme le soulignent ces auteurs, « l'intérêt d'appréhender les activités mentales dans une perspective plus sociale tient à ce que le social est lui-même dans la cognition » (Huguet, Dumas, & Monteil, 2002, p. 196). Ainsi, les fonctionnements cognitifs seraient eux-mêmes empreints d'une réalité sociale.

En se focalisant sur des effets robustes en psychologie cognitive, ces chercheurs apportent une démonstration empirique forte de l'ancrage social des opérations cognitives. Les auteurs choisissent de s'intéresser à une activité cognitive jugée incontrôlable, en utilisant la tâche de Stroop. Sous sa forme traditionnelle, la tâche de Stroop (1953) consiste à identifier le plus rapidement possible la couleur dans laquelle des stimuli sont écrits. Parmi les stimuli proposés, on trouve généralement des séries de croix, des mots neutres (*e.g.*, le mot « maison » écrit en bleu) et des mots plus ambigus (*e.g.*, le mot « rouge » écrit en vert). Lors de la réalisation de la tâche, les individus accéderaient de manière automatique à la signification des mots, et cette accessibilité entrerait, pour certains items (*e.g.*, le mot « rouge » écrit en vert), en conflit avec la dénomination de la couleur du mot. Autrement dit, les individus mettent plus de temps à identifier la couleur d'un stimulus ambigu que celle d'un stimulus neutre. Cet « effet Stroop » est interprété en termes d'interférence cognitive. D'une manière générale, dès que la signification du mot est activée, le mot est susceptible d'interférer avec l'identification de la couleur. Cet effet est particulièrement robuste en psychologie cognitive (pour une revue, voir Mac Leod (1991) qui a recensé plus de 700 articles sur l'effet Stroop entre 1935 et 1989).

Pour mettre en avant l'impact de l'environnement social sur la réalisation de tâches cognitives, Huguet *et al.* (1999, étude 1) choisissent donc d'étudier les variations de l'effet Stroop selon de simples modifications du contexte. Pour cela, des étudiants sont invités à réaliser la tâche de Stroop sous différentes conditions : seuls *versus* en présence d'autrui. Les résultats montrent que la présence d'un pair peut aller jusqu'à faire disparaître l'interférence Stroop lorsqu'il se trouve dans le champ visuel du sujet, et qu'il lui semble relativement attentif. De même, l'interférence Stroop diminue (ce qui augmente les performances) en contexte de coaction (plusieurs personnes exécutent en même temps la même tâche, sans interagir), et plus spécialement quand les participants s'engagent dans une comparaison légèrement ascendante. Les travaux de Huguet *et al.* (1999, 2000, 2002), s'ils ont mis en lumière l'imbrication du social et du cognitif, ont également éclairé les mécanismes responsables des effets de la présence d'autrui.

Une série de recherches permet de préciser l'impact de la comparaison sociale sur des performances cognitives (Muller, Atzeni, & Butera, 2004 ; Muller & Butera, 2007). Les participants doivent détecter des cibles parmi des distracteurs (les conjonctions illusoires). Ces études indiquent que le fait d'exécuter la tâche dans une situation de comparaison sociale défavorable à soi ou menaçante pour l'auto-évaluation (qui laisse entendre que quelqu'un d'autre pourrait mieux réussir, ou que sa propre performance est inférieure à un standard normatif d'évaluation) entraîne une focalisation attentionnelle sur les éléments centraux de la tâche, ce qui permet d'améliorer les performances dans cette tâche. Ces résultats attestent du pouvoir du contexte de réalisation des tâches sur ce qui a été longtemps considéré comme un processus automatique invariant. Ils confirment que les facteurs sociaux font partie intégrante de la cognition. Étudier la cognition dans son contexte social semble alors une nécessité pour mieux appréhender le fonctionnement cognitif des individus.

1.2 *Le modèle de « choking under pressure »*

Si les résultats précédents indiquent que les performances s'améliorent dans les situations menaçantes pour l'auto-évaluation, d'autres recherches montrent au contraire une diminution de ces performances dans ces mêmes situations.

En effet, les travaux inscrits dans le modèle de *choking under pressure* (*i.e.*, étouffer sous la pression ont étudié les effets que différentes formes de pression pouvaient avoir sur les performances (Baumeister, 1984 ; Baumeister & Showers, 1986 ; Muraven & Baumeister, 2000). Par le terme de pression, cet auteur fait référence à tout facteur ou combinaison de facteurs qui augmente l'importance de bien réussir dans un contexte donné. Cette pression peut prendre différentes formes telles que l'attente de récompenses ou de punitions, la présence d'un « public » évaluatif, une situation de compétition, ou encore le fait que la performance reflète des aspects importants de soi (Baumeister & Showers, 1986). Dans ce cadre, la performance est non seulement désirée, mais attendue. En 1984, Baumeister propose que les performances peuvent chuter lorsque les pressions exercées pour réussir sont trop fortes. Confrontés à une tâche pour laquelle la pression à obtenir une bonne performance est forte, les individus réussiraient moins bien que leur niveau ne le laisse supposer. Et ce, quel que soit leur niveau initial. Si ces recherches semblent contradictoires avec les premières évoquées, l'évolution des recherches permet de concilier ces différents résultats.

En effet, plusieurs théories sont à même de rendre compte des effets des pressions sur les performances (Beilock, Kulp, Holt, & Carr, 2004). Dans un premier temps, les auteurs ont proposé une explication des effets basée sur les théories d'autofocalisation, ou de contrôle explicite. Selon ce courant théorique, la pression engendrée augmenterait la conscience de soi. En retour, l'attention se porterait sur les processus à mettre en œuvre. Les individus tenteraient d'exercer un contrôle conscient sur les différentes étapes à franchir pour réussir la tâche. Cette focalisation attentionnelle perturberait la réalisation des processus automatisés qui, dans d'autres situations, se font sans solliciter les ressources de la mémoire de travail. Pour résumer, une situation demandant une bonne performance conduirait les individus à prendre conscience de la façon dont ils réalisent la tâche, et cette focalisation nuirait à leur fonctionnement cognitif. Dans un second temps, les chercheurs ont soulevé la possibilité d'utiliser les théories de la distraction pour rendre compte de ces effets. La pression pour réussir occuperait alors la mémoire de travail avec des pensées ou préoccupations liées à la situation et à son importance pour l'individu. Dans ce cas, les pensées interférentes entreraient en compétition avec l'attention normalement allouée à la tâche. De manière plus spécifique, des travaux indiquent que la focalisation attentionnelle induite par le traitement de la situation ne permettrait de traiter que les éléments centraux de la tâche (Muller & Butera, 2007). Selon Beilock *et al.* (2004), ces explications concurrentes pourraient s'avérer complémentaires. Au regard des recherches empiriques dans le domaine, il s'avère en effet que l'une et l'autre des interprétations semblent pertinentes, chacune permettant d'expliquer les variations de performance sur des tâches qui sollicitent des compétences différentes. Ainsi, les théories du contrôle explicite permettent d'expliquer les faibles performances lorsque la tâche requiert la mise en œuvre de compétences sensorimotrices. Parallèlement, les théories de la distraction s'avèrent pertinentes dans le cas de tâches qui sollicitent des compétences cognitives (Beilock & Carr, 2005 ; Beilock *et al.*, 2004 ; Gimmig, Huguet, Caverni, & Cury, 2006). La focalisation sur les éléments centraux permet de comprendre les meilleures performances lorsque la tâche nécessite de se focaliser sur ces aspects (dans la tâche de Stroop ou dans la détection de cibles) et les moins bonnes performances dans des tâches complexes impliquant la prise en compte de plusieurs éléments (Butera, Darnon, Buchs, & Muller, 2006). Que les compétences exigées soient liées à des connaissances acquises ou à l'aptitude des individus à raisonner sur des problèmes non familiers, la pression peut générer une interférence dans la réalisation de la tâche (Gimmig *et al.*, 2006).

À l'heure actuelle, les recherches sur les mécanismes causaux par lesquels les situations à fort enjeu pour l'individu résultent dans des performances décevantes sont de plus en plus nombreuses (Ashcraft & Kirk, 2001 ; Beilock *et al.*, 2004 ; Schmader & Johns, 2003). Comme le suggèrent Gimmig *et al.* (2006), tout un pan de la littérature fait état de ce qu'ils proposent d'appeler *performance pressure*, pour décrire toutes les situations ou manipulations qui motivent les individus à essayer fortement de bien réussir. Dans le domaine scolaire, le désir de bien réussir est important. Et les faibles performances peuvent avoir des conséquences délétères en termes d'évaluation, d'apprentissage, et de perspectives scolaires comme professionnelles (Beilock & Carr, 2005). Or, comme nous allons le voir par la suite, le contexte scolaire favorise l'émergence de telles pressions.

2. La classe comme creuset de multiples influences contextuelles

Le cadre scolaire offre un environnement complexe, empreint de multiples marquages sociaux qui influencent les constructions comme les performances cognitives. Leur prise en compte constitue une condition nécessaire dans l'appréhension du rapport de l'élève à l'apprentissage. Comme le soulignent Toczek et Martinot (2004,

p. 17), « lorsqu'un élève réalise une tâche, il le fait dans un contexte social, celui de la classe, où des dynamiques à fort enjeu social sont en jeu ». En effet, dans le contexte de la classe, les sources d'influence provenant de l'environnement social sont nombreuses. L'environnement social est ici à considérer au sens large. Il comprend à la fois l'élève lui-même, avec ses caractéristiques personnelles et sociales, les autres acteurs présents dans la classe, mais également la valeur sociale rattachée au savoir enseigné. De plus, ces différents éléments interagissent entre eux pour donner une signification particulière aux situations d'apprentissage.

2.1 *Les caractéristiques de l'élève*

À travers leurs expériences personnelles et leurs appartenances groupales, les élèves se construisent une identité. Ces caractéristiques personnelles et groupales de l'élève, qui constituent autant d'éléments de définition de soi, amènent chaque élève à appréhender la tâche de manière particulière. La littérature atteste en effet que « à compétence égale, pour améliorer ses performances, ce que l'on croit être capable de faire semble être au moins aussi important que ce que l'on est capable de faire » (Martinot, 2001, p. 486 ; voir également le chapitre 3 à ce sujet).

2.1.1 Le soi de l'élève

Le soi est l'ensemble des éléments qui nous définissent. Il est composé des attitudes, des croyances et des sentiments que les individus ont à propos d'eux-mêmes. Or la façon dont les élèves se perçoivent évolue au fil de l'enfance (Martinot, 2004). Les réactions des autres s'intériorisent peu à peu et c'est à partir de huit ans que ces éléments sont intégrés pour signifier à l'élève qui il est. À partir de cet âge, les élèves utilisent les autres pour se définir en se comparant à eux. Progressivement, ils possèdent de nombreuses connaissances de soi qui correspondent à plusieurs rôles possibles actuels et à venir, les élèves sont guidés et influencés pas ces diverses connaissances. Les liens entre les connaissances de soi dans le domaine scolaire et les performances ont été largement étudiés (pour une revue de question, voir Martinot, 2008). Les connaissances de soi peuvent influencer la réussite des élèves, et ce, en agissant sur la motivation. Plus précisément, Ruvolo et Markus (1992 ; voir également Markus & Nurius, 1986) avancent que les sois possibles[1] aideraient les élèves à focaliser leur attention sur des réussites futures et sur la meilleure façon de les atteindre. Les sois possibles agiraient donc directement sur la motivation.

L'impact du niveau scolaire sur les connaissances de soi est également important (Martinot 1995, 2004, 2008). En fait, il semblerait que les connaissances de soi soient plus ou moins bien organisées en mémoire. Lorsqu'elles sont organisées de manière efficace et homogène, il s'agit d'un schéma de soi. Or les schémas de soi sont à la base de la perception de notre comportement. Un schéma de soi est automatiquement activé lorsque les informations présentes dans l'environnement concernent ce

1. « Les sois possibles représentent ce que les individus pourraient devenir, voudraient devenir, ou ont peur de devenir » (Martinot, 2008, p. 37).

schéma. Une série de recherches (Martinot & Monteil, 1995 ; Martinot, 1995, 2004) révèle que les élèves de bon niveau scolaire se définissent très largement avec des adjectifs reliés à la réussite scolaire, et ce, très rapidement. Cette facilitation dans le traitement de l'information reliée à la réussite concerne également la récupération de souvenirs autobiographiques et comportementaux de réussite. Cette utilisation spontanée de connaissances de soi de réussite scolaire est associée à une bonne perception d'efficacité personnelle et à une accentuation de l'effort et de la persistance lors de la réalisation d'une tâche difficile. En d'autres termes, les élèves en situation de réussite scolaire posséderaient un schéma de soi de réussite scolaire. En revanche, pour les élèves de faible niveau scolaire, les résultats ne sont pas symétriques. Ces élèves ne possèdent pas de schéma de soi d'échec scolaire. Ils se définissent majoritairement avec des adjectifs reliés à la réussite scolaire, mais en moindre quantité que les bons élèves. Ils se décrivent aussi plus rapidement avec des adjectifs de réussite scolaire en comparaison avec des adjectifs d'échec scolaire. Mais ils sont moins rapides pour s'autodécrire avec ces adjectifs de réussite que ne le sont les bons élèves. Ils se remémorent aussi davantage de souvenirs reliés à la réussite scolaire que de souvenirs reliés à l'échec, mais se souviennent de moins de souvenirs reliés à la réussite scolaire que les bons élèves. Les études de Brunot (1997, 2004) montrent par ailleurs que les élèves faibles présentent des difficultés importantes d'accès à des souvenirs spécifiques liés à leurs performances scolaires. Ils produisent plutôt de fortes proportions de souvenirs généraux. En somme, chez ces élèves, on ne note ni une organisation élaborée des connaissances de soi de réussite scolaire, ni une utilisation spontanée des connaissances de soi de réussite scolaire. Ces caractéristiques sont associées à une plus faible perception d'efficacité personnelle et une réduction de l'effort et de la persistance lors de la réalisation de tâche difficile.

L'élève lui-même, de par ses caractéristiques personnelles, donne donc une signification particulière aux apprentissages. « L'histoire scolaire des élèves explique, au moins en partie, leurs difficultés scolaires. Plus ils échouent et plus le contexte de cet échec (la discipline de référence mais aussi le maître qui l'enseigne) acquiert pour eux une signification autobiographique qui interfère avec leurs performances » (Huguet, 2006, p. 159). Si l'histoire personnelle de l'élève est porteuse de significations fortes, ses appartenances groupales influent également sur son rapport aux apprentissages.

2.1.2 Les appartenances groupales de l'élève

La « position sociale de l'élève » découle largement des groupes sociaux dont l'individu fait partie. Comme le soulignait déjà Mead (1934), les groupes auxquels l'individu appartient jouent un rôle crucial dans la constitution du soi. Au-delà de son identité personnelle, l'individu se construit donc une identité sociale basée sur son (ses) appartenance(s) groupale(s) (Tajfel & Turner, 1986). Lorsque le contexte rend l'identité sociale saillante, les normes et valeurs de leur groupe vont influencer les comportements et pensées des individus (Terry & Hogg, 1996). De plus, l'impact du groupe sur la construction de soi dépend du statut du groupe (Lorenzi-Cioldi, 1988, 2002). Lorsque les individus sont membres d'un groupe de faible statut, leur sentiment d'appartenance est plus fort, et l'influence du groupe sur le soi est renforcée.

Dans le contexte scolaire comme ailleurs, les appartenances groupales jouent un rôle fondamental et ce, d'autant plus pour les élèves membres de groupes sociaux négativement stéréotypés dans le domaine intellectuel. Les stéréotypes se définissent comme « un ensemble de croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais souvent aussi des comportements propres à un groupe de personnes » (Yzerbyt & Schadron, 1996, p. 12). Ils présentent des images homogènes, extrêmes, et chargées de valeur. Ces images définissent la place d'un groupe et de ses membres à l'intérieur de la société. Dans le cadre scolaire, les stéréotypes peuvent toucher de nombreux élèves et générer des asymétries de statut, les groupes de haut statut étant perçus comme plus compétents que les groupes de faible statut (Fiske, Cuddy, Glick, & Xu, 2002). Ainsi, les élèves qui évoluent dans un environnement social défavorisé sont considérés comme moins intelligents, moins motivés, ou encore moins susceptibles de réussir dans le futur que les membres des classes supérieures (Bullock, 1995 ; Duncan, Hill, & Hoffman, 1988 ; Skafte, 1988). Les minorités ethniques sont également touchées par des stéréotypes qui remettent en cause leurs capacités (Chateigner, Dutrévis, Nugier, & Chekroun, 2009 ; Devine & Elliot, 1995 ; Katz & Braly, 1933). De même, les filles sont perçues comme moins compétentes en sciences et en mathématiques que les garçons (Eccles, Jacobs, & Harold, 1990 ; Guimond & Roussel, 2002).

Prenons l'exemple des stéréotypes de genre, largement théorisé et illustré dans la littérature scientifique. Cet exemple est intéressant dans la mesure où il se retrouve dans de nombreuses cultures (William & Best, 1990, cités par Guimond & Roussel, 2002 ; voir également Dafflon-Novelle, 2006). Très tôt, les enfants sont conscients de l'existence des catégories de genre ; ils sont conscients de leur propre identité de genre, mais aussi des rôles sociaux (Ruble & Martin, 1998) et des stéréotypes relatifs à chacune de ces deux catégories (Stein & Smithells, 1999). Ces stéréotypes vont influer sur leur perception de soi, leur sentiment de compétence, la façon dont il traite l'information, ainsi que leur comportement (Chatard, Guimond, & Selimbegovic, 2007 ; Guimond & Roussel, 2002 ; Herbert & Stipek, 2005). Aussi, dans les disciplines scientifiques, garçons et filles n'auront pas le même regard sur leurs apprentissages. De nombreuses recherches illustrent l'impact des stéréotypes de genre sur le traitement de l'information et sur l'auto-évaluation des élèves. Il apparaît notamment que l'activation des stéréotypes de genre affecte la perception de compétence des élèves, dans un sens conforme au stéréotype (Guimond et Roussel, 2002). Dans ces situations, les élèves tendent également à biaiser le rappel de leurs notes scolaires de manière consistante avec le stéréotype de genre et, ce, d'autant plus qu'ils croient en la véracité du stéréotype (Chatard *et al.*, 2007 ; Guimond & Roussel, 2002).

Qu'ils s'appuient sur leur histoire personnelle, leurs souvenirs autobiographiques ou sur leurs appartenances groupales, les élèves ne portent pas tous le même regard sur une situation donnée d'apprentissage. Mais l'élève n'est pas seul porteur de significations sociales. Les autres acteurs, notamment les enseignants et les autres élèves, contribuent, souvent involontairement, à renforcer les perceptions de soi de l'élève.

2.2 *Les autres acteurs*

La psychologie sociale accorde depuis longtemps un rôle crucial à autrui dans la genèse et la valeur de soi qu'un individu s'accorde (Cooley, 1902 ; James, 1890 ; Harter, 1986 ; Martinot, 2008 ; Mead, 1934). Notre entourage contribue au développement de notre soi, et ce, d'autant plus lorsqu'il s'agit de personnes que nous considérons comme signifiantes. À ce titre, l'école constitue un lieu propice à la construction sociale de l'élève, qui peut s'appuyer sur les réactions cognitives, émotionnelles, et comportementales de ses pairs comme de son enseignant. L'élève serait donc influencé par les différentes interactions quotidiennes, que ces interactions soient réelles ou symboliques.

2.2.1 L'influence des pairs

L'élève est entouré de ses pairs, qui constituent autant de points de comparaisons sur lesquels l'élève apprend très tôt à s'appuyer pour différents besoins (Huguet, 2006 ; Huguet, Dumas, Monteil, & Genestoux, 2001 ; Martinot, 2004). Omniprésente dans la société, la comparaison sociale l'est aussi à l'école. Pour de multiples raisons, l'école est un lieu propice pour l'émergence et la mise en œuvre des processus de comparaison sociale. En classe règne une atmosphère évaluative qui, si elle peut s'exercer à des degrés plus ou moins forts, reste inéluctable. Cette dimension évaluative encourage l'élève à recourir à des comparaisons avec ses pairs. De plus, le groupe classe permet à l'élève d'être entouré de cibles de comparaison pertinentes car relativement similaires à soi. Ces comparaisons, soit forcées, soit librement choisies par les élèves, commencent à se développer dès les premières années de scolarité. Très tôt, les élèves sont capables d'utiliser leurs pairs comme sources de comparaison. À partir de 7-8 ans (Huguet, 2006 ; Martinot, 2004), les élèves sont capables de tenir compte du niveau scolaire des autres élèves pour évaluer leurs propres compétences, mais également pour prédire leurs futures performances. De manière générale, ils tendent à opter pour des comparaisons intragroupes (*e.g.*, comparaison à des pairs de même sexe) avec des cibles dont les résultats scolaires sont légèrement supérieurs ; on parle dans ce cas de comparaison ascendante.

La comparaison sociale peut servir d'autres desseins que l'auto-évaluation. L'élève peut également choisir des cibles de comparaison à des fins d'amélioration de soi, ou encore de protection de soi (Festinger, 1954 ; Martinot, 2004 ; Tesser, 1988). Lorsque l'élève choisit des cibles de comparaison légèrement supérieures à lui, cela répond non seulement au besoin de s'évaluer, mais également à un besoin d'amélioration de soi. Cette stratégie sera bénéfique si la distance entre l'élève et la cible sélectionnée n'est pas trop forte. En effet, si l'élève se compare à des standards trop élevés, il risque de se décourager et de ne plus faire d'efforts pour progresser dans ses apprentissages. Dans ce cas, le risque pour l'élève est alors de s'orienter vers une comparaison de type descendante : il choisit des cibles de comparaison dont le niveau scolaire est inférieur au sien. La perception qu'il a de lui-même est alors rassurante, puisqu'il fait « mieux » que sa cible de comparaison. Mais cette stratégie n'encourage pas les efforts de l'élève, et risque de l'entraîner dans un cycle d'échec dont il est alors difficile de sortir.

À travers les processus de comparaison sociale, l'élève se construit donc une image de lui-même. Il se forge une perception de ce qu'il est capable de réaliser, des standards qu'il doit et peut atteindre. De plus, ces processus de comparaison jouent également un rôle de « guide » dans les stratégies mises en œuvre par l'élève, en termes notamment d'efforts et d'engagement dans les tâches.

La hiérarchie qui s'établit sur la base de la comparaison sociale affecte également les comportements lorsque les élèves travaillent ensemble sur une tâche scolaire. En effet, Cohen (1994, 2002) souligne que le statut dont bénéficient les élèves génère des attentes de compétences de la part de leurs camarades avec qui ils travaillent. En fonction de ces attentes, certains élèves vont être plus ou moins sollicités et avoir plus ou moins d'influence dans le groupe. Ainsi, les élèves bénéficiant d'un statut élevé sont amenés à plus participer (expliquer, donner leur avis), ce qui leur permet de renforcer leur apprentissage de par le rôle actif qu'ils endossent. Ce processus conduit à ce que Cohen (2002) appelle une généralisation du statut dans la mesure où les différences initiales de statut sont renforcées lors du travail en groupe. Ces dynamiques peuvent également influencer les apprentissages de l'ensemble des élèves en dirigeant le groupe dans une direction plutôt qu'une autre. Un des aspects intéressants de ces recherches réside dans l'identification des éléments qui peuvent intervenir dans la définition du statut. En effet, si le niveau scolaire ou des habiletés spécifiques par rapport à la tâche scolaire interviennent dans cette définition et peuvent donner une orientation positive au travail de groupe, d'autres éléments comme la popularité ou des caractéristiques diffuses telles que les différences culturelles et sociales, le genre, l'ethnicité peuvent également influencer le travail en groupe, sans que les caractéristiques sur lesquelles se base cette influence ne soient a priori positives. Ainsi la comparaison avec les pairs peut jouer un rôle important dans la classe.

Au-delà des autres élèves, l'enseignant représente également un acteur majeur d'un point de vue social. Les interactions maître-élève ont fait l'objet de nombreuses recherches qui attestent de l'influence que différents types d'interactions maître-élève peuvent avoir sur le rapport des élèves aux apprentissages.

2.2.2 L'influence de l'enseignant

Les recherches en psychologie soulignent que l'enseignant peut influencer les apprentissages des élèves de manière directe par sa manière de communiquer et par ses pratiques évaluatives (Crahay, 2006b), mais également de manière indirecte par les jugements qu'ils portent sur les élèves.

Dans de nombreuses situations d'apprentissage, l'enseignant introduit de nouvelles connaissances ou idées par la communication sociale, ce qui renvoie à l'influence sociale (Johnson, Johnson, Butera, & Mugny, 2002). Cette dernière s'intéresse aux processus par lesquels les croyances, les opinions, les attitudes, les valeurs ou les comportements sont modifiés ou contrôlés par la communication et les interactions sociales en fonction de la relation sociale entre une source qui délivre le message et des personnes qui reçoivent ce message (Turner, 1996). La théorie de l'élaboration du conflit (Pérez & Mugny, 1993 ; Quiamzade, Mugny, Falomir-Pichastor, & Chatard, 2006) propose que lors de la confrontation de points de vue, l'influence résulterait de l'élaboration de la

divergence entre les idées ou les réponses des individus et celles d'une source donnée. Deux types d'influence sont différenciés : l'influence manifeste regroupe l'influence publique, immédiate touchant au contenu même du message délivré, alors que l'influence latente renvoie à l'influence privée, différée, portant sur des éléments connexes ; cette dernière relève d'un traitement profond des informations. La menace pour les compétences représente un élément clé pour comprendre les différentes élaborations. L'idée mise en avant est que la menace de l'identité serait saillante lorsque l'individu est motivé à obtenir des jugements favorables à propos de sa compétence et deviendrait moins saillante lorsque l'individu est motivé pour augmenter ses connaissances et que l'évaluation n'est pas centrale (Mugny, Butera, & Falomir, 2001). Lorsque la gestion de la différence de jugements est centrée sur la différence de compétences et la valeur de soi (qui est le meilleur ?), les interactions sont régulées de manière relationnelle. Cette régulation relationnelle entraîne une réaction défensive compétitive de la part des cibles compétentes ou de l'imitation instrumentale de la part des cibles incompétentes, ce qui réduit l'influence latente. En revanche, lorsque la menace des compétences est atténuée, la gestion des différences de connaissances est alors orientée sur la résolution de la tâche (quel est le point de vue le plus approprié ?). Les interactions sont alors régulées de manière sociocognitive et concernent le souci épistémique de résoudre la tâche, d'accroître ses connaissances ou de trouver la solution la plus adéquate. Des recherches issues de différents courants convergent pour souligner que la nature de la comparaison sociale, des buts poursuivis et de la représentation des connaissances sont des éléments qui déterminent menace pour les compétences et orientent la manière dont les conflits sont régulés (voir Buchs, Darnon, Quiamzade, Mugny, & Butera, 2008 pour une synthèse).

Des recherches anciennes soulignaient déjà l'importance du type de leadership autoritaire versus démocratique (Lewin, Lippitt, & White, 1939). Dans la continuité, les recherches plus récentes relèvent l'importance de prendre en considération l'adaptation du style de communication des enseignants aux caractéristiques des étudiants. Dans un premier temps, une évolution de la représentation du rôle de l'étudiant dans la construction de ses connaissances a été mise en évidence (Buchs, Falomir, Mugny, & Quiamzade, 2002 ; Kitchener, King, Wood, & Davison, 1989). Le passage progressif d'un rôle passif, soumis à l'autorité en première année, à un rôle plus actif associé à une attitude plus critique à l'égard de l'autorité épistémique en quatrième année universitaire suggèrent alors l'existence d'un contexte représentationnel initialement propice à une dynamique de dépendance informationnelle, auquel se substituerait progressivement une attitude critique associée à un besoin du respect de sa compétence. Une hypothèse générale de correspondance a été proposée (Quiamzade *et al.*, 2004) soutenant que les étudiants qui ont une image positive d'eux-mêmes en termes de compétence ont besoin d'un enseignant qui tient compte de leur compétence et de leur position, alors que ceux qui ont une moins bonne image d'eux-mêmes ont besoin d'un style plus directif qui leur donne un cadre clair (Crahay, 2006b). Les études manipulant le style de message ont permis de montrer que pour des étudiants en début de cursus universitaires (première année), ou des étudiants se sentant peu compétents, un message plus autoritaire favoriserait l'intégration des informations, alors que pour des étudiants en fin de cursus (quatrième année), ou se sentant compétents, un message plus démocratique serait nécessaire.

Les pratiques évaluatives que l'enseignant met en place dans sa classe peuvent également influencer les buts poursuivis par les apprenants, leur motivation et leurs apprentissages. Ainsi, l'évaluation couramment pratiquée dans les classes revient à positionner les élèves par rapport à une norme (standard de la classe, moyenne, barème, pourcentage de réussite, etc.). Cette évaluation normative se fait la plupart du temps sous la forme d'une évaluation chiffrée. Cependant, ce type d'évaluation focalise les élèves sur la comparaison sociale et stimule la compétition. Développés, en autres, par Ames (1992), Dweck (1999) et Nicholls (1984a), les buts d'accomplissements correspondent aux buts que les élèves poursuivent dans une activité d'apprentissage, et ce qu'ils considèrent comme une réussite. Deux buts principaux ont été étudiés (pour une revue, voir Kaplan & Maehr, 2007 ; Cosnefroy, 2004). Lorsque l'apprenant adopte un but d'apprentissage (Dweck, 1999), appelé également but orienté vers la maîtrise (Ames, 1992) ou but orienté vers la tâche (Nicholls, 1984a) son ambition principale est de développer ses compétences. Pour lui, réussir, c'est comprendre de nouvelles choses, acquérir de nouvelles compétences, progresser. Lorsque l'apprenant adopte un but de performance (Dweck, 1999), également appelé but orienté vers les capacités (Ames, 1992) ou but orienté vers l'ego (Nicholls, 1984a), son intérêt est de prouver que son niveau d'intelligence est élevé, et même plus élevé que celui des autres. Ainsi, chaque activité, chaque tâche est pour l'individu une occasion d'effectuer une telle démonstration et la réussite est atteinte pour lui lorsqu'il obtient de meilleurs résultats que les autres. Les études qui s'intéressent aux effets des pratiques évaluatives sur les buts d'accomplissement indiquent que le fait de recevoir une évaluation par note renforcerait un but d'implication de l'ego ; alors qu'un retour sous la forme d'un commentaire constructif contenant des pistes d'amélioration favoriserait un but d'implication dans la tâche (un but de maîtrise) et une meilleure performance sur des tâches ultérieures (Butler, 1987). D'autres résultats récents suggèrent que la simple anticipation d'une évaluation par note influence la motivation initiale des étudiants et les oriente vers le but d'éviter au maximum de montrer son incompétence avant même de commencer la tâche (Pulfrey, Buchs, & Butera, 2009). Dans la même ligne, l'évaluation avec note, en comparaison avec un contexte de non-évaluation induit un degré inférieur de motivation intrinsèque (voir Maehr & Stallings, 1972 ; Harter, 1978), réduit le sentiment d'autonomie (Butler & Nisan, 1986) et encourage les élèves à choisir des tâches faciles afin d'éviter la menace de l'échec.

De manière plus indirecte, les jugements que l'enseignant porte sur les élèves influencent les apprentissages de ces derniers. La littérature, tant sociologique que psychosociale, s'est depuis longtemps penchée sur la dimension autoréalisatrice des attentes (Merton, 1948 ; Rosenthal & Jacobson, 1968). Dans le domaine de l'éducation, les recherches ont porté sur la possibilité que les enseignants, par le biais d'attentes différenciées, influencent les apprentissages et les évaluations des élèves (Bressoux & Pansu, 2003 ; Croizet & Claire, 2003 ; Good & Brophy, 2000 ; Rosenthal & Jacobson, 1968). En 1968, Rosenthal et Jacobson ont offert une première démonstration empirique de l'effet des attentes de l'enseignant sur les comportements des élèves. Dans cette recherche, les chercheurs ont créé des attentes artificielles chez les enseignants d'une école primaire américaine : 20 % des élèves, choisis aléatoirement, étaient présentés comme susceptibles de fortes progressions dans leurs apprentissages. Cette manipulation avait pour

objectif de créer des fausses attentes chez les enseignants, et d'en observer les effets auprès des élèves concernés. Comme prédit par les chercheurs, les attentes erronées ainsi créées ont eu un impact sur le comportement des élèves. Ainsi, les élèves pour lesquels des attentes positives ont été créées auprès des enseignants obtenaient des résultats scolaires supérieurs aux autres élèves, des gains plus importants en termes de Quotient Intellectuel, et étaient perçus par les enseignants comme plus curieux intellectuellement, plus heureux, et moins en quête d'approbation sociale que leurs pairs. De plus, les effets étaient d'autant plus marqués chez les élèves des premiers degrés scolaires. Cet effet Pygmalion (ou prophétie autoréalisatrice) s'explique par le fait que l'enseignant se comporte de manière consistante avec ses attentes (Brophy & Good, 1974). Ce comportement est perçu par l'élève qui, à son tour, répond par un comportement en adéquation avec les attentes de l'enseignant.

Certes, la recherche princeps de Rosenthal et Jacobson (1968) a fait l'objet de nombreuses critiques (confère pour les premières critiques Thorndike, 1968). Le débat principal s'est porté sur la question de l'exactitude des attentes des enseignants (Jussim, 1989, 1991 ; Jussim & Eccles, 1992). En effet, si Rosenthal et Jacobson ont manipulé les attentes des enseignants, il en va autrement dans la réalité des classes. Néanmoins, l'hypothèse générale de l'influence du jugement des enseignants sur les apprentissages des élèves est largement vérifiée dans la littérature (Bressoux & Pansu, 2003 ; Croizet & Claire, 2003 ; Trouilloud & Sarrazin, 2003). Plus précisément, en ce qui concerne les élèves, leurs représentations à propos d'eux-mêmes, les comportements en classe qui y sont associés et, *in fine*, leurs performances sont affectées par les jugements de leurs enseignants (Good & Brophy, 2000). Aujourd'hui, les recherches se focalisent sur les conditions d'occurrence de cet effet, sur les variables responsables de ces effets, ainsi que sur les populations les plus à risque. De nombreuses études, réalisées en contexte scolaire, attestent que les enseignants traitent de manière différenciée les bons et les mauvais élèves. Le climat créé par l'enseignant, l'attention accordée à l'élève, les opportunités d'expression qu'il lui offre ainsi que la qualité des renforcements sont autant de facteurs sur lesquels le traitement différencié envers les bons ou les mauvais élèves apparaît (Brophy & Good, 1974 ; Croizet & Claire, 2003 ; Rosenthal, 1974). Si les attentes des enseignants peuvent reposer sur des informations individualisantes propres à chaque élève, de nombreux travaux montrent que l'appartenance à un groupe stigmatisé augmente également la sensibilité aux attentes de l'enseignant (Croizet & Claire, 2003 ; Jussim, Eccles, & Madon, 1996).

Si l'effet Pygmalion affecte différemment les élèves en fonction de leur niveau scolaire et/ou de leurs appartenances groupales, l'occurrence de cet effet s'avère également sensible aux styles d'enseignement, qui peuvent varier d'un enseignant à l'autre (Brophy & Good, 1974). Ces auteurs distinguent trois types d'enseignants : les enseignants sur-réactifs, les enseignants réactifs, et les enseignants proactifs. Parmi ces trois figures typiques d'enseignants, les enseignants sur-réactifs seraient particulièrement susceptibles d'adopter des comportements différenciés entre les élèves. Ces enseignants présenteraient des caractéristiques autoritaires, dogmatiques, et porteraient des jugements fortement stéréotypés. De ce fait, leurs comportements envers les élèves seraient fortement marqués par leurs jugements stéréotypiques. Les deux autres groupes d'enseignants adopteraient quant à eux soit

des comportements plus neutres, basés sur les propres comportements des élèves (enseignants réactifs), soit des comportements visant à compenser leurs jugements (enseignants proactifs).

Pour conclure sur les facteurs sociaux impliqués dans la classe, il convient de noter que les acteurs présents dans la classe ne sont pas les seuls vecteurs d'influence. La discipline enseignée, et la valeur qui lui est socialement accordée, jouent également un rôle prépondérant dans le rapport de l'élève aux apprentissages.

2.3 *La discipline de référence*

Les disciplines scolaires jouent un rôle déterminant dans la réussite scolaire et, en amont, dans l'engagement, la motivation des élèves à l'école. Chacun s'accorde à reconnaître que l'existence d'une hiérarchie des disciplines est susceptible de faire fonctionner l'école comme le lieu d'une réfraction des valeurs socialement attribuées à chacune d'elles par le discours et les pratiques culturelles dominantes (*e.g.*, Chambon, 1990 ; Lenoir, Larose, Grenon, & Hasni, 2000). Aucun argument scientifique (Monteil, 1989) ne permet de fonder une hiérarchie des disciplines sur une hiérarchie des opérations cognitives impliquées par l'une d'elles. Les travaux de Simon (1982) ont révélé qu'une hiérarchisation des savoirs disciplinaires envisagée en correspondance avec des compétences cognitives plus ou moins complexes, était sans fondement empirique. Néanmoins, les disciplines scolaires ne sont pas toutes équivalentes quant à l'enjeu qu'elles véhiculent. Certaines disciplines sont peu valorisées, c'est le cas du dessin – ou arts plastiques – par exemple. D'autres, au contraire, sont plus valorisées comme les mathématiques, par exemple (Mugny & Carugati, 1985 ; Chambon, 1990 ; Huguet & Monteil, 1992 ; Monteil & Huguet, 2001). Une étude récente menée en France montre que les enseignants du primaire, d'une manière générale, placent les disciplines rattachées à l'apprentissage du français au sommet de cette hiérarchie. Suivent les disciplines mathématiques et scientifiques puis les disciplines dites secondaires (Dutrévis & Toczek, 2007). Cette hiérarchie des disciplines scolaires conduit l'école en général, et les différents acteurs du système éducatif, à développer des attentes différenciées : la réussite en mathématiques ou en français constitue par exemple un enjeu bien plus important que de bons résultats en dessin. Dans le premier cas, l'apprentissage et la réussite sont jugés primordiaux pour l'avenir des élèves et révélateurs de certaines capacités intellectuelles. Au contraire, la réussite dans les disciplines dites secondaires ne donne pas lieu à de telles inférences. Aussi la pression de réussite sera plus forte dans les disciplines valorisées que dans les disciplines secondaires. Et cette pression sera accrue pour les élèves dont le passé scolaire est marqué par de nombreux échecs dans la discipline en question.

Au-delà de cette « hiérarchisation » sociale des disciplines, le modèle « des choix relatifs à la réussite » développé par Eccles et collaborateurs postule que la valeur subjective accordée aux disciplines constitue, au même titre que les perceptions de compétence, un prédicteur motivationnel crucial de la performance et des choix académiques (Eccles *et al.*, 1983 ; Eccles & Wigfield, 2002 ; Wigfield *et al.*, 1997). Eccles *et al.* (1983) proposent que les performances de l'élève et ses choix d'orientation

sont influencés à la fois par ses attentes de performance et, par la valeur subjective qu'il accorde à la tâche. Les auteurs définissent la valeur subjective d'une tâche donnée comme la motivation à réaliser cette tâche. Ce concept inclut différentes composantes que sont l'intérêt, l'importance et l'utilité de la tâche pour les individus. En fin de primaire, la valeur subjective accordée à la géométrie ou encore au sport est par exemple plus grande chez les garçons que chez les filles. Les filles quant à elles valorisent plus la lecture que les garçons (Dutrévis & Toczek, 2007 ; voir également les nombreuses recherches d'Eccles et collaborateurs). Eccles, Adler et Meece (1984) ont examiné le rôle de plusieurs facteurs susceptibles d'influencer les choix d'orientation scolaire tels que le concept de soi de capacités, la motivation, la difficulté perçue de la tâche et la valeur subjective. Cette étude, menée auprès de lycéens, a permis de montrer que la valeur subjective constituait le médiateur le plus fort entre le sexe, les conduites scolaires, et les projets d'étude. Certains travaux mettent également en lumière les différences de genre dans la valeur accordée aux différentes disciplines scolaires (Dutrévis & Toczek, 2007 ; Eccles *et al.*, 1993 ; Wigfield *et al.*, 1997).

Les différents points évoqués ci-dessus reflètent la complexité de l'environnement scolaire de l'élève. Toutes les dimensions sociales que nous venons de mentionner opèrent de manière dynamique, en interaction les unes avec les autres. Au final, la situation d'apprentissage sera empreinte de multiples influences sociales, allant des différents acteurs présents aux disciplines enseignées. Pour chaque élève, ce contexte prendra une réalité particulière, qui le fera entrer dans l'apprentissage avec plus ou moins d'intérêt, de motivation, de perceptions de compétences, ou encore d'appréhension. Autrement dit, la réalité de la classe ne sera pas la même pour tous.

3. Contextes scolaires et performances des élèves

Comme le soulignent Croizet, Claire, et Dutrévis (2002, p. 185), « [...] les capacités de résolution de problème ne dépendent pas uniquement de facteurs intrinsèques à l'individu (*i.e.*, son aptitude) et des propriétés logiques de l'exercice à effectuer, mais aussi du rapport qui s'établit entre la signification de la tâche et la position sociale de l'élève ». Sans prétendre à l'exhaustivité, nous nous proposons ici de présenter quelques exemples focalisés soit sur les caractéristiques de la tâche, soit sur la composition du groupe. Quels que soient les contextes évoqués, nous verrons qu'ils sont appréhendés en tenant compte des caractéristiques des élèves, en termes de passé scolaire ou de statut lié à leur appartenance groupale. Ces études montrent que, d'une part, les activités cognitives de l'élève sont sensibles aux conditions de réalisation des tâches et que, d'autre part, les effets obtenus sur les apprentissages ne reflètent pas forcément les compétences acquises par l'élève.

3.1 Les enjeux liés aux consignes de réalisation de la tâche

Face à une tâche qu'ils jugent difficile, il n'est pas rare d'observer des élèves exprimer de forts doutes quant à leurs capacités ou bien encore exprimer des émotions négatives comme la peur d'échouer ou la honte d'être parmi les derniers. Fort bien exposé par Huguet (2006), le culte de la réussite est omniprésent dans notre société. Réussir est extrêmement valorisé. À l'école, même si l'échec et la réussite sont deux notions rendues plus ou moins saillantes par les enseignants, les éducateurs et les parents, elles sont respectivement associées à des événements plutôt négatifs (mauvaise appréciation, mauvaise note, avertissements, punitions) ou à des événements positifs (bonne appréciation ou bonne note, passage dans la classe supérieure, voire récompenses dans certains cas). Réussir est alors associé à une personne intelligente, une personne heureuse, une personne « bien », une personne dotée d'une grande valeur sociale.

Lorsque les enjeux liés à la situation d'évaluation sont importants, l'augmentation de pression liée à la crainte de confirmer un stéréotype négatif rattaché à son groupe d'appartenance peut détériorer les performances des apprenants. Steele et Aronson (1995), les premiers auteurs américains à avoir mis en évidence ce phénomène dans le milieu des années 1990, puis l'ensemble des chercheurs travaillant sur cette notion, se sont attachés à montrer que la simple existence d'une réputation d'infériorité affecte le rapport qui s'installe entre la personne porteuse d'une mauvaise réputation et la tâche qu'elle doit réaliser. Or, dans toute situation où un stéréotype – positif ou négatif – pourrait être appliqué à une personne, c'est-à-dire qu'il pourrait expliquer un comportement ou justifier une performance – bonne ou mauvaise –, la personne qui est visée par ce stéréotype, et qui le sait, va ressentir une pression, va craindre de voir son comportement ou sa performance interprétés en fonction de ce stéréotype, sans que ses caractéristiques individuelles ne soient prises en compte, et va, de manière inconsciente et involontaire, modifier son comportement. Ce type de situation est appelé « menace du stéréotype ».

Steele et Aronson ont mis en évidence ce phénomène en 1995 auprès d'une population d'étudiants noirs américains. Ces auteurs cherchaient à expliquer pourquoi les étudiants noirs américains réussissaient moins bien que les Blancs, à tous les niveaux de l'enseignement, y compris à l'université. Les participants, blancs et noirs, devaient réaliser un test d'aptitudes verbales présenté soit comme un test de capacités verbales (diagnostique des capacités intellectuelles) soit comme une tâche de laboratoire visant à mieux comprendre les facteurs impliqués dans le raisonnement et ne permettant pas de mesurer les aptitudes verbales (non diagnostic des capacités intellectuelles). Leur principale hypothèse était que si des étudiants afro-américains exécutaient une tâche intellectuelle, ils seraient face à la menace de confirmer le stéréotype négatif de leur groupe ayant cours dans la société américaine concernant les capacités intellectuelles et compétences de leur groupe. Cette confrontation avec le stéréotype entraînerait alors chez ces étudiants afro-américains une baisse de leur performance. Les résultats ont confirmé cette hypothèse : seule la condition diagnostique chez les Noirs américains provoquait une chute de performances, les Noirs américains en condition non diagnostique obtenant des résultats semblables à ceux des Blancs dans la même condition, et les Blancs en condition diagnostique ne subissant pas de conséquences délétères de cette consigne sur leurs performances. Plusieurs études similaires ont permis de généraliser l'effet de menace du stéréotype à de nombreuses populations d'âge et d'appartenance groupale différents (Steele, Spencer & Aronson, 2002 ; voir également Désert, Croizet & Leyens en 2003 pour une revue en langue française). Ainsi, les femmes, les classes sociales défavorisées, les minorités ethniques notamment peuvent être sensibles à ces effets (Croizet & Claire, 1998 ; Spencer, Steele & Quinn, 1999 ; Steele *et al.*, 2002). De plus, si les travaux princeps ont centré leur attention sur la population étudiante, d'autres recherches attestent que, dès l'âge de 6 ans et jusqu'à l'âge adulte, les élèves peuvent souffrir de ces situations menaçantes (Ambady, Shih, Kim, & Pittinsky, 2001 ; Désert, Préaux, & Jund, 2009 ; Huguet & Régner, 2007).

La pression évaluative peut également varier selon le passé de réussite ou d'échec des élèves. Ainsi, dès 1991, Monteil et Huguet (cf. également Huguet, Brunot, & Monteil, 2001) ont montré que le contexte de présentation d'une tâche était susceptible d'influer différemment sur la performance des élèves en situation de réussite ou d'échec scolaire. Des collégiens devaient mémoriser puis reproduire une figure complexe adaptée de la figure de Rey. Pour la moitié des élèves, cette tâche était présentée comme une évaluation de leurs aptitudes en géométrie. Pour l'autre moitié des élèves, il s'agissait de réaliser une épreuve d'évaluation en dessin. Dans le contexte de la géométrie, la performance des élèves en échec scolaire était très inférieure à celles des élèves en réussite scolaire. Par contraste, dans le contexte des arts plastiques, la performance des élèves en échec scolaire était meilleure et ne différait plus de celles des élèves en situation de réussite.

3.2 La composition du groupe d'apprentissage

3.2.1 Composition numérique du groupe (asymétrie, solo status)

Certaines situations scolaires ordinaires peuvent, malgré les marques apparentes d'égalité, placer les élèves dans des situations non équitables (Désert, 2004). En effet, lorsque la mixité de genre ou la mixité ethnique implique une infériorité numérique de l'un des groupes, cette mixité peut affaiblir les performances ou l'estime de soi des élèves (Redersdorff & Audebert, 2004).

La composition numérique des groupes d'apprentissage semble jouer le rôle de régulateur de performances (Inzlicht & Ben-Zeev, 2000). Sekaquaptewa et Thompson (2002) ont ainsi montré que des femmes qui doivent intervenir publiquement, lors d'un jury d'examen par exemple, réalisent une moins bonne prestation face à un groupe composé uniquement d'hommes en comparaison à un jury dont la composition est mixte. En revanche, la performance orale des hommes n'est pas affectée par un jury féminin. Dès lors, être en infériorité numérique représenterait une menace suffisante pour les filles lorsqu'elles doivent réaliser une épreuve orale. Sekaquaptewa et Thompson (2002) ont également mis en évidence le fait que, lorsque la constitution des groupes est déséquilibrée, ce contexte peut faire chuter la performance des femmes lorsqu'elles sont minoritaires dans le groupe, et ce, par rapport à un contexte où elles sont majoritaires. Ces éléments ont été mis en évidence lors d'épreuves en

mathématiques. Et comme précédemment, les hommes ne sont pas affectés par ces situations, en tout cas lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre des performances en mathématiques. En somme, la composition numérique du groupe semble interagir avec la nature de la tâche puisque les femmes ont une réputation d'infériorité par rapport aux hommes en mathématiques.

Les psychologues sociaux parlent de statut solo pour signifier le fait que la personne est l'une des rares représentantes de son groupe social, voire la seule. Cet effet solo peut, d'après Sekaquaptewa et Thompson (2003), s'ajouter à l'effet de menace du stéréotype. Ainsi, dans une situation répliquant l'effet de menace du stéréotype, plusieurs personnes réalisent une tâche en même temps, soit dans un groupe constitué majoritairement de femmes, soit dans un groupe constitué majoritairement d'hommes. Les auteurs montrent que les femmes mettent en œuvre des performances élevées lorsque la tâche est présentée avec des consignes non menaçantes et qu'elles travaillent dans un groupe constitué majoritairement de femmes. En revanche, leurs performances sont significativement perturbées lorsqu'elles sont en situation de menace du stéréotype et qu'elles travaillent dans un groupe constitué majoritairement d'hommes.

En complémentarité de ces travaux portant sur les performances, d'autres recherches ont examiné les effets de la composition numérique du groupe pour les groupes dominants et pour les groupes dominés. Par exemple, la recherche de Kinket et Verkuyten (1999) s'intéresse à ces effets sur les relations entre groupes ethniques. Leurs résultats laissent penser qu'appartenir à un groupe sous-représenté numériquement par rapport à un autre groupe puisse être menaçant même pour les membres de groupes dominants.

Pour ce qui est des effets de la composition numérique des groupes sur l'estime de soi en fonction de l'appartenance ethnique, l'étude de Martinot et Audebert (2003) est exemplaire. Elle révèle que c'est lorsqu'ils sont en infériorité numérique que les élèves issus d'une immigration récente ont une estime de soi plus faible que les enfants « d'origine française ». Alors que pour les enfants « d'origine française », les écoles où ils sont largement majoritaires ne représentent pas une menace et leur estime de soi n'est pas affectée par un tel contexte.

3.2.2 Composition des groupes de travail

Les études sur la composition des groupes de travail concernent les groupes dans lesquels les apprenants travaillent ensemble sur les mêmes tâches, elles diffèrent des études précédentes impliquant de la coaction. Après avoir mis en évidence que, dans une tâche de mathématiques, les apports d'explications sont particulièrement bénéfiques à l'apprenant qui les apporte et plutôt positives pour celui ou celle qui les reçoit, Webb (1985) a comparé les effets de différentes compositions des groupes en fonction des caractéristiques des élèves sur la réussite à une tâche de mathématiques ultérieure.

Ces travaux soulignent que le travail dans des groupes hétérogènes permet aux élèves forts et faibles de mettre en place davantage de comportements d'aide (les élèves forts apportent plus d'explications, et les élèves faibles reçoivent plus d'explications), ce

qui leur permet d'obtenir des meilleures performances ultérieures que lorsqu'ils travaillent dans des groupes homogènes. Le regroupement d'élèves de même niveau bénéficierait principalement aux élèves de niveau moyen (qui se trouvent en position de s'apporter mutuellement des explications) ; les élèves forts d'une part et faibles d'autre part ne s'apportent que peu d'explications (les forts supposent que tout le monde sait, les faibles peinent à expliquer). Pour ce qui est des élèves de niveau moyen, lorsqu'ils travaillent dans des groupes hétérogènes, une hétérogénéité restreinte serait plus bénéfique : lorsqu'ils travaillent avec des élèves forts, ils bénéficient des explications de ces derniers, lorsqu'ils travaillent avec des élèves de niveau faible, ils se trouvent en position d'apporter des explications. Lorsque l'hétérogénéité implique des élèves de niveau fort, moyen et faible, les élèves de niveau moyen ont tendance à être mis de côté.

Ces travaux soulignent que le travail dans des groupes hétérogènes permet aux élèves forts et faibles de mettre en place davantage de comportements d'aide (les élèves forts apportent plus d'explications, et les élèves faibles reçoivent plus d'explications) que lorsqu'ils travaillent dans des groupes homogènes, ce qui leur permet d'obtenir des meilleures performances ultérieures. En revanche, les élèves de niveau moyen qui travaillent dans des groupes hétérogènes avec des élèves de niveau fort et de niveau faible (où des élèves des trois niveaux sont présents) seraient facilement de côté ; une relation de type tuteurs-tutorés se mettant en place entre les élèves forts et les élèves faibles. Ainsi, les élèves de niveau moyen bénéficieraient davantage d'une hétérogénéité restreinte : lorsqu'ils travaillent avec des élèves forts, ils bénéficient des explications de ces derniers ; lorsqu'ils travaillent avec des élèves de niveau faible, ils se trouvent en position d'apporter des explications.

Les élèves de niveau moyen bénéficieraient davantage d'un travail en groupe homogène, contrairement aux élèves de niveaux fort et faible. Les résultats indiquent que les élèves forts d'une part et les élèves faibles d'autre part réussissent moins dans les groupes homogènes que dans les groupes hétérogènes. Webb explique ces résultats par le manque d'explications générées dans ces deux types de regroupements : les élèves de niveau fort qui travaillent ensemble apporteraient peu d'explication pensant que tout le monde sait et les élèves de niveau faible qui travaillent ensemble peineraient à élaborer des explications. En revanche, les élèves de niveau moyen dans les groupes homogènes se trouvent en position de s'apporter mutuellement des explications, ce qui favoriserait la réussite ultérieure.

En ce qui concerne la composition en termes de genre, les groupes équilibrés semblent plus équitables dans les tâches de mathématiques (Webb, 1985). Trois compositions ont été comparées : trois types de groupes mixtes : 2 femmes et 2 hommes ; 1 femme et 3 hommes ; 3 femmes et 1 homme. Lorsque le genre est équilibré, les femmes obtiennent des performances individuelles équivalentes à celles des hommes, alors que dans les deux autres compositions, leur réussite est inférieure. Ces résultats peuvent être expliqués par le fait que les femmes focalisent leur attention sur l'homme ou sont ignorées par ces derniers lorsqu'elles sont seules. Ainsi, ces travaux soulignent que les comportements et les expériences des apprenants sont façonnés par une combinaison de leurs propres caractéristiques et celles des groupes dans lesquels ils travaillent.

4. Identifier des situations d'apprentissage plus équitables

Il apparaît désormais clairement que les productions des élèves en contexte d'apprentissage sont largement influencées par une grande variété de facteurs psychosociaux. Si ces facteurs peuvent contribuer à produire des différences entre élèves, il est néanmoins possible de travailler sur ces facteurs pour mettre en place des situations d'apprentissage plus équitable. Par exemple, les différentes études sur la menace du stéréotype montrent certes que les groupes stigmatisés sont sensibles aux situations d'évaluation, mais elles attestent également que des changements mineurs de présentation d'une tâche permettent de réduire les différences de performance entre groupes lorsque la pression évaluative est réduite. Cette dernière section propose quelques exemples et pistes à explorer pour favoriser l'apprentissage de tous les élèves.

4.1 *Conceptions de l'intelligence et buts d'accomplissement*

Les situations d'apprentissage peuvent, nous l'avons vu, générer une certaine pression chez les élèves. Cette pression est en partie due aux enjeux évaluatifs qui peuvent être implicitement ou explicitement saillants dans la classe. Mais cette dimension évaluative peut être réduite, permettant ainsi aux élèves d'entrer dans les apprentissages avec d'autres objectifs que celui de prouver sa valeur, son intelligence.

4.1.1 Vers une conception malléable de l'intelligence

Selon Dweck (1999), il existerait deux conceptions concurrentes de l'intelligence. Certains individus considéreraient l'intelligence comme une entité fixe alors que les tenants d'une théorie incrémentaliste de l'intelligence la percevraient comme plus malléable. D'après les nombreux travaux réalisés, il s'avère que ces différentes conceptions ont des conséquences à plusieurs niveaux. Dweck (1999) postule que les individus qui possèdent une conception stable de l'intelligence décryptent leurs performances comme des indicateurs de leurs capacités intellectuelles (Elliot & Dweck, 1988). S'ils doivent fournir des efforts importants pour résoudre une tâche donnée, ces efforts et la difficulté ressentie pour réaliser cette tâche seront perçus comme des indices de leur infériorité intellectuelle supposée (Berglas & Jones, 1978 ; Dweck & Reppuci, 1973). Le type de réponses qu'il adoptera face à un échec relèvera de la résignation (Dweck & Repucci, 1973). Dans ce cas, aucune évolution ne peut être envisageable du point de vue de l'individu pour modifier et améliorer ses capacités. La croyance en une stabilité des traits serait ainsi associée à une accentuation de la signification évaluative des performances, au détriment du poids d'autres facteurs tels que l'effort ou les stratégies utilisées pour résoudre une tâche donnée (Heyman & Dweck, 1998). Si, au contraire, l'individu apprend à concevoir l'intelligence comme une entité malléable, alors cette crainte pourrait être diminuée. Les évaluations qu'il a connues avant ne seraient plus perçues comme un indicateur définitif de ses capacités. Face à un échec, les incrémentalistes demeureraient focalisés sur la tâche et fourniraient des efforts dans un but d'apprentissage.

Si de nombreuses études ont traité les croyances à propos de l'intelligence comme des variables individuelles, les recherches montrent que ces croyances sont modifiables. Dans le cadre des travaux relatifs aux effets de menace du stéréotype, plusieurs recherches montrent qu'il est possible d'influencer les théories de l'intelligence des élèves et, par la suite, d'améliorer leurs performances. En 2003, Good, Aronson et Inzlicht ont étudié les effets d'un programme de tutorat proposé aux élèves à l'entrée du secondaire inférieur. Par le biais du tutorat, les messages qui mettaient l'accent sur la nature malléable de l'intelligence et sur la possibilité d'attribuer les difficultés rencontrées à des facteurs externes ont permis d'améliorer les performances en lecture ainsi que de réduire les différences de genre en mathématiques. Des effets similaires ont été obtenus auprès d'une population étudiante, en introduisant de manière expérimentale différentes croyances quant à la nature de l'intelligence (Aronson, Fried, & Good, 2002). Cette possibilité de modifier les croyances quant à la nature de l'intelligence semble constituer une piste d'autant plus intéressante à explorer que des recherches récentes suggèrent que l'adhésion à une conception fixiste de l'intelligence diffère en fonction de l'appartenance groupale des élèves. Souchal et Toczek (2010) montrent ainsi que, quelle que soit l'origine sociale des élèves, la vision malléable de l'intelligence est dominante. En revanche, le niveau d'adhésion à la conception fixe de l'intelligence est plus élevé chez les enfants issus de milieux défavorisés que chez leurs pairs de milieux plus favorisés.

Au-delà de la conception stable *versus* malléable de l'intelligence, les situations d'apprentissage peuvent également être appréhendées par les élèves dans une perspective de progression, de compréhension, ou comme épreuve visant à démontrer ses compétences. La littérature sur les buts d'accomplissement aborde largement cette question.

4.1.2 Orienter les élèves vers la maîtrise ou vers la performance

Considérés comme de puissants déterminants de comportements dans les situations d'apprentissage (Dweck, 1986), les buts d'accomplissement suscitent une très grande attention dans le domaine de l'éducation. De nombreuses études prouvent que la poursuite de buts de maîtrise produit des effets bénéfiques en situation d'apprentissage. Tout d'abord, les personnes poursuivant ce but seraient celles qui ressentiraient le plus de motivation intrinsèque à l'égard des apprentissages (Cury, Elliot, Da Fonseca, & Moller, 2006 ; Darnon & Butera, 2005). Or, définie comme l'intérêt porté à la tâche en elle-même, cette motivation est une des principales variables explicatives de la réussite scolaire (Hidi & Harackiewicz, 2000). De plus, lorsque les élèves poursuivent des buts de maîtrise et qu'ils sont en présence d'une difficulté, ils adoptent un pattern comportemental nommé par Dweck (1999) pattern orienté vers la réussite. Toutefois, il est important de noter que la poursuite de buts de performance n'est pas systématiquement néfaste pour les apprentissages. Il apparaît, dans certains cas, que l'adoption de tels buts est positivement corrélée avec l'emploi de stratégies élaborées et avec des notes élevées obtenues par les élèves (Barron & Harackiewicz, 2001).

Elliot (1999) explique ces résultats contradictoires en distinguant deux dimensions au sein du but de performance. Il y aurait deux façons de poursuivre un but de performance : soit en voulant obtenir les meilleurs résultats possible, il s'agirait alors d'un but de performance-approche, soit en voulant éviter au maximum de montrer son incompétence en échouant, on parle alors de but de performance-évitement (voir aussi Middleton & Midgley, 1997). C'est l'existence et l'agglomération de ces deux dimensions de but au sein des diverses études qui seraient responsables des résultats contradictoires obtenus. En effet, lorsque les chercheurs distinguent à l'intérieur de leurs études les buts de performance-approche et but de performance-évitement, ce dernier type de but est relié clairement et de manière récurrente à des conséquences négatives pour les performances. Ainsi, selon Urdan, Ryan, Anderman et Gheen (2002), l'adoption du but de performance-évitement est corrélée avec une baisse d'efficacité, l'emploi de stratégie d'autohandicap et l'obtention de mauvaises notes. L'effet du but de performance-approche est, quant à lui, assez ambigu. Si, dans certaines études, il est relié à des affects et des comportements néfastes aux apprentissages (Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001), il arrive aussi qu'il soit corrélé avec plus d'engagement et de persistance dans la tâche ou même de meilleures notes (Harackiewicz *et al.*, 2002). En fait, il semble que ce type de but, en orientant l'attention des individus sur leurs résultats, soit relativement favorable mais qu'il n'encourage pas ces mêmes individus à effectuer des traitements profonds de la tâche (Midgley *et al.*, 2001). De plus, l'incertitude et la peur de l'échec pourraient modérer les effets des buts sur les apprentissages. Ainsi, le but de maîtrise serait particulièrement bénéfique lorsque la tâche est difficile ou confuse et le but de performance particulièrement négatif dans des situations menaçantes pour l'auto-évaluation (Darnon, Buchs, & Butera, 2006). Des recherches récentes (Darnon, Butera, & Harackiewicz, 2008) ont manipulé l'incertitude par l'intermédiaire d'un conflit entre apprenants. Les résultats soulignent que des consignes impliquant un but de maîtrise n'entraînent un meilleur apprentissage que lorsqu'il y a un conflit qui renforce l'incertitude. En l'absence de conflit, les apprentissages sont similaires dans les deux conditions.

Il est important de pointer que si certains auteurs considèrent que les buts d'accomplissement adoptés par les individus découlent de facteurs dispositionnels et leur attribuent un caractère plutôt stable (Dweck, 1999) en relation avec leur représentation de l'intelligence, d'autres soulignent l'importance de la situation dans l'adoption des buts d'accomplissement. Ainsi, les conceptions de l'intelligence et les buts d'apprentissage des élèves peuvent être régulés par des consignes spécifiques (Darnon *et al.*, 2008), des situations d'évaluation Butler (2006), et les pratiques d'enseignement (Galand, Philippot, & Frenay, 2006). De plus, des recherches au niveau universitaire suggèrent l'utilisation par les étudiants d'un critère normatif dans l'expression des buts d'accomplissement. Ainsi, le but de maîtrise apparaît comme à la fois utile et désirable, alors que le but de performance n'est pas désirable, mais reste néanmoins un but considéré par les étudiants comme utile pour réussir à l'université (Dompnier, Darnon, Delmas, & Butera, 2008).

4.2 Des enseignants jouant le rôle de modèle contre-stéréotypique

Plusieurs recherches révèlent qu'un modèle de réussite peut avoir un effet bénéfique sur les performances des individus (Earley & Kanfer, 1985 ; Lockwood & Kunda, 1997 ; Lockwood *et al.*, 2002 ; Martinot, Toczek, & Brunot, 2003 ; Marx & Roman, 2002 ; McIntyre, Paulson, & Lord, 2003). En effet, selon Bandura (1986), voir des individus semblables à soi réussir augmenterait l'autoperception d'efficacité chez des observateurs (voir également Bouffard & Vezeau au chapitre 4). En comparaison avec les expériences directes, les expériences vicariantes influencent moins les performances, toutefois elles peuvent produire des changements importants. Ces différents travaux laissent à penser que des personnes, des enseignants, qu'un individu ou qu'un élève prend pour modèles ont la possibilité d'accroître ou de diminuer sa perception d'efficacité et donc son investissement dans la réalisation d'une tâche en agissant sur ses sois possibles. Rappelons que les sois possibles représentent ce que l'individu ou l'élève peut devenir, aimerait devenir ou a peur de devenir (Markus & Nurius, 1986 ; Martinot, 2008). Ruvolo et Markus (1992) démontrent que ces représentations de soi dans le futur jouent un rôle important sur les performances. Dès lors, un modèle de réussite peut avoir un effet bénéfique sur les performances, les attitudes ou la motivation d'un individu en lui permettant de se projeter dans le futur et d'envisager la réussite du modèle comme possible pour lui-même. Plus précisément, Marx et Roman (2002) ont montré que, lorsque des jeunes femmes sont exposées à une femme modèle de réussite en mathématiques, elles obtiennent des performances identiques à celles des hommes sur un test difficile de mathématiques et meilleures que celles de femmes exposées à un modèle masculin (pour des résultats similaires, cf. également Huguet & Régner, 2007). Il semble donc que, par la mise en avant d'un modèle contre-stéréotypique, la généralisation qui découle de la définition même du stéréotype n'est plus applicable dans la mesure où celui-ci n'est plus descriptif d'un de ses membres. Dans la lignée de ces travaux, et en interaction avec les recherches sur les conceptions de l'intelligence, Bagès, Martinot et Toczek (2008) ont interrogé les effets d'enseignants considérés comme modèles lors des situations d'évaluation. Elles ont posé l'hypothèse selon laquelle les élèves filles peuvent davantage bénéficier d'une femme « modèle » comme enseignante qui explique sa réussite par son travail plutôt que par ses dons. En effet, si la réussite en mathématiques d'un modèle féminin est perçue comme dépendante des dons que l'on possède dès la naissance, les filles devraient considérer cette réussite comme moins accessible pour elles-mêmes. Les hypothèses ont été testées en proposant aux élèves un exercice identifié comme étant défavorable aux filles. Comme attendu, les filles présentent une meilleure performance à l'exercice de mathématiques lorsque le modèle féminin auquel elles sont confrontées explique sa réussite par ses efforts plutôt que par ses dons. De plus, elles réussissent aussi bien que les garçons en présence de ce modèle féminin qui reconnaît le rôle de ses efforts dans sa réussite.

Même si des recherches complémentaires sont nécessaires afin de comprendre à quelles conditions un enseignant peut ou non jouer le rôle d'un modèle régulateur des performances des élèves et de généraliser ces résultats à d'autres groupes stigmatisés, ces recherches permettent d'identifier de nouveaux paramètres pour concevoir des situations d'évaluation plus équitables.

4.3 *Les dispositifs d'apprentissage coopératif*

De nombreuses recherches ont souligné les bénéfices des groupes d'apprentissage coopératifs pour les élèves de différents niveaux scolaires (Johnson & Johnson, 2009). L'enseignant soucieux de rendre les situations d'apprentissage plus bénéfiques et équitables peut proposer des dispositifs interactifs reposant sur l'apprentissage coopératif (Buchs, Filisetti, Butera, & Quiamzade, 2004 ; Johnson & Johnson, 2005). Les dispositifs d'apprentissage coopératif sont structurés par l'enseignant ou le formateur de manière à assurer un bon fonctionnement de l'équipe – au niveau social – et un apprentissage de qualité – au niveau cognitif – (Lehraus & Buchs, 2008). Plusieurs dispositifs sont présents dans la littérature (voir Sharan, 1999). Davidson (1994) identifie cinq éléments communs aux différents dispositifs : 1) le recours à une tâche commune ou une activité d'apprentissage réalisable en groupe, 2) l'apprentissage prenant place dans les petits groupes, 3) une relation entre les étudiants caractérisée par une interdépendance positive (coopération) entre les étudiants, 4) une forte responsabilité individuelle, 5) un accent sur les comportements coopératifs et les interactions constructives.

Dans un premier temps, les recherches ont comparé des dispositifs d'apprentissage coopératif à des dispositifs individuels ou compétitifs pour montrer les effets bénéfiques de l'apprentissage coopératif sur la qualité de l'apprentissage, la qualité des relations entre les individus et la motivation des étudiants dans des tâches variées dans différentes disciplines scolaires (Johnson & Johnson, 1989 ; Slavin, 1995). Les études ont montré des bénéfices pour des apprenants d'âge différents, de l'école élémentaire et primaire (par exemple, Gillies & Ashman, 2003) jusqu'à l'université (par exemple, Johnson, Johnson, & Smith, 2007 ; Vazin & Reile, 2006). Ces résultats sont cohérents avec un ensemble de recherche qui indique que la compétition, tout en étant le principal mode de relations sociales promu dans les systèmes éducatifs, entraîne des processus cognitifs de focalisation attentionnelle qui sont néfastes pour les apprentissages complexes (Butera *et al.*, 2006). Les recherches actuelles s'orientent vers l'étude des médiateurs et des modérateurs de ces effets positifs des dispositifs d'apprentissage coopératifs (voir Buchs, 2008). L'hypothèse générale est que la manière de structurer l'interdépendance positive (la perception par les membres du groupe qu'ils ont besoin les uns des autres pour avancer vers leur but commun) influence la manière dont les apprenants interagissent, ce qui a des conséquences sur leurs apprentissages (par exemple, Buchs, Butera, & Mugny, 2004).

5. Conclusion

Les travaux présentés ici s'inscrivent dans une orientation sociocognitive des rapports qu'entretient le social avec le fonctionnement humain. Une telle orientation invite à considérer les processus sociocognitifs comme des processus cognitifs dont la mise en œuvre implique l'existence d'une représentation des conditions sociales de leur élaboration (Monteil & Huguet, 1999). Cette conception implique de ne pas considérer les processus cognitifs impliqués dans les processus d'apprentissage ou dans la mise en œuvre des performances indépendamment de leurs conditions sociales d'élaboration, mais aussi de les envisager dans le cadre d'une régulation liée à des métasystèmes sociaux (Doise, 1989). Cette orientation est supportée par un ensemble de travaux qui invite à prendre en compte les insertions sociales antérieures des sujets pour comprendre leur comportement cognitif en situation d'enseignement et, donc, à ne pas se limiter à une conception dispositionnelle des apprentissages des élèves.

Résumé

Ce chapitre propose d'appréhender les apprentissages scolaires sous l'angle de la psychologie sociale. L'objectif est de démontrer que les apprentissages prennent place dans un contexte social susceptible de moduler le fonctionnement cognitif des élèves. Dans un premier temps, ce chapitre atteste de l'influence du contexte social sur la réalisation des activités mentales. Sont ensuite évoqués les différents facteurs sociaux qui peuvent contribuer à donner une signification particulière au contexte de classe pour chaque élève. Ces différents facteurs étant pointés, la section suivante présente différentes théories et recherches qui montrent comment la performance des élèves peut varier en fonction des contextes dans lesquelles elle prend place. Enfin, une dernière section est consacrée à l'identification de situations plus équitables pour tous les élèves.

Questions pour mieux retenir

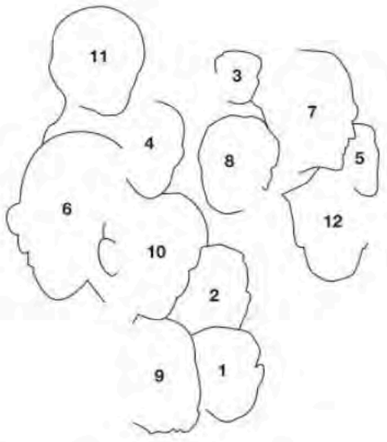
1. Les effets de choking under pressure peuvent être expliqués en termes d'autofocalisation ou de distraction. Expliquez ces deux hypothèses.
2. Quels liens sont mis en évidence dans la littérature entre les connaissances de soi et la réussite scolaire ?
3. Comment les attentes des enseignants peuvent-elles influencer les apprentissages des élèves ?
4. La composition numérique des groupes d'apprentissage peut-elle jouer le rôle de régulateur de performances ? Expliquez.
5. Comment un enseignant peut-il jouer le rôle de modèle contre-stéréotypique ?
6. Quelle(s) différence(s) faites-vous entre buts de performance et buts de maîtrise ?

Ouvertures Psychologiques

Psychologie des **apprentissages scolaires**

Sous la direction de
Marcel **Crahay**
Marion **Dutrévis**

2e édition



1 | **John B. WATSON** *(1878-1958). Psychologue américain, il fut professeur à l'Université de Chicago et au laboratoire psychologique de l'Université Johns Hopkins. Il a eu un impact majeur sur le développement de la théorie behavioriste.*

2 | **Albert BANDURA** *(1925-). Psychologue canadien, il enseigne à l'Université de Stanford depuis 1953. Ses recherches portent sur les différents aspects de la théorie sociale cognitive.*

3 | **Françoise DOLTO** *(1908-1988). Médecin et psychanalyste française, elle est une disciple de Freud. Son œuvre est consacrée à ce qu'elle nomme elle-même « la cause des enfants ».*

4 | **Abraham MASLOW** *(1908-1970). Psychologue américain, il a enseigné dans plusieurs universités. Il fut la figure de proue de la psychologie humaniste. Il est l'inventeur de la célèbre pyramide qui porte son nom.*

5 | **Hermann RORSCHACH** *(1884-1922). Médecin, psychiatre et psychanalyste suisse, il exerça dans plusieurs asiles. Son œuvre principale est consacrée à la psychologie religieuse.*

6 | **Sigmund FREUD** *(1856-1939). Médecin et psychanalyste autrichien, il est considéré comme le père de la psychanalyse moderne.*

7 | **Carl Gustav JUNG** *(1875-1961). Médecin et psychologue suisse, il a été l'élève de Freud. En désaccord avec celui-ci, il va créer sa propre théorie. Il a créé sa propre théorie et est ainsi devenu le fondateur de la psychologie analytique.*

8 | **Anna FREUD** *(1895-1982). Fille de Sigmund Freud, elle se consacra dès 1926 à la psychanalyse des enfants. Elle a été toute sa vie en opposition avec Mélanie Klein.*

9 | **Ivan Petrovich PAVLOV** *(1849-1936). Chimiste russe, il travailla à l'Académie militaire de Saint-Petersbourg. Il a mis en lumière l'existence du réflexe conditionné appelé aujourd'hui « réflexe pavlovien ».*

10 | **Jacques LACAN** *(1901-1981). Médecin et psychanalyste français, il a défendu les théories freudiennes. Il a expliqué la structure de l'inconscient et a défini la structure du sujet.*

11 | **Mélanie KLEIN** *(1882-1960). Psychanalyste autrichienne, elle est autodidacte. Elle a élaboré la technique du jeu comme moyen d'accès à l'inconscient. Elle a été toute sa vie en opposition avec Anna Freud.*

12 | **Burrhus Frederic SKINNER** *(1904-1990). Psychologue américain, il a enseigné dans plusieurs universités. Il affirme que les comportements humains sont déterminés par l'effet qu'ils produisent dans l'environnement.*

de boeck supérieur