

MANUELS VISUELS DE LICENCE

Cours

Exercices

Corrigés

250 schémas

300 photos

Sites web

# Psychologie sociale

Sylvain Delouée

2<sup>e</sup> édition revue et corrigée

DUNOD

聖

觀自

菩薩

波羅

弟子

菩提

遙

僧

佛光山修持中

# Table des matières

## Avant-propos

## 1 - HISTOIRE(S) ET DÉFINITION(S)

<b>I. Introduction</b>	3
1. Quelques éléments de périodisation.....	3
2. La psychologie des foules .....	4
3. La « preuve sociale » .....	6
<b>II. Une discipline introuvable?</b>	8
1. Définition(s) : quels enjeux?.....	8
2. Quelques caractéristiques .....	11
<b>III. Appréhender le monde</b>	13
1. Le regard psychosocial.....	13
2. Les niveaux d'analyse .....	14

## 2 - LE GROUPE ET LES DÉCISIONS COLLECTIVES

<b>I. Introduction</b>	20
1. Pourquoi étudier le groupe?.....	20
2. L'étude des groupes en psychologie.....	22
<b>II. Qu'est-ce qu'un groupe?</b>	23
1. Quelques distinctions classiques.....	23
2. Approches psychosociales du groupe.....	26
<b>III. Structure et interactions</b>	30
1. Structure et réseaux de communication .....	30
2. Style de commandement et climat social.....	32
3. La cohésion sociale .....	33
<b>IV. La prise de décision collective</b>	34
1. La pensée de groupe.....	34
2. La prise de risque: la polarisation.....	35
3. Le groupe comme vecteur de changement .....	36

### 3 - INFLUENCE SOCIALE

<b>I. La normalisation</b>	43
1. La formation des normes dans les groupes .....	43
2. Les travaux de Sherif (1935) .....	44
3. Explications de la normalisation .....	46
<b>II. Le conformisme</b>	48
1. L'influence majoritaire .....	48
2. Les travaux de Asch (1951, 1956) .....	48
3. Explications du conformisme .....	50
<b>III. L'obéissance</b>	52
1. La soumission à l'autorité .....	52
2. Les travaux de Milgram (1963, 1974) .....	52
3. Explications de l'obéissance .....	55
<b>IV. L'influence minoritaire</b>	57
1. Du modèle fonctionnaliste au modèle génétique .....	57
2. Le paradigme « bleu-vert » .....	57
<b>V. Conclusion</b>	59

### 4 - ATTITUDE ET CHANGEMENT

<b>I. Attitude et prédiction du comportement</b>	64
1. Définitions .....	64
2. Mesures de l'attitude .....	66
3. Lien attitude-comportement .....	68
<b>II. Persuasion et changement</b>	71
1. Schéma de communication .....	71
2. La communication persuasive .....	72
3. Approche cognitive du changement .....	74
<b>III. Engagement et dissonance</b>	76
1. La théorie de l'engagement (Kiesler, 1971) .....	76
2. Les facteurs d'engagement .....	77
3. Techniques d'engagement .....	78
4. La dissonance cognitive (Festinger, 1957) .....	81

### 5 - PERCEPTION SOCIALE, STÉRÉOTYPES ET PRÉJUGÉS

<b>I. Les distorsions dans la perception d'autrui</b>	88
1. La formation d'impressions : Asch (1946) .....	88
2. Les théories implicites de personnalité : Bruner et Tagiuri (1954) .....	88
<b>II. La catégorisation sociale</b>	89
1. De la catégorisation à la catégorisation sociale .....	89
2. Illustrations des effets de catégorisation .....	91

<b>III. Stéréotypes, préjugés et discrimination</b>	<b>94</b>
1. Définitions et mesures .....	94
2. Origines des stéréotypes et des préjugés .....	99
3. Comment lutter contre les stéréotypes, les préjugés et la discrimination .....	105

## **6 - ATTRIBUTION CAUSALE**

<b>I. Introduction</b>	<b>112</b>
1. L'importance de la situation .....	112
2. La psychologie de sens commun .....	113
<b>II. Les théories de l'attribution</b>	<b>114</b>
1. De la théorie de l'équilibre à l'attribution causale (Heider, 1946, 1958) .....	114
2. Le modèle des « inférences correspondantes » de Jones et Davis (1965) .....	116
3. Le modèle de la covariation de Kelley (1967, 1972) .....	117
<b>III. Quelques biais attributifs</b>	<b>118</b>
1. L'erreur fondamentale d'attribution .....	118
2. Le biais d'auto-complaisance .....	120
3. Le biais acteur-observateur .....	122
4. Le biais de confirmation d'hypothèse .....	123
<b>IV. Une conception normative de l'explication causale</b>	<b>125</b>
1. La norme d'internalité .....	125
2. Valorisation sociale et utilité sociale de l'internalité .....	126

## **7 - PENSÉE SOCIALE ET REPRÉSENTATIONS SOCIALES**

<b>I. La pensée sociale</b>	<b>133</b>
1. Une forme spécifique de connaissance .....	133
2. Architecture de la pensée sociale .....	134
<b>II. Les rumeurs</b>	<b>135</b>
1. Une tentative de définition .....	135
2. Un savoir de sens commun .....	136
3. Le modèle de Rouquette .....	137
<b>III. La mémoire collective</b>	<b>138</b>
1. De quelle mémoire parlons-nous? .....	138
2. Bartlett et la reproduction sérielle .....	139
3. Halbwachs et les cadres sociaux de la mémoire .....	140
<b>IV. Les représentations sociales</b>	<b>142</b>
1. Un peu d'histoire .....	142
2. Un même concept et différentes approches .....	144
3. Méthodes d'étude .....	146
<b>V. La notion de nexus</b>	<b>149</b>
1. Des objets à forte valence affective .....	149
2. Illustration et caractéristiques .....	150



## 8 - LES RELATIONS INTERPERSONNELLES

<b>I. Relations sociales et relations interpersonnelles</b>	157
1. Des relations interpersonnelles aux relations intimes .....	157
2. Les théories des relations interpersonnelles .....	158
3. Les relations d'amitié ou amoureuses .....	161
<b>II. Les déterminants de l'attraction interpersonnelle</b>	163
1. La proximité et la familiarité .....	163
2. La similarité .....	164
3. L'apparence physique .....	165
4. La réciprocité .....	167
<b>III. Comportements d'aide à l'égard d'autrui</b>	168
1. Agression .....	168
2. Aide et altruisme .....	171

### Bibliographie

### Corrigés

### Annexes : Code de déontologies des psychologues



# Avant-propos

**S**eptembre. Une nouvelle rentrée universitaire. Des milliers de jeunes bacheliers vont découvrir une nouvelle discipline : la psychologie. Il serait plus juste d'écrire « de nouvelles disciplines ». Parmi celles-ci, la psychologie sociale dont certaines recherches pourront leur sembler, de prime abord, bien triviales ou mettre en évidence des résultats paraissant trop intuitifs. Pourtant, une fois les examens passés, les notes reçues ne sont pas toujours à la hauteur de la « facilité » supposée de cette discipline.

Je ne compte plus le nombre de fois où j'ai entendu en présentant certains résultats « je le savais ». En psychologie, c'est ce que l'on appelle le biais rétrospectif. Cela correspond à la tendance à juger, *a posteriori*, qu'un événement était probable ou prévisible. Pensez-y : combien de fois n'avez-vous pas lu ou écouté des propos tels que : « Bien entendu que  $x$  allait gagner cette élection. C'était évident ! » En réalité c'est d'autant plus évident que le résultat est connu... Il en est de même en psychologie sociale.

En septembre 2009, j'ai réalisé avec Fabien Lemoine une petite étude visant à illustrer ce biais auprès de nos étudiants de l'université Rennes 2. Huit proverbes ont été proposés au début du semestre à un groupe d'étudiants de première année et huit proverbes contraires à un autre groupe (cela a été réalisé lors de cours en amphithéâtre). Exemple de proverbe proposé : « Qui se ressemble s'assemble » (groupe 1) *versus* « Les opposés s'attirent » (groupe 2). Il était indiqué que les études en psychologie sociale avaient permis de confirmer la véracité de ces proverbes.

Il était ensuite demandé une évaluation de la pertinence de ces études selon plusieurs critères. Les résultats sont sans appel : quel que soit le groupe (autrement dit quels qu'aient été les proverbes à juger), les étudiants considèrent qu'une étude mettant en évidence un tel proverbe est peu originale, présente peu d'intérêt et, surtout, que ses résultats sont évidents et prévisibles... Une fois le résultat connu, celui-ci semble évident ! Gardez toujours à l'esprit ce fameux biais rétrospectif lors de vos révisions et de l'apprentissage de vos cours.

Ce manuel a pour objectif de présenter de manière simple, abordable et synthétique les grandes thématiques classiques de la psychologie sociale. Il a fallu

faire des choix, évidemment, que les futures éditions permettront de compléter et d'élargir. Lorsque les éditions Dunod m'ont proposé ce challenge d'écrire un manuel dit « visuel », s'inscrivant dans une nouvelle collection s'adaptant aux besoins et aux demandes des étudiants, j'ai évidemment fait part de mon enthousiasme. Je les remercie pour cette proposition et pour la confiance qu'elles m'accordent. Faire face au défi d'écrire un ouvrage tout illustré et accessible relève de la même volonté qui m'avait poussé à créer en 2001 le site *psychologie-sociale.org*.

Ce manuel a été élaboré, écrit et corrigé en grande partie de l'autre côté de l'Atlantique dans deux pays ô combien attachants et stimulants pour la recherche en psychologie sociale. Je voudrais donc tout particulièrement remercier Rafaël Wolter (université de Rio de Janeiro) et Juana Juarez Romero (université de Mexico) pour leur accueil et leur amitié depuis plusieurs années maintenant. Une pensée, également, à tous les nombreux collègues et étudiants que j'ai pu rencontrer lors de ces deux séjours.

Un tel travail ne peut, évidemment, se réaliser seul. Je voudrais donc remercier tous les membres du Laboratoire de psychologie sociale du Centre de recherche en psychologie, cognition et communication (CRPCC) de l'université Rennes 2 et plus particulièrement : Cathy Greffeuille pour nos discussions, nos désaccords nombreux mais aussi l'aide mutuelle constante ; Nolwenn Morisset pour ses conseils à propos du chapitre 4, ses « post-its » et ses questionnements foisonnants ; Gaëlle Menguy pour sa bonne humeur et ses conseils musicaux qui ont accompagné l'écriture de cet ouvrage.

Julie Sansdrap a jeté un regard sans concession sur un premier chapitre alors que je débute l'écriture. Je tiens à la remercier pour ses conseils, ses critiques et pour son aide pour trouver les premières images.

Certains chapitres, certaines parties, ont été écrits avec l'aide ou grâce à de nombreux collègues rencontrés ou croisés alors que j'étais chargé de cours ou attaché temporaire d'enseignement et de recherche dans les universités d'Amiens, Paris Descartes, Poitiers et Reims. Je voudrais également particulièrement remercier Benoît Testé et Estelle Michinov pour le chapitre 2 et, évidemment, Jean-Baptiste Légal pour le chapitre 5.

Parce que leur amitié m'est chère, que leurs pensées ne cessent d'alimenter la mienne et que je partage leur vision d'une psychologie sociale ouverte et non inféodée, je tiens à mentionner Pierre De Visscher et Michel-Louis Rouquette dans cette présentation.

Si ce manuel est à destination des étudiants de « la génération web », sa réalisation s'y inscrit également pleinement : sites internet, Twitter, Facebook... auront servi pour l'écriture. Pour leurs commentaires, leur aide directe ou indirecte, leurs réponses à mes questions ou à mes « sondages », merci à mes « amis » de Facebook. Et merci à Fabrice Gabarrot qui, quel que soit le média, a toujours su répondre rapidement.

Margot, alias Nicolas Vaidis, a accepté de mettre à contribution Kouik et Kouikette pour illustrer de manière humoristique ce livre. Sa réactivité et sa créativité ont permis d'enrichir les illustrations de cet ouvrage.

Ce manuel est avant tout écrit pour les étudiants. Pour ces nouveaux étudiants qui découvrent la psychologie sociale, pour celles et ceux qui souhaitent continuer dans ce domaine et approfondir leurs connaissances ou, tout simplement,



pour satisfaire leur curiosité. Pour vous. Je suis enseignant-chercheur et j'ai toujours accordé une importance égale à ces deux facettes de mon métier. Je considère que la transmission des connaissances auprès des étudiants, la diffusion, le partage, les activités pédagogiques, sont tout aussi importantes que les activités de recherche. Ce manuel est donc dédié à tous les étudiants.

Je terminerai par une pensée pour des collègues et amis disparus bien trop tôt : Gabriel Moser (2011), Michel-Louis Rouquette (2011), Adrian Neculau (2012) et Jean-Claude Abric (2012).



# HISTOIRE(S) ET DÉFINITION(S)

**F**orce est de reconnaître que, malheureusement, la psychologie sociale reste assez discrète. Joule (2004) va jusqu'à considérer qu'il s'agit d'une « discipline scientifique que l'on préfère ignorer ». Selon lui, les raisons seraient intrinsèques à la psychologie sociale : « Elle traite de questions pour lesquelles les gens [...] ont des réponses toutes prêtes, réponses qu'ils ont d'autant moins envie de questionner qu'elles fondent un certain consensus social » (*ibid.*, p. 441). Cette discrétion est d'autant plus paradoxale que l'activité éditoriale en psychologie sociale est relativement importante au regard de la situation dans le domaine des sciences humaines et sociales et que la production scientifique ne cesse d'augmenter.

Ce premier chapitre va tenter de poser les bases de l'histoire de cette discipline. Nous présenterons ensuite un certain nombre de définitions avant d'aborder le regard propre que pose la psychologie sociale sur le monde. Les chapitres qui suivent présenteront les grandes thématiques d'étude.





# I. INTRODUCTION

## 1. Quelques éléments de périodisation

Il est courant de faire remonter les premières pensées ou réflexions psychosociales aux philosophes grecs, Platon en tête, ou arabes (Pétard, Kalampalikis et Delouvée, 2001). Les psychologues sociaux présentent souvent la fin du XIX<sup>e</sup> siècle comme le début réel de la psychologie sociale. 1898 est alors érigée en date fondatrice. Cette date correspond, d'une part, à la publication par Tarde de ses *Études de psychologie sociale*, et d'autre part à l'une des premières recherches expérimentales réalisées par Norman Triplett et souvent qualifiée comme la première expérience en psychologie sociale : il souhaitait mettre en évidence l'influence du groupe sur les performances individuelles (cf. chapitre 2 pour une présentation de cette recherche sur la facilitation sociale).

L'expression « psychologie sociale » serait apparue dès 1864 en Italie dans l'intitulé d'une conférence de Carlo Cattaneo intitulée « L'antithèse comme méthode en psychologie sociale » (Doise, 1983 ; 1996). En 1875, une œuvre posthume de Philarète Chasles, intitulée *La Psychologie sociale des nouveaux peuples*, est publiée à Paris. Après l'Italie et la France, c'est en Allemagne qu'apparaît en 1886 l'expression « psychologie sociale », sous la plume d'Alfred Vierkandt (Di Giacomo, 1997). La psychologie sociale naissante recouvre encore bien des réalités et des contenus différents : un essai aux contours antisémites écrit par Fore-Fauré (*Face aux Juifs ! Essai de psychologie sociale contemporaine*, 1891), un livre publié par un abbé (*De l'utilité temporelle de la religion, une page de psychologie sociale* ; L. Pieraccini, 1894) ou encore les deux études de psychologie sociale d'Augustin Hamon portant sur le militaire professionnel (1893) et sur l'anarchiste-socialiste (1895). Quelques années plus tard, Gabriel Tarde (1898) publie ses *Études de psychologie sociale* alors que Norman Triplett (1897/1898) réalise une des premières recherches expérimentales que l'on pourrait qualifier de psychosociale. La même année, Gustav Ratzenhofer rédige un chapitre intitulé « Sozialpsychologie » dans *Connaissance sociologique* (1898).

À leur manière, Édouard Claparède et Alfred Binet, avec leurs études sur le témoignage et sur la suggestibilité, contribuent à la naissance de la psychologie sociale. Ce dernier, par ailleurs, plaide quelques années avant sa mort pour la psychologie sociale qu'il est « indispensable et urgent de développer » autant pour des raisons scientifiques que politiques (Binet, 1909). À l'initiative de Théodule Ribot, le quatrième congrès international de psychologie (20-26 août 1900, Paris) confie à Gabriel Tarde la présidence d'une des trois nouvelles sections créées, intitulée « Psychologie sociale et criminelle ». C'est dans cette section que Franz Eulenburg justifie la création « d'une branche particulière de la recherche : la psychologie sociale » qui trouverait sa place entre la psychologie des peuples et la psychologie des foules. Alfred de Tarde – un des fils de Gabriel Tarde – fonde à Paris quelques années plus tard avec plusieurs personnes la *Revue de psychologie sociale* (1907). Cette même année Wilhelm Wundt emploie le terme de psychologie sociale pour désigner sa *Völkerpsychologie*, dont il écrira dix volumes entre 1900 et 1920.



Ibn Khaldoun (1332-1406).  
Penseur arabe, historien,  
ses écrits témoignent  
de nombreuses interrogations  
et réflexions psychosociales.



Wilhelm Wundt (1832-1920)  
et ses collaborateurs  
dans son laboratoire de Leipzig.





Facsimilé de la première page  
des notes de Scipio Sighele  
pour son cours de  
psychologie collective  
(Florence, institut de sciences  
sociales, 1<sup>re</sup> leçon, 17 février  
1910).

Www.

Les Classiques des  
sciences sociales  
proposent en texte  
intégral les écrits de  
Scipio Sighele, Gustave  
Le Bon ou Gabriel Tarde  
<http://classiques.uqac.ca/>

Cet ensemble de recherches fait alors naître le besoin de manuels d'introduction à la nouvelle discipline. Les deux premiers apparaissent en 1908 aux États-Unis, écrits l'un par un psychologue (McDougall, 1908) et l'autre par un sociologue (Ross, 1908), laissant déjà paraître la distinction entre une psychologie sociale *psychologique* et une psychologie sociale *sociologique*. Signalons, néanmoins que dès 1902 l'Italien Paolo Orano écrit *Psicologia Sociale*. Il consacre dans ce livre un chapitre pour critiquer la pensée et la psychologie sociale de Gabriel Tarde mais il est encore difficile de parler de *manuel* proprement dit. Aux États-Unis, William I. Thomas et Florian Znaniecki (1918-1920), en essayant de faire le lien entre ces deux psychologies, introduisent le concept d'*attitudes*.

Cette psychologie sociale naissante recouvre encore bien des réalités et des contenus différents. Le livre de Chasles (1875), par exemple, n'est qu'un essai de linguistique comparé et n'a strictement rien à voir avec ce que l'on entend aujourd'hui par psychologie sociale. Toutes ces informations amènent à penser qu'il est illusoire de vouloir faire l'histoire de la psychologie sociale en France ou même en Europe avant le début du xx<sup>e</sup> siècle. Il conviendrait plutôt d'entreprendre une histoire de la question du social.

## 2. La psychologie des foules

La fin de la monarchie absolue de droit divin, en France, permet de pouvoir commencer à penser (autrement) les rapports sociaux et le fonctionnement même de la société. L'exacerbation des nationalismes, la création des syndicats et des mouvements ouvriers, les profondes transformations sociologiques et politiques en Europe au cours du xix<sup>e</sup> siècle (début de la colonisation, transformation des modes de production, apparitions de nouvelles catégories sociales, etc.) vont produire des types de questionnements radicalement neufs sur les rapports sociaux auxquels les domaines de connaissance de l'époque (économique, juridique ou religieux) étaient incapables de répondre et vont obliger les intellectuels à se poser de nouvelles questions. Plus que la psychologie sociale en tant que telle, c'est donc un intérêt et une interrogation pour un nouveau champ qui émerge à la fin du xix<sup>e</sup> siècle autour de la question du social.

Stoetzel (1978) considère qu'en abordant « les problèmes de psychologie collective on parvient enfin à ce qui est considéré comme le domaine par excellence de la psychologie sociale » (p. 259). Le xix<sup>e</sup> siècle est notamment marqué par une littérature fascinée par les passions collectives. Cet objet de fascination devient source de peur lorsqu'il est fait référence aux foules ou aux crimes de celles-ci. La littérature va s'emparer de ce thème des foules – foules criminelles, hordes révolutionnaires, massacres collectifs, passions incontrôlées du peuple, violence collective – et créer un imaginaire angoissé à partir de la réalité sociale.

L'Italien Sighele publie en 1892 *La Foule criminelle* (Bosc, 2007). Sighele connaît les travaux de l'École de Nancy, selon lesquels la suggestion hypnotique peut-être suffisamment forte pour faire commettre à un patient des actions contraires à la morale (Bioy et Fouques, 2008). La foule exercerait sur les individus qui la composent une suggestion de type hypnotique. Qu'est-ce qui pousse une foule à agir? L'individu immergé au cœur d'une

foule déchaînée est poussé à mal faire, car c'est le comportement violent environnant qui l'y incite malgré lui. Mais cette explication est trop partielle et Sighele évoque également un phénomène proche : la contagion morale définie comme l'expression collective de l'imitation.

Trois ans après *La Foule criminelle*, Le Bon va publier un livre qui marquera son époque et sera sans cesse réédité : *La Psychologie des foules* (1895). Son nom sera à jamais associé à cette discipline naissante. Il est médecin de formation, mais son œuvre traite également de photographie, d'ethnologie, de physique ou encore de dressage des chevaux. Son œuvre et ses réflexions sur les foules seront très rapidement analysées et discutées, aussi bien en France (Picard, 1909 ; Motono, 1914 ; Delatour, 1925 ou encore Flammarion, 1928) qu'à l'étranger (Schwalenberg, 1919 ; Cartellieri, 1938 ; Nye, 1975 ; Widener, 1979 ; etc.). Malgré cela, il tombe rapidement dans l'oubli après sa mort en 1931. Il faudra attendre notamment Moscovici (1981/1991) pour réhabiliter l'homme en psychologie sociale et pour le sortir de ses « cinquante ans de purgatoire » (Rouvier, 1986). La fascination exercée par les grands meneurs d'hommes n'est possible que parce que le fait d'être foule entraîne, selon Le Bon, un anonymat qui crée un sentiment de puissance, dilue le sentiment de responsabilité et permet de laisser libre cours aux instincts. En foule, l'être humain cesse de fonctionner au niveau rationnel, il redevient « primitif », permettant ainsi un phénomène de contagion mentale.

Pour Le Bon, pour qu'il y ait foule psychologique, il ne suffit pas d'une juxtaposition d'un grand nombre d'individus, il faut qu'une « âme collective » se dégage. Émotions, convictions, intentions et actions doivent tendre à l'unanimité, c'est la « loi de l'unité mentale des foules ». L'hypothèse de Le Bon est simple : les individus seraient absorbés par la foule et auraient une manière de penser et d'agir différente de celle qu'ils auraient s'ils étaient isolés. Les sentiments de la foule sont absolus, excessifs et sans nuances. Au début du xx<sup>e</sup> siècle, la foule se voit dotée d'un « esprit » après avoir eu une « âme ». Un glissement dans les études va s'opérer : la foule devient en effet « public ». Il n'y a, bien sûr, aucune équivalence entre les deux termes. Cela ne signifie pas non plus que la foule est douée de raison, mais simplement qu'elle peut perdurer dans le temps et agir autrement que par des rassemblements temporaires. Que représente une émeute comparée à une campagne de presse ? Que représente une harangue prononcée une fois devant un millier de personnes comparée à un éditorial publié chaque matin dans un journal à fort tirage ?

« Je ne puis donc accorder à un vigoureux écrivain, le Dr Le Bon, que notre âge soit l'ère des foules. Il est l'ère du public ou des publics, ce qui est bien différent » (Tarde, 1901, p. 38).

L'imitation, selon Tarde, est le principal facteur de cohésion et de continuité de la société. Les travaux sur l'hypnotisme, notamment à travers l'École de Nancy, influenceront fortement Tarde. Il s'intéresse de près à la criminologie et entame une correspondance avec Lombroso dont il critique le réduc-



Sighele (1906) surnomme Zola « le poète de la foule » pour ses descriptions des foules notamment dans *Germinal*.



Pour Tarde, il faut co-présence physique pour qu'il y ait foule et simple co-présence « psychique » (par exemple la fréquentation du même média au même moment) pour faire un public.

tionnisme. Selon lui, les hommes ne naissent pas criminels, mais le deviennent par suite des influences sociales qu'ils subissent. Il accuse même l'anthropologie criminelle de n'être qu'une phrénologie nouvelle (Tarde, 1889).

### 3. La « preuve sociale »

#### Illustrations



Un individu s'arrête en pleine rue et fixe le ciel. Que faites-vous ? Et si ce n'est pas un mais deux, quatre ou huit individus ?

En 1968, Milgram réalise une petite expérience dans les rues de New York pour mettre en évidence le déterminisme comportemental : l'influence de la situation et des autres sur le comportement des individus (Milgram, Bickman et Berkowitz, 1969). Mille cinq cents piétons new-yorkais vont être les participants de cette étude. Un, deux, trois, cinq, dix et respectivement quinze individus, complices de Milgram mêlés à la foule des passants, devaient s'arrêter ensemble et fixer pendant soixante secondes un point en hauteur au niveau du sixième étage d'un immeuble. Lorsqu'un seul individu s'arrête et fixe ce point, ce ne sont que 4 % des passants qui s'arrêtent également et 10 % qui regardent en l'air en continuant leur chemin. Dix individus effectuant la même chose parviennent à arrêter, par leur seul comportement, environ 30 % des passants qui vont les imiter. Bien que continuant leur chemin, 80 % des piétons, dans ce cas, vont tout de même regarder vers l'immeuble en passant à côté du groupe qui s'est formé.

D'après cet exemple, nous utilisons donc les informations sur la conduite des autres pour déterminer notre propre conduite. Imaginez une situation où vous ne savez pas comment agir (dois-je prendre des notes ? écouter le professeur ?) et où vous essayez de déterminer le comportement à tenir. Nous estimons qu'en règle générale, si beaucoup de personnes font quelque chose, c'est qu'il s'agit de la règle ou de la norme (voir chapitre 3). Or, dans bien des cas, les personnes qui nous entourent ne savent pas plus que nous quel comportement tenir ! La preuve sociale est alors simplement administrée par le plus grand nombre de personnes. Si tous vos camarades prennent des notes, et même si vous n'en voyez pas l'intérêt sur le moment, vous allez certainement saisir votre stylo et écrire.

À Chicago, Festinger, Riecken et Schachter (1956) étudient, par observation participante, une petite secte qui ne faisait pas de prosélytisme. Celle-ci était dirigée par deux personnes : un homme et une femme qui était la personnalité centrale. Elle recevait des messages de « l'au-delà » et les retranscrivait en écriture automatique. Elle annonça ainsi pour une date précise un déluge et un engloutissement. Seuls les adeptes de la secte seraient sauvés par des extraterrestres. Les membres de la secte ont coupé tout lien avec leur entourage. À la date venue, évidemment, ni déluge, ni d'extraterrestres se sont manifestés. Malgré l'abattement général dans la secte, Festinger et ses collaborateurs sont témoins de deux incidents :

- ① la femme reçoit un message de l'au-delà expliquant le non-avènement de l'apocalypse : les adeptes de la secte ont tellement prié qu'ils ont formé une protection autour de la terre ;
- ② elle reçoit ensuite un second message lui donnant l'injonction d'informer les médias de ce qui venait de se passer, ce qui a donné lieu à du prosélytisme ardent.





À quoi attribuer le revirement des adeptes ? La preuve de la justesse de leur foi n'ayant pas eu lieu, il leur a fallu trouver une autre preuve : la preuve sociale. Plus un grand nombre de personnes affirme qu'une idée est juste ou qu'un comportement est adapté et plus l'idée sera juste et le comportement adapté.

## Les conditions de similarité et d'incertitude

Cette preuve sociale fonctionne d'autant mieux qu'il existe des conditions de similarité et d'incertitude. En effet, Hornstein, Fisch et Holmes (1968), par exemple, montrent que nous sommes plus influencés par des personnes semblables que différentes.

Ces chercheurs déposent par terre un portefeuille contenant quelques dollars, un chèque, une adresse et une lettre qui laissait croire que le portefeuille avait déjà été perdu, et que celui qui l'avait retrouvé l'avait à nouveau perdu sur son chemin à la poste où il comptait restituer le portefeuille en l'envoyant à son propriétaire. La manipulation consistait en l'introduction d'une variable de similarité sous forme de style de la lettre : l'une était en bon anglais, l'autre en anglais très approximatif écrite, visiblement, par un étranger. L'hypothèse des chercheurs était qu'en trouvant le portefeuille, les personnes seraient plus enclines à le renvoyer quand celui qui a écrit la lettre leur était semblable. Les résultats vont de ce sens, puisque seulement 33 % des portefeuilles ont été renvoyés en situation de dissemblance contre 70 % en situation de similarité.

Un état d'incertitude nous nous référons aux autres. Quand nous sommes confus, en situation ambiguë, nous sommes plus enclins à nous en remettre aux actions d'autrui pour déterminer notre propre conduite. Catherine Genovese, jeune New-Yorkaise, a été tuée le 13 mars 1964 devant chez elle. Rentrant tard, un individu l'a attaqué et a tenté de la poignarder. Criant et se débattant, elle a réussi à le faire fuir. Aucun voisin ne se manifestant, l'agresseur est revenu et l'a poignardée à plusieurs reprises. Le supplice de Catherine Genovese a duré une demi-heure. Lors de l'enquête, il s'est avéré que trente-huit personnes avaient assisté à la scène sans réaction. C'est ce que Latané et Darley (1968) ont appelé l'effet spectateur (cf. chapitre 8).



## Phénomène d'ignorance collective

Cependant, regarder autour de soi pour faire comme les autres donne lieu au phénomène d'ignorance collective. Latané et Darley (1968), à la suite du fait divers présenté dans le paragraphe précédent, ont étudié ces situations d'incertitude où les individus se déterminent par rapport aux actions des autres n'agissent pas. Chaque individu serait amené à conclure de l'impassibilité générale que tout va bien. Le danger peut alors dépasser le point où un individu isolé agirait.

L'hypothèse de Latané et Darley (1968) est qu'un individu en danger sera d'avantage secouru si un seul individu observe l'événement plutôt que plusieurs. L'expérience mise au point pour valider cette hypothèse, se présente de la manière suivante : des étudiants se présentent pour un entretien puis remplissent un questionnaire dans une salle d'attente. À un

Www.

Illustrations filmées de  
l'effet spectateur  
[youtube.com/  
watch?v=O5sPfbupaC](https://youtube.com/watch?v=O5sPfbupaC) ;  
[youtube.com/  
watch?v=KE5YwN4NW50](https://youtube.com/watch?v=KE5YwN4NW50)

moment déterminé, une fumée noire et épaisse sort d'une bouche d'aération. Cette situation est répétée selon trois conditions : l'étudiant est seul dans la salle d'attente ; trois étudiants sont dans la salle d'attente ; un étudiant et deux complices de Latané et Darley chargés de ne pas agir sont présents. Les résultats sont sans appel : seul, l'étudiant intervient dans 75 % des cas ; à trois ils interviennent dans 38 % des cas et lorsque l'étudiant est avec deux autres étudiants dont le rôle est de ne rien faire, il intervient dans 10 % des cas seulement.

## II. UNE DISCIPLINE INTROUVABLE ?

### 1. Définition(s) : quels enjeux ?

Définir un objet, quel qu'il soit, nous amène à une attention particulière vis-à-vis de cet objet et à nous interroger sur son existence même. Matalon (1999) pose la question de l'existence de la psychologie sociale en tant que discipline bien constituée. Elle est, selon lui, « hétérogène à la fois dans ses objets et dans ses méthodes » (p. 224) ce qui ne facilite pas une définition claire et précise.

D'une manière quelque peu tautologique, nous pourrions dire que la psychologie sociale correspond à la discipline que pratiquent celles et ceux qui se nomment psychologues sociaux mais comme le font remarquer Daval, Bourricaud, Delamotte et Doron (1967) « le malheur c'est que les "psychologues sociaux" finissent par s'occuper d'à peu près tout et qu'il n'y a pas de discipline qui touche à des objets plus différents, et qui recourt à des méthodes plus diverses » (p. 5). Nous nous trouvons face à un certain nombre de difficultés pour définir la psychologie sociale. Les psychologues sociaux auraient-ils plus de facilité pour définir leur propre discipline ? Tournons-nous donc un instant vers quelques-unes de ces définitions (**Tableau 1.1**), loin d'être exhaustives, mais présentant d'une manière chronologique celles reprises régulièrement dans les livres consacrés à la psychologie sociale.

À première vue, si nous avons des difficultés à définir la psychologie sociale, les psychologues sociaux eux-mêmes ne s'accordent pas sur une seule et même définition. Celles-ci ont varié au cours du temps et en fonction des lieux. La psychologie sociale serait-elle plurielle (Lubek, 1993) ? Si nous voulions effectuer une synthèse de ces différentes définitions, nous considérerions alors la psychologie sociale comme une discipline à visée scientifique, qui essaierait de décrire, d'expliquer et éventuellement de prévoir le fonctionnement social et s'intéresserait aux comportements, pensées et processus mentaux de l'individu en contexte social en offrant un cadre d'analyse varié. Enfin, cette discipline est souvent perçue comme un domaine interdisciplinaire comme nous allons le voir dans la suite de ce chapitre.

Gurvitch (1950) rappelait que la psychologie et la sociologie ne s'opposent pas car « la société est en nous et nous sommes dans la société ». La définition est ici réellement un enjeu épistémologique et c'est pour ceci qu'une synthèse de définitions, en gommant les différences, perd tout son



Quelques appareils utilisés dans les années soixante au laboratoire de psychologie sociale de la Sorbonne (Delouvée, 2000).



intérêt. Nous pouvons donc dire qu'il n'y a pas une seule définition de la psychologie sociale, mais que celles-ci ont varié – et varient encore – au cours du temps et en fonction des contextes. Doit-on alors parler d'une psychologie sociale ou de psychologies sociales (Lubek, 1981 ; 1993) ?

<b>Allport, 1954</b>	« La psychologie sociale consiste à essayer de comprendre et d'expliquer comment les pensées, sentiments et comportements des individus, sont influencés par la présence imaginaire, implicite ou explicite des autres. »
<b>Sherif, 1963</b>	« la psychologie sociale est l'étude scientifique du comportement et de l'expérience des individus en réaction à des situations sociales. »
<b>Brown, 1965</b>	« La psychologie sociale étudie les processus mentaux (ou les comportements) des individus déterminés par les interactions actuelles ou passées que ces derniers entretiennent avec d'autres personnes [...] »
<b>Deconchy, 1980</b>	« La psychologie sociale trouve son identité dans l'analyse des jonctions et des disjonctions entre l'homme et les divers groupes sociaux - réels ou imaginaires, attestés ou contestés, existants ou en projet - dont il fait partie, dont il se retire ou qu'il contribue à mettre en place. »
<b>Baron et Byrne, 1981</b>	« La psychologie sociale est le domaine d'étude scientifique qui étudie la façon par laquelle le comportement, les sentiments ou les pensées d'un individu sont influencés ou déterminés par le comportement ou les caractéristiques des autres. »
<b>Gergen et Gergen, 1981</b>	« La psychologie sociale est une discipline où l'on étudie de façon systématique les interactions humaines et leurs fondements psychologiques. »
<b>Moscovici, 1984</b>	« La psychologie sociale est la science des phénomènes de l'idéologie (cognitions et représentations sociales) et des phénomènes de communication. »
<b>Myers et Lamarche, 1992</b>	La psychologie sociale est « l'étude scientifique de la façon dont les gens se perçoivent, s'influencent et entrent en relation les uns avec les autres ».
<b>Vallerand, 1994</b>	« La psychologie sociale est le domaine d'étude scientifique qui analyse la façon par laquelle nos pensées, nos sentiments et comportements sont influencés par la présence imaginaire, implicite ou explicite des autres, par leurs caractéristiques et par les divers stimuli sociaux qui nous entourent et qui de plus examinent comment nos propres composantes psychologiques personnelles influent sur notre comportement social. »
<b>Smith et Mackie, 1995</b>	« La psychologie sociale est l'étude scientifique des effets des processus sociaux et cognitifs sur la manière dont les individus perçoivent, influencent et interagissent avec autrui. »
<b>Leyens et Yzerbyt, 1997</b>	« La psychologie sociale s'intéressera à autrui d'un triple point de vue : sa connaissance, les influences réciproques entre soi et autrui, et les interactions sociales. »
<b>Beauvois, 1998</b>	« La psychologie sociale s'intéresse, quels que soient les stimuli ou les objets, à ces événements psychologiques fondamentaux que sont les comportements, les jugements, les affects et les performances des êtres humains en tant que ces êtres humains sont membres de collectifs sociaux ou occupent des positions sociales (en tant donc que leurs comportements, jugements, affects et performances sont en partie tributaires de ces appartenances et positions). »

**Tableau 1.1.** Quelques définitions de la psychologie sociale présentées chronologiquement.

« En exerçant un droit de regard exclusif sur ce qui sera inclus ou rejeté de ce domaine, [la communauté scientifique] le donne comme La psychologie sociale et cette appellation contrôlée entretient à son tour l'illusion qu'il y aurait un consensus sur la nature de l'objet, les démarches et les découpages notionnels qui la caractérisent à l'heure actuelle. L'emprise de cette communauté (qui, même en se renouvelant, se reproduit identique à elle-même) et des normes qu'elle défend n'a pas été sérieusement entamée malgré les critiques qui, depuis plus de dix ans, traversent la discipline » (Apfelbaum, 1984, p.4).

Pour ne pas séparer et opposer une psychologie sociale psychologique d'une psychologie sociale sociologique, nous retiendrons, pour ce manuel, une définition très large proposée par Moscovici (1984) et considérant la psychologie sociale comme « la science du conflit entre l'individu et la société ». L'avantage d'une telle définition est notamment de mettre en avant la « société » et non pas seulement « autrui », « l'individu » ou le « sujet » : la psychologie sociale n'est plus alors exclusivement une « annexe » de la psychologie. Essayons de passer en revue quelques caractéristiques de cette discipline.

## L'enseignement de la psychologie sociale



En 1951-1952, l'UNESCO (De Bie, Lévi-Strauss, Nuttin et Jacobson, 1954) dresse un portrait de l'enseignement de la sociologie, de la psychologie sociale et de l'anthropologie culturelle dans le monde. Selon Nuttin (1954), « la France peut être considérée comme le pays de la psychologie sociale. On y a étudié, d'une part, les déterminations sociales des phénomènes psychiques et, d'autre part, les mécanismes psychologiques auxquels se rattachent les faits sociaux. Ces deux genres d'études ont été poursuivis par les sociologues avant de faire l'objet de recherches chez les psychologues » (p. 141). Elle ne s'enseigne cependant

pas en tant que telle avant la Seconde Guerre mondiale et il faut attendre 1946 où la nouvelle licence de psychologie propose un certificat de « psychologie de la vie sociale ». Ce certificat envisage la psychologie sociale essentiellement sous l'angle d'une psychologie appliquée à la vie sociale : cours de psychologie industrielle, de psychologie de l'éducation, de psychologie de la personnalité, etc. En 1946, trois universités proposent ce certificat dans la licence de psychologie : l'université de Paris, de Bordeaux et de Strasbourg.

Depuis 1946, J. Stoetzel, à l'université de Bordeaux, enseigne un certain nombre de techniques venues des États-Unis. La psychologie sociale est aussi un peu enseignée à l'institut de psychologie de l'université de Paris où D. Lagache fait un cours d'introduction à la psychologie sociale. La licence de philosophie propose, quant à elle, quelques cours de psychologie (avec une place pour la psychologie sociale plus ou moins importante). On peut encore citer quelques enseignements traitant de problèmes psychosociaux à l'École des hautes études ou à l'Institut d'études politiques.

Alors qu'en France, seuls quelques cours sont proposés et que D. Lagache met en place un laboratoire de psychologie sociale à la Sorbonne (Delouvé, 2000), en 1954, trois universités américaines (l'université du Michigan, l'université Harvard et l'université Columbia) proposent un doctorat en psychologie sociale !

La psychologie sociale française, quant à elle, est bien loin de ce développement. Les causes sont multiples mais nous ne les exposerons pas ici. Nous souhaitons simplement souligner cet état de fait. Après la mise en place progressive du laboratoire de psychologie sociale de la Sorbonne, le premier fait marquant de l'institutionnalisation de la psychologie sociale française correspond à la création de la première chaire de psychologie sociale. C'est J. Stoetzel, après avoir occupé la chaire de sociologie inaugurée par E. Durkheim, qui occupe cette première chaire de psychologie sociale créée à la Sorbonne en 1956. Il faut attendre dix ans pour que la seconde chaire soit créée en 1966 à l'université de Nanterre pour J. Maisonneuve. S'en suivra la création d'un certain nombre de postes de professeurs et de maîtres de conférences en psychologie sociale. Il existe aujourd'hui, en France, trente-cinq universités réparties dans vingt-quatre académies qui proposent un cursus plus ou moins complet en psychologie. Chacune d'entre elles propose un certain nombre d'enseignements de psychologie sociale.

## 2. Quelques caractéristiques

### Une discipline récente

Une discipline, c'est un ensemble de publications, de métiers, de règles et de normes, c'est aussi un enseignement. La psychologie sociale est une discipline qui existe depuis moins longtemps que la médecine ou la géographie par exemple. Si les intérêts psychosociaux sont anciens, les premiers travaux qui relèvent directement ou qui se réclament de la psychologie sociale remontent, au mieux, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Il faudra Europe de la psychologie sociale s'autonomise et commence à se développer. Entre 1951 et 1953, en France, Daniel Lagache, titulaire de la chaire de psychologie à la Sorbonne (faculté des lettres et sciences humaines), décide avec quelques chercheurs du CNRS et quelques enseignants de créer un laboratoire de psychologie sociale qui sera rattaché à sa chaire. Ce sera le premier laboratoire français de psychologie sociale qui existera pendant près de quarante ans.



### Une discipline carrefour

À l'intersection de la psychologie et de la sociologie, la psychologie sociale va progressivement s'affirmer avec son regard propre sur les individus et la société (voir le regard ternaire dans les pages suivantes). Le tableau ci-contre met en évidence quelques caractéristiques de la psychologie, de la sociologie et de la psychologie sociale. Celle-ci entretient toujours des liens avec d'autres disciplines : des ponts existent entre psychologie sociale et médecine, psychiatrie, neurosciences, ethnologie, mathématiques, anthropologie, sociologie, cybernétique, psychanalyse, linguistique... Certaines méthodes utilisées sont d'ailleurs empruntées à d'autres disciplines.

Psychologie	Psychologie sociale	Sociologie
Perceptions individuelles (objets, temps)	Influence du groupe sur l'individu (et vice-versa)	Phénomènes collectifs
Raisonnements/résolution des problèmes	Fonctionnement des petits groupes	Valeurs collectives d'une société
Motivations/émotions poussant à agir	Communication, conflit, négociation, agression, coopération, etc.	Culture, idéologies, institutions

### Une discipline de l'interaction

Il est difficile de trouver une définition unique de la psychologie sociale comme nous l'avons vu. Une définition minimale pourrait se résumer à l'interaction entre l'individu et le collectif. « L'interaction » englobe tout ce que les individus font ensemble, mais aussi ce qu'ils font l'un contre l'autre (Mead, 1934 ; Goffman, 1973). L'analyse des interactions inclut alors l'action conjointe des acteurs mais aussi le contexte dans lequel se déroule l'action. Dans une équipe de travail, par exemple, l'ambiance affective peut modifier considérablement la qualité et/ou la quantité de travail mené par cette équipe.



Notons que la réalité subjective est psychologiquement plus importante pour l'individu que la réalité objective. En effet, si une situation est vue comme étant réelle, elle est réelle aussi dans ses implications psychologiques. Mais la réalité qui affecte l'individu est une construction symbolique qui résulte de l'interaction entre l'individu et son monde. L'être humain est à la fois produit et producteur de sa réalité (Berger et Luckman, 1966).

### Individualisme et holisme

Selon l'approche individualiste, la société n'existe pas, seuls les individus existent. Cette approche a longtemps été dominante. Platon et Aristote considéraient que la société découle des caractéristiques des individus. Ce sont les propriétés individuelles qui produisent des institutions sociales. La société est alors un simple prolongement des caractéristiques individuelles. À l'opposé, le holisme considère que l'individu n'existe pas, il est un pur produit social. Aujourd'hui, ces deux traditions continuent de coexister. La tradition individualiste insiste sur les variables internes aux personnes. L'enfant qui réussit scolairement, le doit à ses capacités, à son intelligence... La seconde tradition insiste sur les variables externes qui sont dans l'environnement, dans la situation... Elle constate qu'il y a des différences individuelles mais l'origine de ces différences est elle-même recherchée dans le contexte ou dans l'environnement.

## Une discipline en mouvement et de terrain

La psychologie sociale est en changement constant et rapide. Beaucoup de travaux se sont construits à partir du moment où il y a eu une demande de type nouveau, et donc, avec une nécessité d'inventer de nouvelles méthodes et de nouveaux paradigmes à chaque fois.

De nombreuses études ou expériences, qui seront présentées dans la suite des chapitres, se font aussi sur le terrain, en milieu naturel et pas seulement en laboratoire. La psychologie sociale a de nombreuses applications directes dans les domaines de la santé, de l'environnement, de la justice, du travail, de l'éducation, de l'économie, des nouvelles technologies, etc.

### Les processus psychosociaux sont-ils universels?

Il est légitime de se poser cette question lorsque l'on constate l'impossibilité de retrouver, aujourd'hui, des résultats anciens en répliquant l'expérience originale ou encore, parfois, les résultats contradictoires d'une même étude menée dans différents pays. Amir et Sharon (1987), par exemple, tentent de répliquer en Israël six recherches classiques de la psychologie sociale en 30 essais. Les résultats sont de six réplifications réussies, quatre réplifications partielles et, surtout, vingt échecs. Festinger et Carlsmith (1959), dans une recherche célèbre (cf. chapitre 4) mettent en évidence le besoin de consistance qui existe chez les individus (en mettant en conformité ses différentes pensées ou ses pensées et ses actes). Hiniker (1969) et Choi, Choi et Cha (1992) vont reprendre cette expérience avec, respectivement, des participants chinois et des participants coréens. Le besoin de consistance cognitive semble être plus important et/ou plus fort dans les sociétés individualistes que collectivistes. Ce qui semble dissonant chez nous, ne l'est pas forcément ailleurs. La psychologie sociale met notamment l'accent sur l'importance des facteurs situationnels ou environnementaux. Dès lors, il semble pertinent de s'interroger sur le caractère anhistorique et universel des processus étudiés en psychologie sociale.

# III. APPRÉHENDER LE MONDE

## 1. Le regard psychosocial

Moscovici, en 1984, note que la psychologie sociale se distingue moins par son territoire que par un regard qui lui est propre. Ce qu'enseignants-chercheurs, praticiens et étudiants apprennent et mettent en œuvre c'est, avant tout, une manière d'appréhender et de regarder les phénomènes et les relations entre eux. Il considère qu'il existe un regard proprement psychosocial. Le psychologue et le sociologue, eux, envisagent les faits d'une manière particulière à travers une grille de lecture binaire. Le psychologue sépare le sujet et l'objet qui sont pris en compte indépendamment l'un de l'autre. Le sociologue pose pratiquement le même regard à cela près que le sujet n'est plus un individu mais une collectivité, un groupe plus ou moins important de personnes. Pour le psychologue social ce regard est ternaire. Il substitue à la relation à deux termes du sociologue ou du psychologue, une relation à trois termes : l'individu, le groupe et l'objet, ce qui suppose une médiation constante entre ces trois composantes.



Www.

Entretien de Serge Moscovici sur le regard psychosocial filmé le 3 février 2004 à Paris  
<http://www.archivesaudiovisuelles.fr/197/>

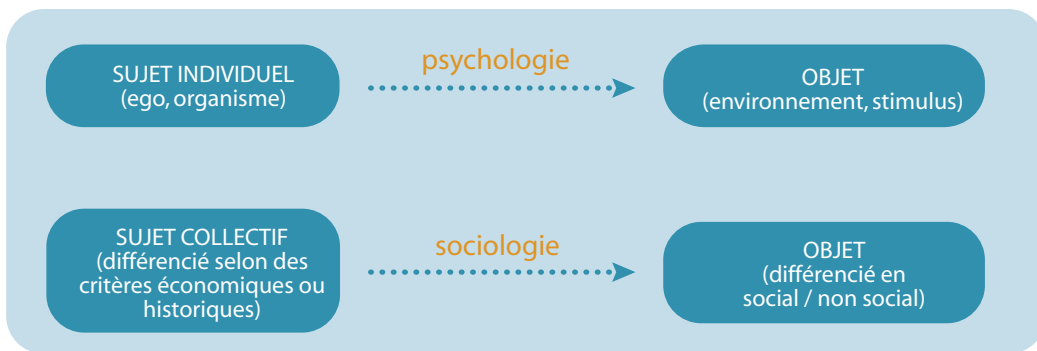


Figure 1.1 – Regard binaire de la psychologie et de la sociologie.

Moscovici (1984) réfute la logique fonctionnaliste du rapport direct sujet-objet et affirme qu'autrui médialise la relation du sujet à l'objet. Cette conception exige d'envisager une relation dynamique entre le sujet (ego) et l'objet : au rapport unique sujet (ego)-objet se substituent des rapports multiples sujet (ego)-autre (alter). L'objet est ainsi médiatisé par l'autre (alter). C'est bien au travers du regard d'autrui que le sujet (ego) envisage l'objet, ce qui implique que, selon l'autrui mobilisé, sa position puisse varier. Cet ego peut être un individu mais aussi un groupe. L'objet, lui, peut correspondre à un objet physique réel ou social (maladie ou nouvelle loi) ou imaginaire. L'alter, enfin, peut être une autre personne, un autre groupe ou le contexte social dans lequel on étudie l'individu ou le groupe.

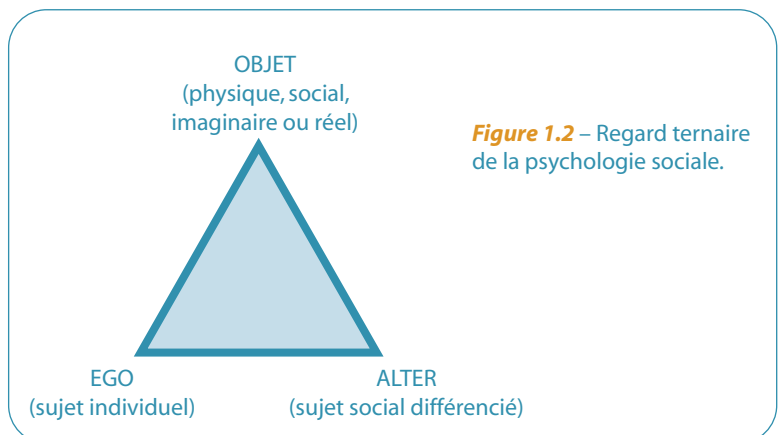
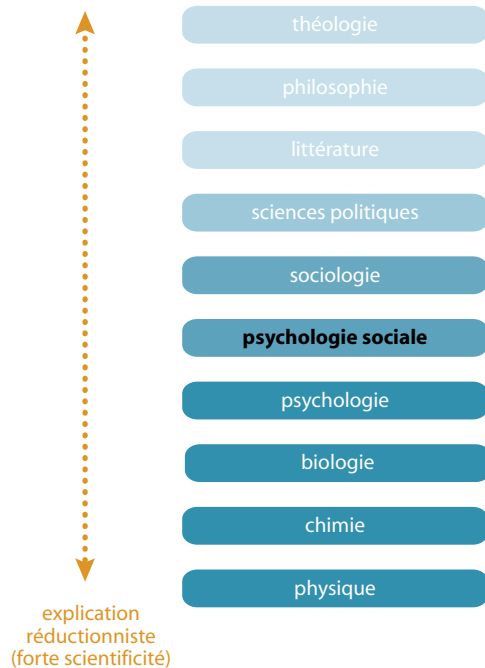


Figure 1.2 – Regard ternaire de la psychologie sociale.



Selon Moscovici (1984, p. 9), « cette relation de Sujet à Sujet dans leur rapport à l'objet peut elle-même être conçue de manière statique ou dynamique, c'est-à-dire correspondre à une simple "coprésence" ou à une "interaction" qui se traduit par des modifications intéressantes la pensée et le comportement de chacun ». Il distingue ainsi deux mécanismes qui illustrent cette distinction statique/dynamique : la facilitation sociale (« qui consiste à ce que la simple présence d'un individu ou d'un groupe a pour effet qu'un individu préfère ou apprend mieux les réponses les plus familières et les moins originales ») et l'influence sociale (« qui consiste en ce qu'un individu soumis à la pression d'une autorité ou d'un groupe adopte les opinions et conduites du groupe »). Ces deux mécanismes seront étudiés dans les chapitres suivants (chapitres 2 et 3).

explication  
intégrative  
(faible scientificité)



**Figure 1.3** – Position de la psychologie sociale par rapport à d'autres disciplines.

## 2. Les niveaux d'analyse

Doise (1982) souhaite proposer un modèle qui dépasse la simple distinction individu/société. Dans son ouvrage, *L'Explication en psychologie sociale*, il présente une approche multidimensionnelle. Ce n'est pas dans l'objet qu'il y a plusieurs niveaux de réalité mais c'est le chercheur, selon Doise, qui adopte différents points de vue. Pour éviter tout réductionnisme, il convient alors de croiser et d'articuler les niveaux d'analyse. Doise (1982) propose quatre niveaux d'analyse allant, d'une certaine manière, du « plus psychologique » au « plus sociologique ».

### Le niveau intra-individuel (niveau 1)

Le niveau 1 est appelé niveau intra-individuel ou intra-psychique par Doise. Cela correspond à l'étude des mécanismes et des processus qui permettent à l'individu d'organiser ses expériences sociales. Ce sont des mécanismes internes, plutôt d'ordre cognitif, mais pouvant être affectifs, inconscients, motivationnels... L'environnement n'est alors considéré que comme un arrière-plan où viendrait s'inscrire une dynamique individuelle.

Au début des années cinquante, plusieurs modèles théoriques se développent dans ce niveau. Il s'agit des théories dites de l'équilibre cognitif : chacun d'entre nous essaierait de maintenir un équilibre (harmonie, consonance, congruence...) entre les divers éléments du champ cognitif qui concernent un même objet. Heider (1946, 1958 ; voir chapitre 6) constate, par exemple, que les individus ont besoin de mettre de l'ordre (cognitif) dans leur environnement. Festinger (1957 ; voir chapitre 4) proposera, lui, la théorie de la dissonance cognitive. Dans ces deux exemples, quand il y a discordance, il y a un malaise psychologique ce qui entraîne une forte motivation pour rétablir l'équilibre (la consonance).

Bien qu'historiquement la psychologie sociale nord-américaine soit essentiellement de niveau 1 par opposition à une psychologie sociale européenne plus sociologique et accordant plus d'importance aux approches contextuelles, cette distinction s'est estompée aujourd'hui.

## Le niveau interindividuel (niveau 2)

Le niveau 2, interindividuel, est aussi nommé groupal ou situationnel. Les explications sont recherchées dans les relations entre les individus, ou, entre l'individu et le groupe, voire même entre les groupes. À ce niveau, ce que sont ces individus avant et/ou ailleurs (statuts, positions sociales, identités) n'est pas pris en compte. Il s'agit de s'intéresser à la seule situation, l'analyse n'étant alors pas centrée sur les individus mais sur leurs interactions et échanges.

Les travaux de Sherif (1935, voir chapitre 3) nous montrent que si l'on réunit plusieurs personnes à qui l'on propose un stimulus ambigu, alors un phénomène de convergence rapide vers une réponse (souvent moyenne) va apparaître et devenir la réponse du groupe. Pour Sherif, cette réponse du groupe correspond à la création d'une norme. Elle est construite dans l'interaction avec les autres : c'est une construction commune.



## Le niveau positionnel (niveau 3)

Il s'agit de prendre en compte dans le niveau 3, dit positionnel, les insertions des individus (statuts, rôles, positions) dans le milieu naturel et non plus strictement expérimental. Les variables sociodémographiques, l'âge, le sexe, la catégorie socioprofessionnelle sont autant d'exemples de variables relevant de ce niveau. Cela étant, en psychologie sociale, il est plus couramment fait référence aux systèmes et hiérarchie informels ou implicites. Par exemple, les bons ou les mauvais élèves dans une école correspondent à une hiérarchie qui reste globalement implicite.

Comme nous le verrons plus en détail dans le chapitre 3, Milgram (1963) en étudiant la soumission à l'autorité et l'obéissance va montrer qu'un individu, inséré dans une structure hiérarchique, change « d'état » et se comporte différemment. C'est ce que Milgram appellera l'état agentic. L'individu devient un agent et perd son rôle d'acteur. Dans certaines situations, nous pourrions donc perdre le sens de la responsabilité individuelle, le niveau 1 n'agissant plus d'une certaine manière. Nous nous conformerions alors presque totalement aux ordres du supérieur hiérarchique.

## Le niveau idéologique (niveau 4)

Le niveau idéologique, niveau 4, correspond au niveau des systèmes de croyances et des représentations sociales. C'est un vaste système d'explications du monde et donc de la place de l'individu dans le monde. Lerner (1980), par exemple, avec sa théorie de la croyance en un monde juste montre que les individus pensent que ce qui arrive dans la vie est toujours mérité. Cela amène à conclure que lorsque nous sommes victime de quelque chose, nous ne pouvons pas être innocent. En effet, si le monde est juste, il n'y a pas de victime innocente. Lerner montre que cette croyance peut modifier notre perception d'autrui et la manière dont on explique ce qui lui arrive ou ce qui nous arrive (voir le chapitre 6 sur l'attribution causale). Ce niveau 4 peut apparaître comme très hétérogène et articule plusieurs notions. Rouquette (1973) propose le concept de pensée sociale puis élabore une architecture simple organisant les concepts d'idéologie, de représentations sociales, d'attitudes et d'opinions (cf. chapitre 7).



# RÉVISION DU CHAPITRE

## Résumé

---



### Quelques éléments de périodisation

D'où vient la psychologie sociale ? Comment la psychologie des foules se mettra-t-elle en place ? À quoi correspondent la preuve sociale et le phénomène d'ignorance collective ?



### Qu'est-ce que la psychologie sociale ?

Présentation de différentes définitions ; d'un état des lieux de l'enseignant au sortir de la Seconde Guerre mondiale et des principales caractéristiques de cette discipline.



### Une manière particulière d'appréhender le monde

La spécificité du regard psychosocial de Moscovici (1984) et les quatre niveaux d'analyse de Doise (1982).

## Lectures conseillées

---

- DOISE W. (1982). *L'Explication en psychologie sociale*. Paris, PUF.
- FESTINGER L., RIECKEN H., SCHACHTER S. (1993). *L'Échec d'une prophétie*. Paris, PUF.
- JAHODA G. (2007). *A History of Social Psychology*. Cambridge, Cambridge University Press.
- LE BON G. (1895). *La Psychologie des foules*. Paris, Félix Alcan. Réédité de nombreuses fois depuis.
- MOSCOVICI S. (dir.) (1984). *Psychologie sociale*. Paris, PUF.
- MOSCOVICI S., MARKOVA I. (2006). *The Making of Modern Social Psychology*. Cambridge, Polity Press.

## Webographie

---

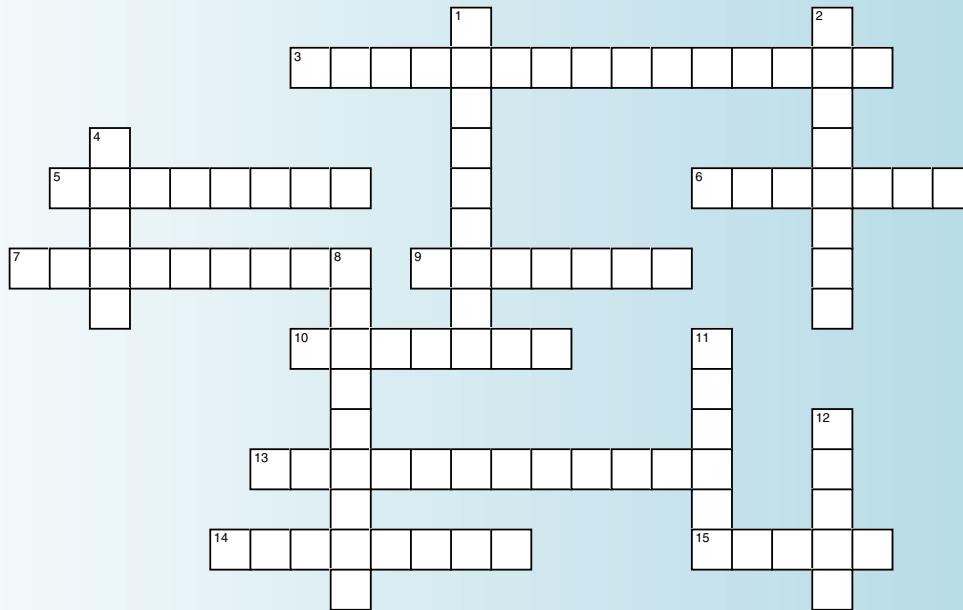
**Www.** LES CLASSIQUES DES SCIENCES SOCIALES PROPOSENT EN TEXTE INTÉGRAL LES ÉCRITS DE SCIPIO SIGHELE, GUSTAVE LE BON OU GABRIEL TARDE  
<http://classiques.uqac.ca/>

**Www.** ILLUSTRATIONS FILMÉES DE L'EFFET SPECTATEUR  
[youtube.com/watch?v=OSsPfbupaC](https://www.youtube.com/watch?v=OSsPfbupaC) ; [youtube.com/watch?v=KE5YwN4NW50](https://www.youtube.com/watch?v=KE5YwN4NW50)

**Www.** ENTRETIEN DE SERGE MOSCOVICI SUR LE REGARD PSYCHOSOCIAL FILMÉ LE 3 FÉVRIER 2004 À PARIS  
<http://www.archivesaudiovisuelles.fr/197/>

# EXERCICES

## Mots-croisés



### Horizontalement

3. Festinger (1957) avec sa théorie de la dissonance cognitive illustre ce niveau d'analyse
5. Ville qui propose un certificat de « psychologie de la vie sociale » en 1946
6. Instigateur du premier laboratoire de psychologie sociale en France
7. Propose la spécificité du regard psychosocial
9. S'oppose à l'individualisme méthodologique
10. Met en évidence le déterminisme comportemental dans les rues de New York
13. Autre nom du niveau interindividuel
14. Nom de famille de cette jeune new-yorkaise assassinée le 13 mars 1964
15. Festinger, Riecken et Schachter (1956) étudie ce groupement social particulier

### Verticalement

1. À l'intersection de la psychologie et de la sociologie, la psychologie sociale est une discipline...
2. Qualité du regard posé par le psychologue social contrairement au psychologue ou au sociologue
4. Propose, en 1982, plusieurs niveaux d'analyse
8. Principal facteur de cohésion et de continuité de la société selon Tarde
11. Objet d'étude de Sighele
12. Qualité du monde dans la théorie de Lerner (1980)

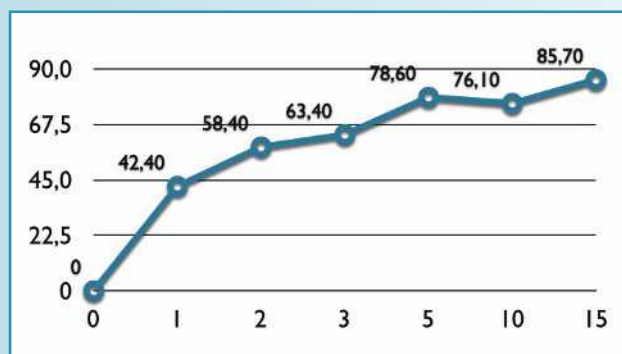
## Exercices

**Exercice 1 :** Présentez et illustrez les quatre niveaux d'analyse de Doise (1982).

**Exercice 2 :** Latané et Darley (1968) mettent en évidence le phénomène d'ignorance collective à l'aide d'une expérience. Décrivez la méthodologie et les principaux résultats.

**Exercice 3 :** En quoi peut-on dire, qu'après 1789, le droit divin des foules remplace le droit divin des rois ?

**Exercice 4 :** Milgram, Bickman et Berkowitz (1969) obtiennent les résultats suivants après avoir étudié 1 500 piétons new-yorkais.



Expliquez les objectifs des auteurs, décrivez la méthodologie mise en place et expliquez les résultats obtenus.

**Exercice 5 :** « Une œuvre littéraire n'est pas un simple jeu d'imagination, le caprice isolé d'une tête chaude, mais une copie des mœurs environnantes et le signe d'un état d'esprit. On en a conclu qu'on pouvait, d'après les monuments littéraires, retrouver la façon dont les hommes avaient senti et pensé il y a plusieurs siècles. On l'a essayé et on a réussi » (Taine, 1863 ; p. III). Justifiez et illustrez le recours aux œuvres artistiques (littérature, cinéma, chansons, etc.) en psychologie sociale.

**Exercice 6 :** Dans un texte de 1921, Marc Bloch n'hésite pas à considérer la Grande Guerre comme « une immense expérience de psychologie sociale, d'une richesse inouïe ». Son outrance même, son caractère si immensément collectif, le grossissement qu'elle opère doivent, selon lui, « permettre à l'observateur de saisir sans trop de peine entre les différents phénomènes les liaisons essentielles. Sans doute ne peut-il pas, comme dans une expérience au sens ordinaire du mot, faire varier lui-même les phénomènes pour mieux reconnaître les rapports qui les unissent ; qu'importe, si ce sont les faits eux-mêmes qui montrent ces variations, et avec quelle ampleur ! » (p. 20). Commentez.

**Exercice 7 :** « Je ne puis donc accorder [...] que notre âge soit l'ère des foules. Il est l'ère du public ou des publics, ce qui est bien différent ». Commentez et expliquez cette citation de Tarde (1901).



# LE GROUPE ET LES DÉCISIONS COLLECTIVES

**S**i vous essayez de répondre à la question « Qui suis-je ? » (Kuhn et McPartland, 1954), il y a de fortes chances que les premières réponses qui vous viendront à l'esprit renverront à des appartenances de groupe (« je suis étudiant », « je suis membre de tel club/association/parti », « je suis d'une famille nombreuse », etc.). L'être humain cherche en effet, pour différentes raisons que nous allons présenter, l'affiliation au groupe, à des groupes. À bien y réfléchir, on peut d'ailleurs considérer que la principale cause de mortalité au xx<sup>e</sup> siècle aura été l'appartenance à un groupe.

L'objectif de ce chapitre est de tenter de cerner ce concept de « groupe », présenter les différents types de groupes auxquels nous pouvons être confrontés et les principales approches psychosociales d'étude des groupes. La seconde partie sera consacrée à la mise en lumière des différents processus de groupe à l'œuvre dans les prises de décisions collectives.

# I. INTRODUCTION

## 1. Pourquoi étudier le groupe?



L'être humain est un être social par nature qui vit au contact des autres. Même enfermé dans votre chambre ou dans votre appartement tout un week-end il y a de grandes chances que votre téléphone portable soit allumé pour que votre famille puisse vous joindre et que sur l'écran de votre ordinateur s'affichent, par exemple, la fenêtre d'un logiciel de messagerie instantanée et vos discussions avec vos camarades ou encore un célèbre site de réseau social et les statuts de vos amis ou les derniers tweets.

L'être humain cherche en effet l'affiliation au groupe plutôt que la solitude ou l'isolement. La plupart du temps un isolement social prolongé a d'ailleurs des conséquences négatives sur le plan émotionnel, cognitif ou comportemental (sauf rares exceptions comme certains peintres ou écrivains qui choisissent de se retirer pour pouvoir créer). Que l'on pense au centre de détention américain de Guantanamo ou à certaines prisons de l'ex-Union Soviétique ou chinoises, le confinement prolongé peut être utilisé comme un moyen de torture très efficace.

Campbell, Krusemark, Dyckman, Brunell, McDowell, Twenge et Clementz (2006) vont même jusqu'à étudier les variations de l'activité cérébrale chez des personnes exclues : des femmes « isolées » montrent des différences d'activité cérébrale par rapport au groupe témoin et des diminutions de performance à des tests mathématiques.



Nous cherchons donc toutes et tous à nous affilier à un groupe ou à des groupes. Schachter (1959) a observé que des étudiantes qui s'attendent à subir une expérience stressante (recevoir des chocs électriques non douloureux) choisissent de s'associer à d'autres étudiantes devant subir la même expérience. Pourquoi, dans quelles circonstances et pour quels motifs, cherche-t-on à s'associer à d'autres personnes pour former un groupe ? Il existe trois grandes explications relatives au problème de la formation des groupes :

- ❶ selon le modèle fonctionnaliste (McClelland, 1985 ; Schachter, 1959), l'individu rallie un groupe parce que cela lui sert, parce que cela lui est utile, ou que l'appartenance à ce groupe lui permet de satisfaire certains besoins psychologiques fondamentaux ;
- ❷ selon le modèle de la cohésion sociale (Forsyth, 1990 ; Lott et Lott, 1965) c'est l'attraction que les individus éprouvent les uns envers les autres qui peut les conduire, éventuellement, à former un groupe ;
- ❸ selon le modèle de l'autocatégorisation (Turner, 1982, 1987, 1995), c'est sur une base perceptuelle ou cognitive, et non affective, que les groupes se constituent : les individus se classifient comme membres d'une catégorie sociale particulière.

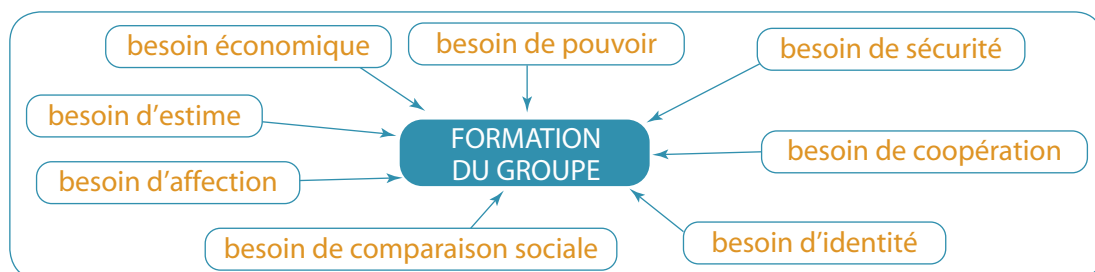
Si nous sommes des êtres sociaux, c'est également le cas pour de nombreuses autres espèces animales chez qui on pourra retrouver des « groupes », des affinités entre certains membres ou encore des phénomènes de leadership. Nous sommes cependant la seule espèce à créer, dans le cadre de la vie sociale, des structures formelles de pouvoir dans les organisations (écoles, entreprises, hôpitaux, syndicats, etc.). Notons également que les comportements humains sont beaucoup plus largement déterminés par la culture des groupes auxquels appartiennent les individus.

La plupart de nos comportements sont produits dans un groupe, s'y inscrivent ou font référence à un groupe. Nous avons besoin d'appartenir à un groupe car cela nous rend plus forts, nous permet de rencontrer des partenaires (voir chapitre 8) et nous procure une certaine sécurité. Cela renvoie à la fonction de survie. Mais le groupe permet également d'acquies progressivement les normes (voir chapitre 3) et valeurs au travers la socialisation et l'apprentissage par l'interaction avec nos pairs. Enfin, le fait de se comparer avec les autres membres du groupe peut nous rassurer et réduire notre anxiété, améliorer notre estime de soi et, de manière plus générale, apprendre à nous connaître.

L'application des connaissances de la psychologie sociale dans les domaines de la santé, du travail, de l'éducation ou de la justice nécessite la prise en compte de l'insertion concrète des individus dans des groupes. Cette notion de groupe, au cœur même de la psychologie sociale, est également au centre de vives discussions entre chercheurs. Allport, en 1924, définissait la psychologie sociale comme « l'étude du comportement de l'individu dans un groupe et de sa conscience sociale » (voir chapitre 1 pour une présentation de quelques définitions). Cette notion de groupe, comme nous allons le voir, est loin d'être parfaitement circonscrite. Plusieurs approches coexistent ou s'affrontent et ce depuis le début de la psychologie sociale. Aujourd'hui encore les débats se poursuivent. De Visscher (1991, 2001) dans un souci de rigueur taxonomique, présente les huit champs d'intérêt susceptibles d'une approche psychosociale spécifique allant des individus aux sociétés, en passant par les dyades, les groupes restreints, les catégories, les groupes sociaux, etc. (voir **tableau 2.1**).

**Www.**

Le Centre de dynamique des groupes et d'analyse institutionnelle a été fondé au sein de l'université de Liège en 1972 par P. De Visscher : <http://www.cdgai.be>



Plan	Niveau d'analyse	Relations
Individualité	Entre individus	Interindividuelles
Dualité	Entre dyades	Interdyadiques
Microgroupalité	Entre microgroupes	Inter (micro) groupales
Groupalité	Entre groupes restreints	Intergroupales
Catégorialité	Entre catégories	Intercatégoriales
Massalité	Entre masses concrètes	Intermassales
Socialité – groupale – collectivale – organisationnelle – sociétalité	Entre groupes sociaux Entre collectivités Entre organisations Entre sociétés globales	Intersociogroupales Intercollectivales Interorganisationnelles Intersociétales

**Tableau 2.1** – De Visscher (2001) : huit champs d'intérêt distincts, objets « matériels » taxinomiquement différenciables, susceptibles d'une approche psychosociale spécifique.



Didier Anzieu (1923-1999) psychanalyste français auteur, entre autres, de *Le Groupe et l'Inconscient* (Dunod), *La Dynamique des groupes restreints* (PUF), *Le Moi-peau* (Dunod).

## 2. L'étude des groupes en psychologie

Dans les années trente, aux États-Unis, le « groupe » va devenir un objet d'étude en soi sous l'impulsion de trois grands psychologues :

① Elton Mayo qui sera à l'origine du courant dit des relations humaines suite à sa participation à une série d'expériences aux ateliers Hawthorne de la Western Electric Company (cf. encadré « La Western Electric Company ») ;

② Jacob Levy Moreno qui introduira la mesure des relations socio-affectives dans les petits groupes grâce à la sociométrie. Il mettra en évidence de manière objective les préférences, les sympathies, les rejets affectifs et les relations négatives qui se manifestent à l'intérieur des groupes de manière à observer les conséquences. Les relations affectives constituent les réseaux de communication privilégiés qui peuvent affecter le groupe dans un sens ou dans un autre ;

③ et, enfin, Kurt Lewin véritable père fondateur de la « dynamique des groupes » et figure majeure de la psychologie sociale (Aebischer et Oberlé, 1990 ; De Visscher, 1991, 2001).

En Europe également, quelques années plus tard, se développeront de nombreux travaux sur les groupes sous l'égide de psychologues ou de psychanalystes comme Rogers qui développera le courant de la psychologie dite humaniste, Bion qui mettra en place les groupes thérapeutiques ou encore Anzieu et Pagès qui étudieront les « fantasmes de groupes », l'inconscient collectif et l'illusion groupale. À partir des années soixante-dix, avec l'essor de la psychologie cognitive, l'intérêt pour les groupes a quelque peu perdu de son influence en psychologie. Depuis quelques années maintenant il semble que cet intérêt renaisse.

## II. QU'EST-CE QU'UN GROUPE ?

Si l'on suit les différentes acceptions du mot « groupe » dans le dictionnaire, cela renverrait à « une réunion de plusieurs personnes dans un même lieu » et à « un ensemble de personnes ayant quelque chose en commun (indépendamment de leur présence au même endroit) » (*Le Petit Robert*). Le groupe est alors défini par des caractéristiques objectives : la proximité (même lieu) et/ou la similitude entre les membres. Linton (1936, 1945) mettra en évidence les relations existant entre la structure spatiale (ou positionnelle) d'un groupe et les propriétés relationnelles dynamiques de ses membres.

Mais un groupe n'est pas un simple agrégat : d'un point de vue psychologique, un groupe est plus qu'une collection d'individus (par exemple, personnes à l'arrêt du bus ou catégories sociales). Un rassemblement devient un groupe quand il est perçu comme un objet singulier, une totalité, une entité par les individus qui le composent. Selon Campbell (1958) les groupes humains varient en entitativité, en unité. Trois critères objectifs président à l'entitativité : le fait d'avoir un sort commun, la ressemblance entre les membres et la proximité physique/spatiale.



Vous êtes en train d'attendre votre tour derrière d'autres personnes. Avez-vous l'impression de faire partie d'un groupe ?

### 1. Quelques distinctions classiques

#### Groupes primaires et secondaires

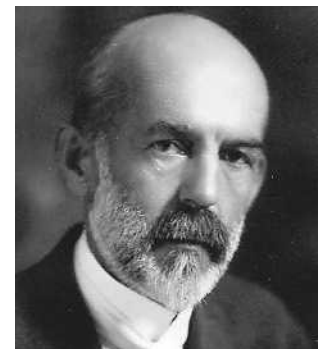
Cooley (1909) va établir l'une des premières distinctions classiques entre ce qu'il appelle les groupes primaires et les groupes secondaires. Les groupes primaires sont des groupes de relativement faible taille et apportent soutien et équilibre à l'individu. Ils sont composés de personnes ayant des contacts réguliers, personnels et intimes avec nous, notre famille. Ils peuvent également se rapporter à la « bande », au groupe d'amis ou aux voisins. Il s'agit de satisfaire, pour l'individu, des besoins fondamentaux.

Les groupes secondaires, quant à eux, sont de plus grande taille que les groupes primaires. On les assimile aux organisations (un hôpital, une école, une université, une entreprise, une organisation, un mouvement associatif, politique ou syndical). Les relations entre membres, qui ne sont pas basées en premier sur l'affectif, s'avèrent plus formelles et impersonnelles que dans les groupes primaires. Elles ont une base contractuelle et impliquent une hiérarchie formelle que chacun doit respecter. Il s'agit, la plupart du temps dans ce type de groupe, d'atteindre un objectif ou de réaliser une tâche.

Selon Cooley (1909), les groupes primaires se distinguent des groupes secondaires par : la durée du groupe, la fréquence des rencontres entre les membres et la nature de leurs relations interpersonnelles.



Quelles différences peut-on faire entre les groupes ?



Charles Horton Cooley (1864-1929) sociologue américain s'inscrivant dans le courant du pragmatisme.





Le groupe de référence peut être un groupe dont on ne fait pas partie mais qui nous sert de modèle et auquel on souhaiterait appartenir un jour.

## Groupes d'appartenance et de référence

La notion de « groupe de référence » a été introduite par Hyman (1942) dans une étude sur les statuts sociaux. Il s'agit d'un groupe, réel ou imaginaire, auquel se réfère l'individu. Il assure plusieurs fonctions. Kelley (1952) en a souligné deux :

① la fonction normative : l'individu s'approprie les normes de son groupe de référence de sorte que ceux-ci remplissent le rôle de modèle. Ils définissent les attitudes, les valeurs, les comportements que l'individu perçoit comme appropriés et auxquels ils cherchent à se conformer (notion de groupe de référence normatif) ;

② la fonction évaluative ou comparative : l'individu évalue ses comportements et ses opinions, ainsi que ceux des autres, par comparaison avec ceux qui sont valorisés dans son groupe de référence. Ainsi, les groupes de référence servent de point de comparaison ou de point de référence dans l'appréhension de la réalité sociale. Ils déterminent ce qui est perçu comme normal ou anormal, bien ou mal, etc.

Ces deux fonctions font que les groupes de référence ont un rôle protecteur vis-à-vis de l'influence sociale. Ils rendent les individus plus résistants aux influences, notamment s'ils bénéficient d'un soutien social de la part d'autres membres de leur groupe.

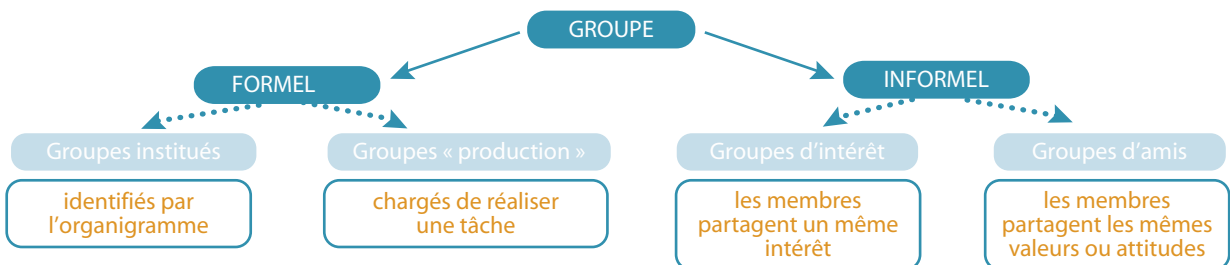
On distingue habituellement la notion de « groupe de référence » de celle de « groupe d'appartenance ». Le groupe d'appartenance est le groupe auquel appartient effectivement un individu à un moment donné, dans lequel il joue un rôle. En moyenne, l'individu fait partie de six groupes d'appartenance. Celui-ci ne constitue, cependant, pas forcément son groupe de référence et n'est pas toujours désiré.

Si le groupe d'appartenance d'un individu ne correspond pas à son groupe de référence, celui-ci a tendance à rechercher la mobilité sociale, c'est-à-dire à essayer de changer de groupe.

## Groupes formels et informels

Les groupes formels sont des groupes qui sont dotés d'une structure explicite qui établit de manière contraignante la distribution des rôles entre les membres (par exemple, les rôles de supérieur et de subordonné dans une entreprise). Les groupes formels ont des buts et des moyens pour y parvenir qui sont explicites et qui peuvent être réglementés.

Les relations entre membres sont fortement définies par leur position dans la structure formelle du groupe (organigramme par exemple).



Le pouvoir est une composante essentielle de cette structure. Dans ce type de structure, les individus sont totalement interchangeables et une part plus ou moins importante de l'activité de ces structures consiste dans la gestion de la remplaçabilité des agents sociaux (formation, évaluation, recrutement, promotion...).

Les groupes informels, quant à eux, ont une structure de répartition des rôles qui reste le plus souvent implicite et qui n'est pas contraignante. Celle-ci s'établit sur la base de variables psychologiques individuelles et des rapports d'influence s'établissant dans le groupe en fonction des circonstances. L'adhésion au groupe informel est volontaire et aucun membre n'est nommé comme c'est le cas dans les groupes formels. Les groupes informels se caractérisent surtout par leur structure affinitaire et les relations affectives entre les membres (par exemple : un groupe d'amis).

Les groupes formels voient souvent se superposer une structure formelle (impliquant des statuts et des rôles « officiels ») et une structure informelle (liée aux relations affinitaires et au phénomène d'influence). De nombreux travaux ont montré que les groupes informels jouent un rôle essentiel dans le fonctionnement et l'efficacité des organisations (cf. encadré ci-après). Il peut avoir des conséquences positives sur le bien-être des salariés et le stress, sur leur capacité d'adaptation aux changements, sur l'amélioration des compétences individuelles. Selon Peters et Waterman (1982), l'influence et le rôle des groupes informels sont parmi les principales caractéristiques des entreprises américaines les plus performantes (par exemple : Apple, Google...).



Ouvrières de la Western Electric Company.

Www.

L'université Harvard propose des documents originaux sur les expériences de Mayo <http://www.library.hbs.edu/hc/hawthorne/>

### La Western Electric Company

De 1924 à 1933 (la pré-enquête se déroule de 1924 à 1927), eut lieu, dans les ateliers Hawthorne de la Western Electric Company, près de Chicago, une série d'expériences psychométriques, psychotechniques et psychosociologiques. Y collaborèrent le département des recherches de la Western Electric Company et des chercheurs du National Research Council dans un premier temps, puis de l'Université Harvard. La démarche expérimentale, proprement dite, était complétée par des méthodes qualitatives. Le compte rendu de cette enquête et les conclusions se trouvent dans Roethlisberger et Dickson (1939) et, de façon moins détaillée, dans Whitehead (1938). On attribue généralement à Mayo la direction de cette enquête. En fait, Mayo, dont Roethlisberger fut l'élève, n'intervint dans les études qu'à partir de 1928.

Cette équipe travailla, dans un premier temps, sur les effets de l'éclairage sur la performance. Ils mirent en évidence que le simple fait d'observer des ouvrières, et donc de manifester de l'intérêt pour leur activité, avait des effets positifs susceptibles de contrebalancer ceux de facteurs aussi objectifs qu'une lumière déficiente par exemple.

Notons que, par la suite, Carel (1967) effectuera un réexamen systématique des données qualitatives collectées. D'autres auteurs (Franke et Kaul, 1978; Franke, 1979) poursuivront ce travail en analysant les données quantitatives et les traitements statistiques. Une littérature abondante se développe alors (Jones, 1990 et Jones 1992 présentent de nombreuses références bibliographiques) pour soulever les problèmes méthodologiques et statistiques de ces expériences (pour une présentation détaillée en français de ces résultats, voir Lécuyer, 1988).



Georges Elton Mayo (1880-1949), psychologue et sociologue australien à l'origine du mouvement des « relations humaines ».



Groupe restreint : pour De Visscher (1991), le groupe restreint est un groupe circonscrit spatio-temporellement, dont les membres ont la possibilité d'une perception réciproque et d'une interaction directe.

## Groupes restreints, catégories sociales et foules

Il est également possible de distinguer les groupes selon leur taille. Les groupes restreints correspondent alors aux groupes relativement bien structurés et formés d'un petit nombre d'individus ayant des contacts. À l'opposé, on parlera de catégorie sociale ou de foule pour désigner des groupes très importants, relativement peu structurés, où les interactions entre tous les membres sont difficiles, voire impossibles. Une foule combine à la fois un critère de membre (beaucoup de personnes) et un critère de lieu (dans un endroit restreint ou circonscrit).

Si, dans le cas d'un groupe restreint, tous les membres s'identifient et, éventuellement, se connaissent, il n'en est rien dans une foule où l'on assiste au phénomène de désindividualisation (Festinger, Pepitone et Newcomb, 1952). Ce phénomène correspond aux conditions contribuant à masquer l'identité personnelle d'un individu et à la rendre relativement anonyme. Cela augmente la probabilité de comportements agressifs ou anti-sociaux (Prentice-Dunn et Rogers, 1989) mais aussi, parfois, de comportements altruistes (Spears et Prentice-Dunn, 1990). Reicher et ses collaborateurs, avec le modèle SIDE (Social Identity model of Deindividuation Effects) proposeront une réinterprétation du phénomène de désindividualisation (Reicher, 1982, 1984, 1987 ; Spears et Lea, 1994 ; Reicher, Spears et Postures, 1995).

## 2. Approches psychosociales du groupe

### La position individualiste radicale (Allport, 1924)



La paresse sociale se manifeste quand des individus font une tâche en groupe et que leur performance individuelle n'est pas évaluée...

Une première approche consiste à considérer qu'un groupe n'est rien de plus que la somme des individus qui le composent. Autrement dit, le groupe est vu comme une collection d'individus.

Une position très radicale défendue par Allport (1924) s'opposait à certaines conceptions faisant du groupe un être vivant et pensant à part entière (à travers des notions comme celles « d'esprit de groupe », « d'âme collective » ou « d'inconscient collectif » mis en avant par la psychologie des foules au XIX<sup>e</sup> siècle). Pour Allport (1924), seuls les individus existent, les groupes n'ayant pas d'existence indépendante des individus les composant. Aussi, le groupe est considéré comme une fiction ou une « illusion conceptuelle ».

Dans cette approche, le groupe est ramené à une collection d'individus présents conjointement et qui s'inter-stimulent. La notion de groupe ne peut s'appliquer qu'à des situations collectives temporaires (par exemple les situations de foule). Les travaux sur les effets de la co-présence (ou simple présence d'autrui) constituent un bon exemple de cette approche du groupe :

❶ la « paresse sociale » correspond à la diminution de l'effort individuel lorsqu'un travail est réalisé en groupe plutôt que seul. Ce phénomène sera mis en évidence en 1882 par Ringelmann. Il porte sur la réalisation d'une tâche motrice simple mais l'objectif est de montrer que la coaction a un effet inhibiteur sur les performances d'un travail de groupe. La tâche consiste à tirer le plus fort possible sur une corde en situation individuelle ou collective. Les résultats confirment que les individus semblent faire moins d'effort

lorsqu'ils sont plusieurs que seul. Latané (1979) qualifiera ce résultat d'« effet de paresse sociale ». Quatre grandes explications peuvent être proposées : (1) selon la théorie de « l'impact social », la pression à l'effort exercé par un expérimentateur sur le sujet est une fonction inverse de la taille du groupe ; (2) selon la théorie du besoin « d'auto-évaluation », la paresse sociale vient de l'impossibilité dans lequel nous sommes d'évaluer notre production personnelle ; (3) selon la théorie de la perception « d'auto-efficacité », cette paresse s'explique par les attentes que chacun a sur ses chances de réussite ou d'échec ; (4) et, enfin, selon la théorie du travail collectif et de l'auto-régulation, il semble que les gens organisent leurs actions en fonction de la focalisation d'autrui sur eux ou non ;

② la « facilitation sociale » correspond à l'augmentation des performances individuelles en situation de co-action. Ce phénomène sera mis en évidence par Triplett en 1897-1898. Il a comparé des situations où les tâches à réaliser étaient exécutées seul ou en compagnie d'une autre personne (seulement co-présence). La tâche consistait, pour des enfants, à enrouler le plus rapidement possible et le mieux possible du fil de pêche sur des moulinets de canne à pêche. Les performances augmentaient systématiquement dans les cas où les enfants étaient en présence d'autrui. La facilitation sociale modifie de manière positive les performances de l'individu.

Www.

Article original de Triplett disponible en ligne : <http://psychclassics.asu.edu/Triplett/>

## Le groupe comme « totalité dynamique » (Lewin, 1940)

Kurt Lewin (1890-1947) détient une position emblématique indéniable dans l'histoire de la psychologie sociale. Son nom figure parmi ceux qui sont le plus fréquemment cités (Perlman, 1984 ; Haggbloom et coll., 2002 ; Delouée, Kalampalikis et Pétard, 2011) au nom de l'ampleur de son apport théorique, de ses innovations en matière de techniques et de méthodes, des courants de pensée qu'il a initiés. Il a formé bon nombre de psychologues sociaux (Festinger, White, Lippit, Schachter, etc.) et il existe, au moins, deux grands prix à son nom : le « Kurt Lewin Award » de l'European Association of Social Psychology et, depuis 1948, le « Lewin Memorial Award » de la Society for the Psychological Study of Social Issues (association fondée par Lewin lui-même). Il constitue la référence idéale pour soutenir les liens, indispensables autant qu'indiscutables, entre théorie générale et théorie spécifique, entre formalisation et travaux de terrain, entre théorie, expériences et expérimentations de laboratoire.

La conception de Lewin du groupe est opposée à celle d'Allport en ce qu'il considère le groupe comme un objet pour la psychologie, et même comme un objet tout à fait central. Pour Lewin, le groupe a une existence en soi et il doit être considéré comme une entité dont les membres sont des composantes interdépendantes les unes des autres.



Kurt Lewin (1890-1947).

« Un groupe est plus que, ou plus exactement, est différent de la somme de ses membres. Il a sa propre structure et des relations propres avec d'autres groupes. L'essence du groupe n'est pas la similarité ni la dissimilarité de ses membres, mais leur interdépendance. Chaque groupe peut être caractérisé comme une "totalité dynamique" ; ceci signifie qu'un changement dans l'état d'une de ses sous-parties change l'état de n'importe quelle autre sous-partie » (Lewin, 1940).





Même dans un groupe  
informel, il existe des statuts  
et des rôles.

Www.

Bande annonce du film  
L'Expérience :  
[http://www.youtube.com/  
watch?v=  
vGzvRJ9mWaq](http://www.youtube.com/watch?v=vGzvRJ9mWaq)

Cette conception dynamique du groupe est la plus proche des conceptions sociologiques notamment parce qu'elle implique une distinction entre les notions de « groupe » et de « catégorie sociale ». De plus, elle considère que l'unité d'analyse appropriée pour les phénomènes de groupe est le groupe dans son ensemble. Dans cette perspective, trois critères permettent de définir un groupe :

❶ l'interaction sociale (Homans, 1950 ; Lewin, 1948 ; Merton, 1957). Un groupe est un ensemble d'individus qui communiquent entre eux, en face-à-face ou à distance. Cette interaction suppose une connaissance relativement individualisée entre membres du groupe. Les activités de communication constituent un moyen de régulation des relations à l'intérieur du groupe et conditionnent la performance collective. Elles sont aussi productrices d'effets spécifiques ;

❷ l'interdépendance (Cattell, 1951 ; Homans, 1961 ; Thibaut et Kelley, 1959). On parle de groupe lorsque différentes personnes sont mutuellement dépendantes sur le plan cognitif (opinions communes), instrumental (but commun) et social (sort commun). Cela est vrai quelle que soit la nature du groupe : syndicat, groupe de thérapie, conseil municipal... ;

❸ la structure sociale (formelle et informelle) qui se caractérise par des statuts, des rôles et des normes. Le statut correspond à l'ensemble des caractéristiques liées à la position formelle ou informelle d'un individu dans un système culturel ou dans un groupe donné. Le statut (imposé ou acquis) implique un jeu prévisible et défini de relations à autrui. Les rôles, quant à eux, renvoient à des comportements liés à des statuts. Ils sont le résultat d'une construction sociale et le fruit de la socialisation. Ils ont d'ailleurs de puissants effets sur nos comportements (cf. encadré ci-dessous). Les normes, enfin, correspondent à un ensemble de règles, formelles ou informelles, qui dictent les comportements à tenir dans une situation donnée. Notons que la majorité des normes sont informelles et que la plupart des individus apprennent rapidement à s'y conformer (cf. chapitre suivant sur l'influence sociale).

### La puissance des rôles : l'expérience de Zimbardo (1973)



En 2003 sortait le film allemand *L'Expérience* (*Das Experiment*) d'Oliver Hirschbiegel. Il relate l'histoire d'une vingtaine de personnes enrôlées dans une expérience de psychologie où certains doivent jouer le rôle de gardiens et, d'autres, le rôle de prisonniers. L'expérience tourne mal... Sous l'emprise de leur rôle, plusieurs « gardiens » commettent des meurtres.

Ce film est tiré d'une expérience réelle menée par Philip Zimbardo à l'université Stanford. Cette expérience avait comme objectif d'étudier l'influence qu'exerçait sur les individus le fait de jouer le rôle d'un gardien de prison ou d'un prisonnier. Soixante-quinze étudiants participèrent à l'expérience et furent affectés, aléatoirement, à l'un des rôles. Pour rendre l'expérience plus réaliste, les étudiants jouant le rôle de prisonniers sont arrêtés à leur domicile et emmenés dans les sous-sols de l'université où une véritable prison avait été aménagée. L'expérience devait durer quinze jours mais fut stoppée au bout de six jours seulement car la simulation était en train de déraiper.

Les gardiens faisaient preuve d'abus de pouvoir et se montraient de plus en plus agressifs (verbalement et physiquement). Les étudiants jouant le rôle de prisonnier, eux, devenaient de plus en plus passifs, négatifs, déprimés et hostiles. Heureusement, contrairement au film, il n'y eut pas de mort... Cette expérience démontre clairement les conséquences des rôles sociaux sur l'individu. Selon Zimbardo (2005) cette expérience permet de mieux comprendre les comportements parfois inhumains des personnes en situations de pouvoir (rappelez-vous les sévices subis par les détenus de la prison d'Abu Ghraib en Irak).



## Le groupe comme représentation subjective (Turner, 1981)

Cette troisième approche du groupe prend ses racines dans les travaux de Tajfel (1972) sur l'identité sociale. Cet auteur propose une approche cognitive de l'identité sociale donnant une place centrale à la différenciation intergroupe :

« L'identité sociale d'un individu est liée à la connaissance de son appartenance à certains groupes et à la signification émotionnelle et évaluative qui résulte de cette appartenance [...] la définition d'un groupe (national, racial ou tout autre) n'a de sens que par rapport aux autres groupes. Un groupe devient un groupe en ce sens qu'il est perçu comme ayant des caractéristiques communes ou un devenir commun, que si d'autres groupes sont présents dans l'environnement » (Tajfel, 1972).

Turner (1981), qui fut un élève de Tajfel, a prolongé cette approche en donnant une définition cognitive du groupe entièrement fondée sur la notion d'identification. Un groupe n'existe alors que si au moins deux individus se définissent eux-mêmes comme faisant partie de ce groupe et qu'un troisième individu reconnaît cette existence (Brown, 1988). Il s'agit d'insister sur la dimension subjective ou cognitive du groupe : le groupe y est présenté comme un « construct », c'est-à-dire comme un produit de l'activité mentale.

L'appartenance psychologique à un groupe et la formation du groupe sont des phénomènes ayant une base perceptuelle ou cognitive et non une base affective. Cette approche du groupe met l'accent sur les phénomènes d'ordre cognitif plutôt que sur les comportements concrètement observables et le groupe est identifié à une catégorie sociale. Elle implique une définition extensive de la notion de groupe qui ne différencie pas celle-ci de la notion de « catégorie sociale ».

La théorie de l'autocatégorisation soutient que ce qui importe pour comprendre la formation des groupes sociaux, c'est la façon dont les individus se perçoivent et se définissent. Selon Turner (1987), l'identification au groupe dépend d'un processus cognitif d'autocatégorisation qui se fait en fonction du contexte social. Trois niveaux d'identification sont envisagés en fonction du contexte :

❶ l'identification au niveau individuel : définition de soi en tant qu'être unique, doté de caractéristiques propres, différent des autres individus (différenciation interindividuelle). Ce niveau est le plus activé dans les situations de rencontres interpersonnelles (discussion entre ami(e)s par exemple) ;

❷ l'identification au niveau groupal : définition de soi en tant que membre d'un groupe doté de normes propres, différentes des autres groupes (différenciation intergroupe). L'identification au niveau groupal conduit à la formation du « groupe psychologique » et à la dépersonnalisation psychologique ;

❸ l'identification au niveau de l'espèce : définition de soi en tant que membre de l'espèce humaine par opposition aux espèces animales. L'identification au niveau de l'espèce conduit à donner de l'importance aux valeurs supposées.

Selon certains auteurs (Beauvois, 1995), l'approche cognitive du groupe représente une sorte de compromis entre l'approche individualiste (Allport, 1924) et l'approche dynamique (Lewin, 1940). En effet, elle considère que le groupe, s'il n'existe peut-être pas au sens fort du terme, existe

Turner (1982) : la question, pour expliquer la formation d'un groupe, n'est pas « Est-ce que j'aime ces personnes ? » mais « Qui suis-je ? ».



au moins dans les perceptions et dans les représentations que les individus ont de leur environnement social. Un certain nombre d'auteurs, cependant, reprochent à l'approche cognitive du groupe son manque de « réalisme sociologique » ; notamment du fait de son absence de distinction entre les notions de « groupe » et de « catégorie sociale » (De Visscher, 2001). Des tentatives d'articulation des deux approches tentent de se mettre en place depuis quelques années maintenant (Oberlé, Testé et Drozda-Senkowska, 2006).

### III. STRUCTURE ET INTERACTIONS

#### 1. Structure et réseaux de communication

##### La grille de Bales (1950)

Bales (1950) va construire une grille d'observation des interactions de groupe. Cette grille d'observation est le résultat d'un long travail d'observation systématique de très nombreux groupes sur plusieurs années.

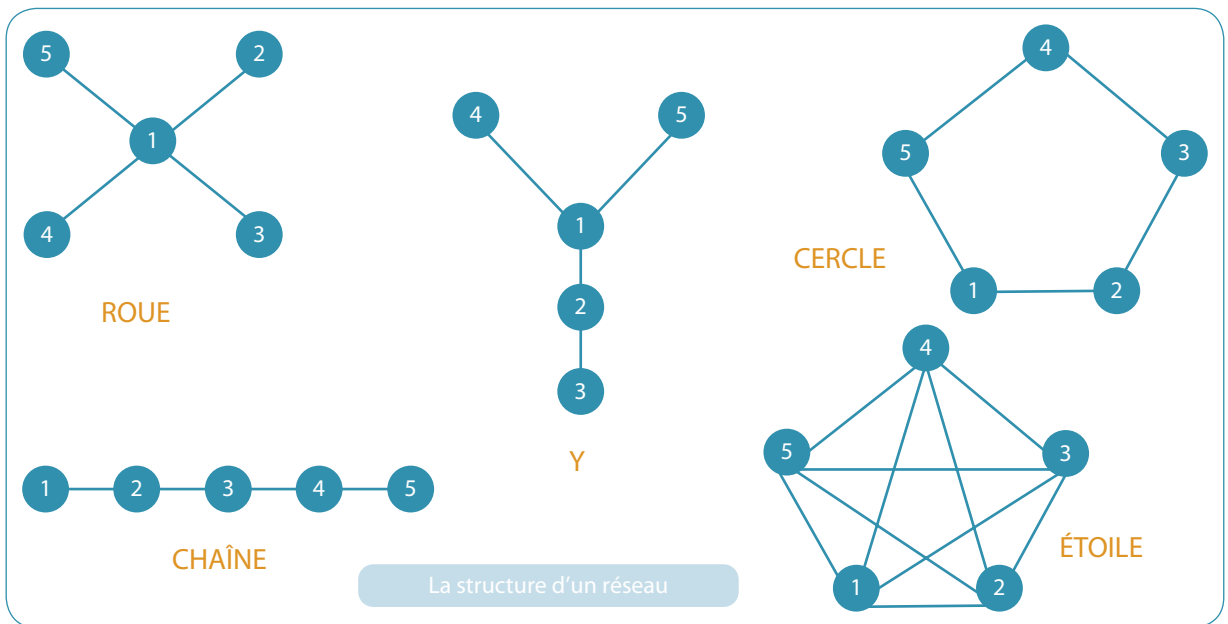


La position du leader qui est liée au système de besoins du groupe pourra être occupée par des individus différents à différents moments de la vie d'un groupe. Elle n'est pas liée à la position hiérarchique, au statut social de l'individu dans le groupe.

Le projet de Bales était de construire un instrument d'observation des groupes capable de s'adapter à une variété très large de situations, au-delà des différences entre ces situations. Le choix des catégories ne résulte d'aucune préconception théorique mais d'un travail minutieux de catégorisation et de regroupement des événements observables au cours d'une discussion de groupe. Ainsi, Bales a d'abord mis en évidence quatre-vingt-sept catégories distinctes d'événements avant de proposer une grille plus opérationnelle comportant douze catégories (cf. Lévy et Delouvée, 2010 ; Mugny, Oberlé et Beauvois, 1995).

Ces douze catégories peuvent être regroupées de trois manières différentes. Tout d'abord, Bales distingue deux types d'interaction : les unes orientées vers la tâche (interactions à visée « instrumentale ») c'est-à-dire vers l'atteinte de l'objectif du groupe, les autres (interactions à visée « socio-affective » ou « socio-émotionnelle ») orientée vers les aspects relationnels et la cohésion du groupe. Les catégories centrales de la grille correspondent au domaine instrumental alors que les catégories extrêmes correspondent au domaine socio-affectif. Ce dernier se décompose en un versant positif et un versant négatif.

Ces travaux ont ouvert la voie à une conception nouvelle du leadership. Le leadership n'est plus considéré comme la manifestation « naturelle » d'une prédisposition individuelle mais comme une réponse momentanée à des besoins circonstanciels du groupe. Le leader est une personne qui permet au groupe à un moment donné de résoudre son ou ses besoins dominants. Il n'y a pas de leader né, il n'existe pas *a priori*. Il n'y a que des individus qui savent capter les besoins d'un groupe et apparaître comme les mieux à même de les réaliser. La position du leader étant liée au système de besoins du groupe pourra être occupée par des individus différents à différents moments de la vie d'un groupe. Elle n'est pas liée à la position hiérarchique, au statut social de l'individu dans le groupe.



## Moreno et la sociométrie

Étymologiquement la sociométrie signifierait la mesure appliquée au social. On doit ce terme à Jacob Lévy Moreno (1892-1974), psychiatre autrichien émigré aux États-Unis que nous avons évoqué précédemment. En 1934, Moreno écrit un livre où il y décrit un ensemble de techniques particulières d'analyse des relations au sein de petits groupes. Il s'agit de « mesurer » les relations interpersonnelles dans un groupe en tentant de quantifier les aspects qualitatifs des relations entre les individus. Selon Moreno, les êtres humains sont reliés les uns aux autres par trois relations possibles : la sympathie (attraction), l'antipathie (répulsion) ou l'indifférence.

La technique de l'analyse sociométrique repose sur l'utilisation d'un questionnaire où chaque membre du groupe est invité à exprimer confidentiellement ses choix et ses rejets envers les autres membres du groupe en vue d'une activité (travail, loisirs, vacances, etc.). Le dépouillement des réponses permet d'établir une cartographie des liens socio-affectifs à l'intérieur du groupe et donc de mettre en évidence le réseau de relations affinitaires.

Les résultats sont représentés sous forme d'un tableau à double entrée et sous forme graphique (appelé « sociogramme »). Ils peuvent faire l'objet de diverses exploitations statistiques. Selon Moreno, il est indispensable que la méthode soit appliquée par une personne connue du groupe et qui a sa confiance pour que les réponses soient valables. De plus, il préconise que les individus soient clairement informés de l'objectif poursuivi (constituer de nouvelles équipes de travail, redistribuer des pensionnaires dans les chambres, recomposer des groupes d'activité...). Enfin, il est nécessaire de confronter les résultats de l'analyse avec les résultats de l'observation du groupe, voire les résultats d'entretiens pour approfondir la connaissance du groupe et, si nécessaire, déterminer des stratégies appropriées d'action.



### Qui veut travailler avec qui ?

Le sociogramme révèle un réseau de relations où apparaissent des positions (favoris, isolés) ou configurations typiques, dyades (paires), triades, étoiles, etc.



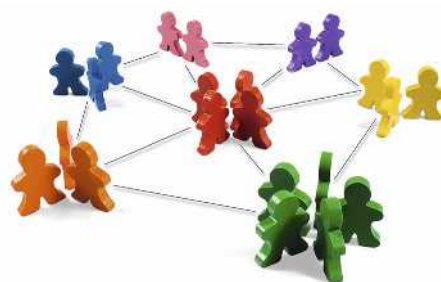
## 2. Style de commandement et climat social

Le style de commandement est susceptible d'avoir des répercussions sur le climat dans les groupes et sur leur productivité. Lewin, Lippitt et White (1939) ont fait varier le style de commandement pratiqué par un adulte envers divers groupes d'enfants. De très nombreuses données sont récoltées (observation systématique : grilles, films... ; entretiens auprès des enfants, de leurs parents, de leurs professeurs...). Les styles de commandement étaient de trois types : « autoritaire », « démocratique » et « laisser-faire » :

- ❶ « démocratique » : les objectifs et le choix des moyens pour y parvenir sont définis par les enfants avec l'aide de l'adulte, la formation des sous-groupes de travail est réalisée par les seuls enfants et, enfin, l'évaluation est effectuée par l'adulte sur des critères précisés à l'avance ;
- ❷ « autoritaire » : les objectifs, le choix des moyens, la formation des sous-groupes de travail et l'évaluation sont définis par l'adulte ;
- ❸ « laisser-faire » : les objectifs, le choix des moyens et la formation des sous-groupes de travail sont définis par les enfants seuls et il n'y a pas d'évaluation.



Les résultats de la recherche de Lewin, Lippitt et White (1939) confortaient les idées de Lewin concernant la supériorité de la démocratie comme mode d'exercice du pouvoir. Le leadership démocratique est apparu supérieur aux deux autres styles de commandement pour ce qui est de créer des sentiments de satisfaction et d'amitié entre les membres du groupe. Plusieurs répliques ont effectivement montré que le style démocratique conduit généralement à plus de satisfaction des membres d'un groupe et à un meilleur climat social.



### 3. La cohésion sociale

La cohésion sociale renvoie à l'ensemble des forces qui agissent sur les membres d'un groupe pour qu'ils restent dans le groupe et résistent aux forces de désintégration (Festinger, 1950). La cohésion est alors essentielle pour comprendre les aspects structurels et fonctionnels des groupes. Chaque groupe, en effet, possède une structure spécifique qui dépend des réseaux d'attraction/répulsion interpersonnelle.

Les facteurs de cohésion sont multiples: le partage d'attitudes semblables parmi les membres du groupe, le partage d'un but commun, la taille du groupe, la communication et les possibilités d'échanges (cf. figure des réseaux de communication), la présence d'une menace externe (réelle ou supposée), la compétition entre les groupes ou encore la réussite du groupe. La cohésion d'un groupe pourra alors s'obtenir en réduisant la taille de celui-ci, en s'assurant du consensus sur les objectifs à atteindre, en augmentant le temps passé ensemble au travail ou hors du travail, en donnant des récompenses collectives plutôt qu'individuelles, en isolant physiquement le groupe ou encore en stimulant (à bon escient) la compétition avec d'autres groupes.

Pourquoi chercher à créer de la cohésion à l'intérieur d'un groupe? Tout simplement parce que cette cohésion a des conséquences sur la satisfaction au travail, l'ambiance de travail ou encore l'absentéisme. Elle contribue également à une meilleure estime de soi.

Theodor Newcomb  
(1903-1984).



#### Newcomb et les étudiantes de Bennington

Newcomb (1943) décida entre 1935 et 1939 d'étudier la façon dont ses étudiantes, habituées à des normes conservatrices, allaient s'adapter aux normes de l'université de Bennington beaucoup plus libérales. Il suivit ses étudiantes sur plusieurs années et constata que de conservatrices, la grande majorité d'entre elles étaient devenues libérales (c'est-à-dire, aux États-Unis, de gauche). Les étudiantes ont changé d'attitude parce qu'elles ont changé de groupe de référence. Newcomb les a recontactées en 1967 puis en 1984 près de quarante ans plus tard. Les attitudes sociales et politiques sont étonnamment stables. Selon Newcomb, au moment de leur entrée à Bennington, les étudiantes avaient des opinions politiques relativement peu recherchées. Elles se sont intégrées à un groupe sans être pleinement conscientes des répercussions possibles sur elles. Après avoir quitté Bennington, elles se sont fait des amis et ont souvent choisi pour époux des individus dont les opinions politiques ressemblaient aux leurs.



Selon Newcomb, au moment de leur entrée à Bennington, les étudiantes avaient des opinions politiques relativement peu recherchées. Elles se sont intégrées à un groupe sans être pleinement conscientes des répercussions possibles sur elles. Après avoir quitté Bennington, elles se sont fait des amis et ont souvent choisi pour époux des individus dont les opinions politiques ressemblaient aux leurs.





L'explosion de la navette américaine Challenger (1986) aurait-elle pu être évitée ? Peut-être si les observations d'un technicien avaient été prises au sérieux (Morel, 2002, 2012).

## IV. LA PRISE DE DÉCISION COLLECTIVE

### 1. La pensée de groupe

La notion de « pensée de groupe » a été proposée par Janis (1971, 1972, 1982). Celui-ci s'est interrogé sur le processus de prise de décision intervenant dans des groupes d'experts. Un aspect qui a particulièrement intéressé Janis (1971) est la manière dont de tels groupes peuvent parfois prendre des décisions totalement inadéquates alors qu'ils sont composés des personnes *a priori* les plus compétentes.

Pour cela, Janis (1971) s'est livré à une analyse historique de plusieurs décisions ayant conduit à des fiascos dans la politique américaine :

- ① Pearl Harbor : ignorance par les militaires américains du risque d'attaque et des informations alarmantes disponibles (1941) ;
- ② la tentative de renversement de Fidel Castro à Cuba par les Américains dans le cadre de l'opération de la baie des Cochons (1961, présidence de Kennedy) ;
- ③ l'escalade de l'engagement dans la guerre au Vietnam durant la période 1964-1967 sous la présidence de Johnson.

<b>Illusion d'invulnérabilité</b>	Optimisme irréaliste dans le succès des actions décidées par le groupe
<b>Efforts collectifs de rationalisation</b>	Justification collective des décisions antérieures du groupe même lorsqu'elles se sont avérées des erreurs
<b>Croyance à la moralité inhérente du groupe</b>	Les actions du groupe sont par nature perçues comme conformes à la morale
<b>Perceptions stéréotypées des dirigeants ennemis</b>	Les groupes adverses sont perçus comme hostiles et sont dévalorisés quant à leur intelligence et leur morale
<b>Pression à la conformité</b>	Les dissidents sont l'objet de pressions et sont tournés en ridicule
<b>Autocensure à l'égard de toute déviance</b>	Les dissidents préfèrent taire leurs incertitudes et leurs critiques
<b>Illusion d'unanimité</b>	L'autocensure et les pressions à l'uniformité favorisent la perception illusoire d'accord total dans le groupe
<b>Émergence de censeurs auto désignés</b>	Certains membres du groupe s'attribuent le rôle de protecteur du groupe contre les « mauvaises » influences extérieures

**Tableau 2.1.** Les huit symptômes de la « pensée de groupe » selon Janis (1972) (voir Lévy et Delouée, 2010).

Pour Janis (1971), ces différents fiascos s'expliquent par la mauvaise qualité du processus de décision. Pour lui, serait intervenu dans les groupes un phénomène de « pensée de groupe » qui correspondrait à la tendance, présente chez certains groupes très cohésifs, à prendre des décisions basées sur une évaluation erronée de la situation.

Selon Janis, les membres d'un groupe cohésif ont tendance à prendre trop facilement pour acquis le fait qu'ils pensent et qu'ils ressentent la même chose. Ils ne se donnent pas la peine d'examiner d'éventuels points de vue divergents. Selon Janis et Mann (1977), l'apparition de la « pensée de groupe » serait liée à la cohésion élevée du groupe (solidarité, attrait mutuel, esprit de corps) ; l'isolement relatif du groupe par rapport à l'extérieur ; l'absence de méthodes précises de recherche et d'évaluation des diverses possibilités d'action ; la présence d'un leader directif affirmant d'emblée sa

position et le stress élevé des membres qui n'osent pas faire connaître leurs doutes. Pour Baron (2005) ce phénomène est beaucoup plus général et pas spécialement américain !

Les analyses de Janis (1971) rejoignent les travaux sur les mécanismes de l'influence dans les groupes (cf. chapitre 3). Toutefois, il est important de noter que toutes les décisions collectives ne mènent pas à de mauvaises décisions. Les analyses de Janis (1971) ont été contestées concernant le rôle central attribué à la cohésion du groupe. En effet, d'une part, il peut exister des groupes très cohésifs qui acceptent les désaccords (cela peut exister dans des couples ou des groupes familiaux par exemple), d'autre part, certains groupes peu cohésifs peuvent aussi prendre des décisions de piètre qualité. Steiner (1982) a donc soutenu que la principale cause de la « pensée de groupe » serait le *désir de cohésion* des membres du groupe et non la cohésion elle-même.

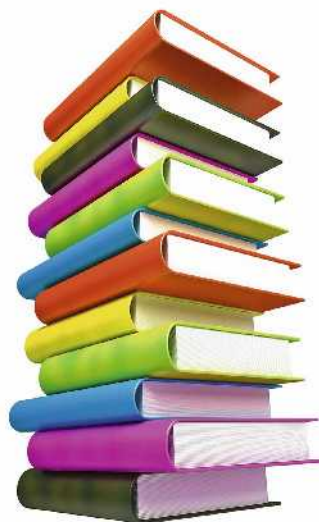


## 2. La prise de risque : la polarisation

Les décisions de groupes peuvent aboutir à des prises de risque plus élevées que la décision individuelle : c'est ce que l'on appelle le phénomène de la polarisation collective. Il s'agit d'une extrémisation des choix ou opinions du groupe dans le sens des choix ou opinions des membres du groupe. Il correspond donc au « durcissement » ou à la « radicalisation » des jugements des membres du groupe les conduisant à prendre collectivement des décisions plus extrêmes que la moyenne des jugements individuels qui s'exprimaient avant la discussion.

La polarisation a initialement été mise en évidence en laboratoire à propos de dilemmes de prise de risque (Stoner, 1961). Ce phénomène a immédiatement suscité de nombreuses recherches dans la mesure où il contredisait les conceptions théoriques de l'époque qui insistaient uniquement sur le rôle modérateur et normalisateur du groupe (Sherif, 1935, voir chapitre suivant). Ce phénomène a, dans un premier temps, été considéré par les auteurs comme une exception à la « loi générale » de la modération des opinions en groupe (Kogan, Wallach et Bem, 1962).

Moscovici et Zavalloni (1969) proposent une réinterprétation globale du *risky shift* (la « prise de risque ») comme l'illustration d'un phénomène plus général de polarisation des attitudes en groupe : l'origine de la polarisation se trouverait dans l'implication plus ou moins grande de l'individu dans





La polarisation se retrouve dans de nombreux domaines : prise de décisions judiciaires, décisions de recrutement, investissements économiques, préparation de négociations, problèmes sociaux, description de personnes, perception des groupes sociaux...

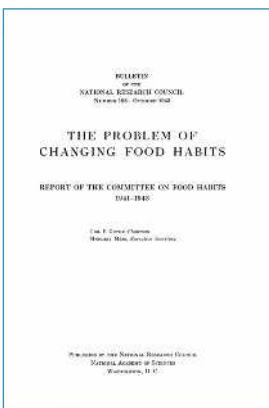
l'interaction. L'étude de Moscovici et Zavalloni (1969) utilisait la même procédure que celle de Stoner mais en l'appliquant à l'expression d'attitudes et non de problèmes de prise de risque, en l'occurrence l'attitude envers le général de Gaulle et l'attitude envers les Nord-Américains. Les résultats montrent que la discussion de groupe accentue l'attitude positive envers le général de Gaulle et l'attitude négative envers les Nord-Américains. Par ailleurs, après la discussion, les membres du groupe restent individuellement sur la position adoptée en groupe.

Les travaux ont permis d'isoler un certain nombre de facteurs qui font varier l'amplitude ou l'intensité du phénomène de polarisation :

- ① la possibilité pour les membres du groupe d'échanger des arguments dans le cadre d'une « véritable » discussion ;
- ② une même orientation générale des points de vue dans le groupe avant la discussion (par exemple, le fait de partager une attitude positive envers l'avortement dans le groupe, même si c'est à des degrés divers)
- ③ une certaine variété des points de vue à l'intérieur du groupe avant la discussion favorise la polarisation : une certaine divergence entre les membres du groupe facilite la polarisation ;
- ④ une certaine implication des membres du groupe par rapport au contenu de leur jugement : la tendance à la polarisation apparaît plus forte lorsque les membres du groupe se sentent concernés par l'objet de la discussion ;
- ⑤ le caractère plutôt informel de la discussion favorise la polarisation : la présence de procédures encadrant de discussion ou la présence d'un leader officiel dans le groupe réduit la polarisation des jugements.

Www.

Rapport officiel  
sur le changement  
des habitudes  
alimentaires (1943)  
[http://books.nap.edu/  
openbook.php?record\\_  
id = 9566](http://books.nap.edu/openbook.php?record_id=9566)



### 3. Le groupe comme vecteur de changement

La question du changement dans les groupes s'avère comporter de nombreuses implications pratiques. Cette problématique reste encore aujourd'hui fortement associée au nom de Lewin du fait des travaux qu'il mena dans les années 1940. Pour Lewin, le groupe est un « champ de force », un système de tension entre des forces antagonistes, certaines poussant au changement, d'autres à la stabilité. Pour lui, les conduites dans un groupe résultent d'un *équilibre quasi stationnaire* qui s'établit entre les deux types de force. Cet état correspond à celui d'un équilibre entre des forces égales et opposées, il génère une résistance au changement. Pour produire un changement, il faut modifier le champ des forces soit en augmentant l'intensité de l'une, soit en diminuant celle de l'autre. On peut donc soit augmenter les pressions qui vont vers le changement soit diminuer les pressions qui poussent à la résistance au changement. Le changement effectif des conduites nécessite, selon Lewin, un acte explicite de décision de la part des membres du groupe, cet acte produisant un effet de « gel » ou de « cristallisation ».

L'expérience la plus connue de Lewin (1943, 1947) concerne le changement des habitudes alimentaires. L'objectif de l'intervention réalisée par les chercheurs était d'augmenter la consommation d'abats (tripes, cœur



de bœuf, rognon...) pour pallier à la pénurie alimentaire pendant la guerre. Les sujets de l'expérience étaient des ménagères américaines, celles-là même susceptibles de prendre la décision de préparer ou non des abats pour les repas de la famille. Deux méthodes visant à promouvoir le changement des conduites ont été comparées : une méthode « classique » de conférence et une méthode de réunion-discussion en petits groupes :

- dans la méthode dite *classique*, il réunit des ménagères et un conférencier expose pendant 45 minutes tout l'intérêt qu'il y a à cuisiner des bas morceaux, intérêt économique, culinaire et nutritif. Cette stratégie s'avéra décevante. Uniquement 3 % des ménagères ont modifié leurs habitudes alimentaires ;
- dans la méthode de *réunion-discussion*, les ménagères en petits groupes, recevaient les mêmes informations, mais cette fois le conférencier avait cédé la place à un animateur qui suscitait une décision de groupe. Il s'efforçait de favoriser les échanges entre les ménagères. Au terme de la réunion, il leur demandait d'indiquer à main levée si elles étaient disposées à cuisiner des bas morceaux de viande au cours de la semaine qui suivait. Résultats : 30 % des ménagères servirent des abats.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette différence :

- une discussion bien menée implique davantage les sujets que la seule écoute d'une conférence ;
- les participantes à la discussion sont amenées à prendre des décisions mais pas les auditrices d'une conférence ;
- lors d'une discussion, on prend connaissance des engagements pris par les autres membres mais on ne connaît pas ces engagements après une conférence ;
- dans un groupe de discussion, une argumentation personnalisée peut s'adresser à chaque membre en particulier mais pas dans un auditoire ;
- la personne de l'animateur de groupe qui n'était pas la conférencière des trois autres groupes peut avoir joué un rôle déterminant ;
- enfin seuls les membres des groupes de discussion étaient informés qu'une enquête aurait lieu dans le but de savoir si un nouvel aliment avait été introduit dans le régime alimentaire de la famille. Le but était bien en effet d'augmenter la probabilité de trouver une différence entre les deux conditions.

Lewin en arrive à la conclusion qu'il est plus facile de modifier les habitudes d'un groupe que celles d'un individu pris isolément. Ce résultat sera confirmé dans les recherches de Bavelas (1948), Lewin et Butler (1953) et surtout par Coch et French (1948). Il témoigne du fait que le changement effectif des conduites nécessite l'engagement effectif des individus dans une décision les impliquant explicitement. La discussion s'avère nécessaire dans la mesure où elle permet la « dé cristallisation » des normes et prépare la prise de décision. La méthode mise au point par Lewin (1943) se rapproche des techniques de manipulation basées sur la théorie de l'engagement comportemental (Kiesler, 1971 ; cf. chapitre 4). Si la discussion ouvre bien des potentialités de changement, le rôle de l'animateur s'avère prépondérant pour orienter la discussion et obtenir le vote public de la décision.



Le changement des habitudes alimentaires : travail collectif et interdisciplinaire entrepris par le Committee on Food Habits of the National Research Council. C'est l'anthropologue Margaret Mead (en photo) qui demandera à Lewin de participer au groupe (Maslow, 1969).



« There is nothing so practical as a good theory » (Lewin, 1951, p. 169) – « Rien n'est plus pratique qu'une bonne théorie ».

# RÉVISION DU CHAPITRE

## Résumé

---



### Qu'est-ce qu'un groupe ?

Présentation des distinctions classiques en sociologie (groupes primaires et secondaires ; d'appartenance et de référence ; formels et informels) ; en psychologie sociale (positions d'Allport (1924), de Lewin (1940), de Turner (1981)).



### Structure et interactions

Présentation et explications de la grille de Bales et de la méthode sociométrique de Moreno ; climat social et style de commandement.



### Prise de décision collective

Illustrations de la pensée de groupe ; présentation de la polarisation à travers la prise de risque et de l'utilisation du groupe comme vecteur de changement.

## Lectures conseillées

---

AEBISCHER D., OBERLÉ D. (2012). *Le Groupe en psychologie sociale*. Paris, Dunod.

ANZIEU D., MARTIN (1986). *La Dynamique des groupes restreints*. Paris, PUF.

AUGUSTINOVA M., OBERLÉ D (2013). *Psychologie sociale du groupe au travail*. Bruxelles, De Boeck

DE VISSCHER P. (1991). *Us, avatars et métamorphoses de la dynamique des groupes*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

DE VISSCHER P. (2001). *La Dynamique des groupes, d'hier à aujourd'hui*. Paris, PUF.

MUGNY G., OBERLÉ D., BEAUVOIS J.-L. (1995). *Relations humaines, groupes et influence sociale*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

## Webographie

---

**Www.** LE CENTRE DE DYNAMIQUE DES GROUPES ET D'ANALYSE INSTITUTIONNELLE A ÉTÉ FONDÉ AU SEIN DE L'UNIVERSITÉ DE LIÈGE EN 1972 PAR P. DE VISSCHER

<http://www.cdgai.be>

**Www.** L'UNIVERSITÉ HARVARD PROPOSE DES DOCUMENTS ORIGINAUX SUR LES EXPÉRIENCES DE MAYO

<http://www.library.hbs.edu/hc/hawthorne/>

**Www.** ARTICLE ORIGINAL DE TRIPLETT DISPONIBLE EN LIGNE

<http://psychclassics.asu.edu/Triplett/>

**Www.** BANDE ANNONCE DU FILM L'EXPÉRIENCE

<http://www.youtube.com/watch?v=vGzvRJ9mWaQ>

**Www.** RAPPORT OFFICIEL SUR LE CHANGEMENT DES HABITUDES ALIMENTAIRES (1943)

[http://books.nap.edu/openbook.php?record\\_id=9566](http://books.nap.edu/openbook.php?record_id=9566)



## EXERCICES

### Phrases à compléter

L'être humain cherche en \_\_\_\_\_ au groupe plutôt que la solitude ou l'isolement. Dans les années trente, aux États-Unis, le « groupe » va devenir un objet d'étude en soi sous l'impulsion de trois grands psychologues : \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ et \_\_\_\_\_.

D'un point de vue \_\_\_\_\_, un groupe est plus qu'une collection d'individus, ce n'est pas un simple \_\_\_\_\_. Selon Campbell (1958) les groupes humains varient en \_\_\_\_\_. Cooley (1909) va établir l'une des premières distinctions classiques entre ce qu'il appelle les groupes \_\_\_\_\_ et les groupes \_\_\_\_\_. La notion de « groupe de référence », elle, a été introduite par \_\_\_\_\_ (1942). Kelley (1952) considère qu'il remplit une fonction \_\_\_\_\_ et une fonction \_\_\_\_\_ ou \_\_\_\_\_. C'est \_\_\_\_\_, notamment, qui mis en évidence le rôle joué par les groupes informels dans le fonctionnement et l'efficacité des organisations.

Une première approche psychosociale du groupe consiste à considérer qu'un groupe n'est rien de plus que la \_\_\_\_\_ des individus qui le composent. Elle est due à \_\_\_\_\_ (19\_\_\_\_). Les travaux sur les effets de la co-présence constituent un bon exemple de cette approche du groupe. Citons les recherches de Triplett (1898) sur la \_\_\_\_\_ ou de \_\_\_\_\_ (1882) sur la paresse sociale. Dans la perspective de Lewin, trois critères permettent de définir un groupe : \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ et la \_\_\_\_\_ (formelle et informelle). Enfin, l'approche cognitive considère le groupe comme une \_\_\_\_\_ s'appuyant sur la théorie de \_\_\_\_\_ (Tajfel, 19\_\_\_\_).

Lewin, Lippitt et White (1939) ont fait varier le style de \_\_\_\_\_ pratiqué par un adulte envers divers groupes d'enfants. Les styles étaient de trois types : \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ et \_\_\_\_\_. La \_\_\_\_\_ est alors essentielle pour comprendre les aspects structurels et fonctionnels des groupes. Janis, en 19\_\_\_\_, a proposé la notion de \_\_\_\_\_. Selon lui cela va se produire chez certains groupes très \_\_\_\_\_. Moscovici et Zavalloni (1969) vont étudier le phénomène de \_\_\_\_\_ qui a été initialement mis en évidence par \_\_\_\_\_ (1961).

## Exercices

**Exercice 1 :** Présentez et illustrez les distinctions classiques des groupes.

**Exercice 2 :** En quoi consiste la « méthode sociométrique » ?

**Exercice 3 :** À quoi renvoie la distinction entre critères « objectifs » et critères « subjectifs » dans la définition du groupe ?

**Exercice 4 :** Cerclé et Somat (2002) s'interrogent à partir de l'exemple suivant : « Quatre personnes assises en vis-à-vis dans le wagon d'un TGV forment-elles un groupe de voyageurs ou sont-elles réunies par le seul hasard ? Leur proximité m'incite à me poser ce type de question mais ne suffit pas pour y répondre de façon définitive. Les propos qu'ils échangent ne sont peut-être que des civilités. Toutefois, j'observe que ces quatre voyageurs sont tous penchés sur des documents statistiques (des agents commerciaux peut-être ?). Enfin, à un moment donné, tous se lèvent pour se diriger ensemble vers le bar. Plus aucun problème, ces gens forment bien un groupe distinct par rapport à l'ensemble des voyageurs présents dans le wagon. » Commentez cet extrait à l'aide des connaissances acquises dans ce chapitre.

**Exercice 5 :** Festinger, Pepitone et Newcomb (1952) proposent le concept de désindividualisation qui fait référence aux conditions contribuant à masquer l'identité d'un individu et à le rendre relativement anonyme. Zimbardo (1970) illustre ce concept avec une expérience en groupe comportant deux conditions : dans la première condition, tous les participants portaient des cagoules identiques rendant impossible leur identification personnelle ; dans la seconde condition portaient des badges mentionnant leur identité. Au cours de l'expérience les participants étaient amenés à donner des chocs électriques à un autre étudiant dans le cadre d'une tâche d'apprentissage. Il s'agissait évidemment d'un compère. Les participants de la première condition donnèrent deux fois plus de chocs électriques que ceux de la seconde. Comment expliqueriez-vous ces résultats ?



# L'INFLUENCE SOCIALE

**A**insi que l'écrit Moscovici (1985, p. 7), les phénomènes d'influence « sont au cœur de toutes les relations d'un individu à l'autre et de l'individu au groupe dont il fait partie [...] c'est une des énigmes les plus fécondes et les plus fascinantes de la psychologie sociale ». Et c'est peu dire que de considérer que l'influence sociale, à elle seule, pourrait résumer tout le champ de la psychologie sociale. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 1, à la suite des travaux sur la suggestion et l'hypnose, la notion d'imitation va progressivement s'imposer à la fin du xix<sup>e</sup> siècle chez Tarde (1890, 1898), Binet (1900) ou encore Baldwin (1897).

L'expérience de Slosson (1899) illustre parfaitement ces premières recherches expérimentales : « J'avais préparé une bouteille, remplie d'eau distillée, soigneusement enveloppée de coton et enfermée dans une boîte. Après quelques autres expériences, je déclarai que je désirais me rendre compte avec quelle rapidité une odeur se diffusait dans l'air, et je demandai aux assistants de lever la main aussitôt qu'ils sentiraient l'odeur... Je déballai la bouteille et

je versai l'eau sur le coton en éloignant la tête pendant l'opération, puis je pris une montre à secondes, et j'attendis le résultat... J'expliquai que j'étais absolument sûr que personne dans l'auditoire n'avait jamais senti l'odeur du composé chimique que je venais de verser... Au bout de quinze secondes, la plupart de ceux qui étaient en avant avaient levé la main, et, en quarante secondes, l'odeur se répandait jusqu'au fond de la salle par ondes parallèles assez régulières. Les trois quarts environ de l'assistance déclarèrent percevoir l'odeur. Un plus grand nombre d'auditeurs aurait sans doute succombé à la suggestion si, au bout d'une minute, je n'avais été obligé d'arrêter l'expérience, quelques-uns des assistants des premiers rangs se trouvant déplaisamment affectés par l'odeur et voulant quitter la salle... »

Les processus d'influence sociale renvoient à des situations où le comportement d'un ou de plusieurs individus se modifie en fonction du comportement d'un autre ou de plusieurs autres individus à l'égard d'un objet considéré. La position d'un individu vis-à-vis d'un l'objet donné n'est alors pas déterminé uniquement par les caractéristiques de cet objet mais par la connaissance que l'individu a de la position d'une ou plusieurs autres personnes. Ce sont quatre types d'influence sociale qui vont être présentés dans ce chapitre : la formation des normes dans les groupes, l'influence majoritaire, la soumission à l'autorité et, enfin, l'influence minoritaire (voir Nugier et Chekroun, 2011 pour une présentation synthétique de ces différentes formes d'influence sociale).



# I. LA NORMALISATION

## 1. La formation des normes dans les groupes

Il nous arrive de nous trouver dans une situation où nous hésitons sur le comportement à adopter. Sans repère, sans connaissance préalable de la situation ou du contexte, sans norme préétablie, nous allons prendre exemple sur les autres... mais les autres vont faire la même chose ! Nous nous trouvons alors dans une situation d'ignorance collective où chacun observe autrui pour savoir comment agir ou se comporter (Delouée, 2011).

Les normes sociales vont nous permettre de savoir comment se comporter, de quelle manière juger, ce qui est désirable ou ce qui ne l'est pas et vont permettre une uniformisation des comportements à l'intérieur d'un même groupe. Une norme sociale peut être définie comme « une échelle évaluative indiquant une latitude acceptable et une latitude inacceptable pour le comportement, l'activité, les événements, les croyances, ou tout autre sujet concernant les membres d'une unité sociale » (Sherif et Sherif, 1969, p. 141).

Une norme sociale est donc une échelle d'évaluation qui définit une marge de conduites, d'attitudes et d'opinions permises et/ou répréhensibles. Cette définition suggère que les normes renvoient à des standards de conduite ou d'attitude et d'opinion autour desquelles certaines variations, dans certaines limites, peuvent être permises. Être en retard de cinq minutes à un rendez-vous est encore acceptable même s'il existe une norme sociale selon laquelle il faut arriver à l'heure. Être en retard de 2 minutes, 5 minutes ou 15 minutes à un cours ne sera certainement pas apprécié de la même manière selon votre enseignant. Mieux vaut donc être à l'heure !

Bien évidemment les normes sociales ne sont pas fixes et figées. Elles sont dépendantes du groupe social qui les a définies et, plus généralement, de la culture ou de l'histoire. Si les normes vestimentaires interdisaient, en France, aux femmes de porter le pantalon au XVIII<sup>e</sup> siècle ce n'est plus le cas aujourd'hui même si la loi du 26 Brumaire an IX de la République (obligeant toute femme désirant s'habiller en homme à se présenter à la préfecture de police pour en obtenir l'autorisation) n'a jamais été abrogée !



« Qu'est-ce qu'une norme sociale ?  
À quoi sert-elle ? »

La mode vestimentaire est l'illustration parfaite de normes culturelles et historiques.



Les normes sociales évoluent donc au sein même de la culture au cours du temps. De nos jours, le port du pantalon par les femmes est interdit par la charia dans certains pays musulmans : ainsi, au Soudan, en 2009, plusieurs femmes sont condamnées à être fouettées pour avoir porté ce vêtement.

Une norme sociale est toujours l'expression d'une collectivité donnée et n'est pas innée : elle s'impose à l'individu par l'intermédiaire d'une transmission sociale. Enfin, notons qu'une norme sociale repose sur une attribution de valeur : elle définit un ensemble d'événements désirables pour le groupe qui émet la norme. La valeur est indépendante de tout critère de vérité car désirable ne veut pas dire vrai.

Dans une étude sur l'effet de certains facteurs sociaux sur la perception, Sherif (1935) va mettre en évidence le processus de normalisation à l'intérieur d'un groupe. Il s'agissait d'étudier si, dans une situation ambiguë, la perception et le jugement d'un individu vont être influencés par la connaissance des perceptions et des jugements d'autrui. La normalisation, que va mettre en évidence Sherif, « renvoie à des situations dans lesquelles il n'y a pas de norme établie et où les sujets étant incertains quant à leurs réponses, exercent une influence réciproque les uns sur les autres et convergent vers une norme commune » (Doise, Deschamps et Mugny, 1991 ; p. 87).



Muzafer Sherif (1906-1988).  
D'origine turque, émigré aux  
États-Unis, professeur  
à l'université de Pennsylvanie,  
il reçoit en 1978 un prix  
de l'Association américaine  
de sociologie (ASA) pour ses  
travaux en psychologie sociale.

## 2. Les travaux de Sherif (1935)

### Une situation ambiguë : l'effet auto-cinétique

Dès 1935, Muzafer Sherif avance l'idée selon laquelle c'est l'ambiguïté d'une situation qui engendre une uniformité dans les conduites, c'est-à-dire la construction de normes sociales. Dans une situation où aucune norme n'existe, il va tenter de répondre aux questions suivantes :

- ① quel comportement va adopter l'individu ? une norme individuelle va-t-elle s'établir ?
- ② que deviendra cette norme individuelle lorsque l'individu sera confronté à d'autres personnes ?
- ③ si une norme collective se dégage, reflètera-t-elle les caractéristiques de la situation ou bien les spécificités du groupe ?

La difficulté résidait dans la situation expérimentale qui devait pouvoir être perçue de multiples façons par les individus et sans aucune norme préétablies. Pour trouver une telle situation ambiguë Sherif a utilisé un effet bien connu des astronomes : l'effet auto-cinétique. Il s'agit d'une illusion perceptive qui se produit lorsqu'une étoile isolée, vue sur un ciel uniforme, semble se déplacer dans notre champ visuel. En dehors de tout repère nous avons l'illusion du mouvement.

L'expérience se déroule à l'université Columbia (États-Unis). Les participants, tous des garçons âgés de 19 à 30 ans, sont assis dans une longue pièce obscure. Au fond, un ingénieux dispositif permet de faire apparaître ou disparaître un point lumineux. Sans point de référence, plongé dans le noir, les participants vont avoir l'illusion que ce point se déplace de façon plus ou moins erratique. En réalité, évidemment, il reste immobile.

Chaque participant devait indiquer à partir de quel moment il « voyait » le point lumineux bouger et, à la fin de l'essai, quelle était, selon lui, l'amplitude du déplacement du point. Chaque participant réalisait plusieurs

séries de cent évaluations sur plusieurs jours. Sherif compare en réalité plusieurs conditions expérimentales :

- situation individuelle : chaque participant est seul avec l'expérimentateur ;
- situation collective (groupe de 2 ou 3) suivie d'une situation individuelle ;
- situation individuelle suivie d'une situation collective.

## Résultats

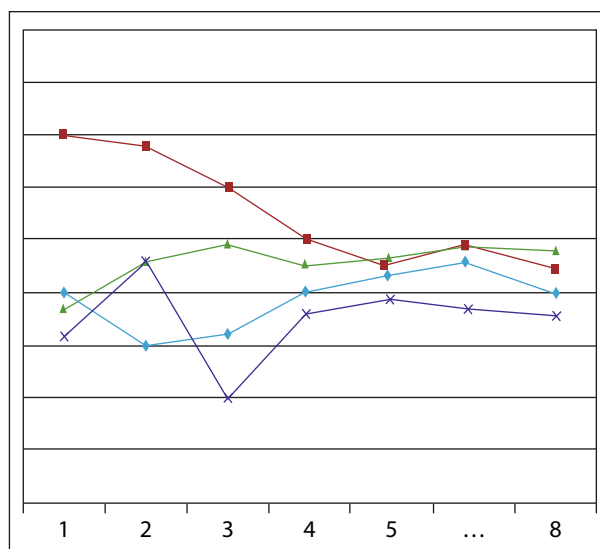
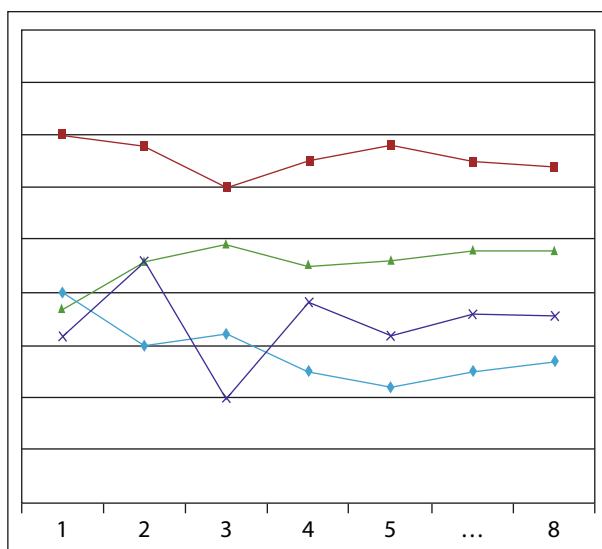
Dans la condition de situation individuelle, Sherif constate que les participants réduisent rapidement la variation de leurs propres réponses autour d'une valeur centrale (cf. **figure 3.1**). Les premières estimations sont assez différentes les unes des autres puis, progressivement, cette variabilité diminue. Les participants construisent leur propre norme. Cette norme individuelle va servir de cadre de référence pour les nouveaux jugements en l'absence de toute mesure objective rendue impossible par la situation. Bien entendu, cette norme individuelle peut présenter des écarts importants avec l'estimation des autres participants : ce sont les variations inter-individuelles.

Placés en situation collective après avoir été placés en situation individuelle, les normes et les variations des participants tendent à converger vers une norme et variation commune au fur et à mesure qu'ils font leurs estimations en présence des autres membres du groupe (cf. **figure 3.2**). Chaque participant va modifier progressivement son système de référence initial (différent d'un individu à l'autre) pour parvenir finalement à un système commun. Selon les groupes, la norme collective adoptée manifeste l'influence prépondérante de l'un des participants ou le compromis vers une position moyenne ou encore la création d'une norme véritablement originale. Chacun va abandonner ou modifier progressivement ses propres normes personnelles pour établir avec les autres une norme du groupe. Cette norme se construit donc par convergence des estimations individuelles.

Www.

Retrouvez l'article original et les résultats détaillés sur <http://www.brocku.ca/MeadProject/>

**Figures 3.1 et 3.2 –** (à gauche, situation « individuelle ») ; (à droite, situation « collective »). Les essais sont en abscisses et les estimations en ordonnées ; chaque participant est représenté ici par une couleur.





Pour éviter le conflit, les individus seraient-ils motivés à faire converger leurs réponses ?

Placés en situation individuelle après avoir été placés en situation collective, les participants utilisent la norme du groupe (norme collective) qu'ils ont construite lors des premières présentations. Lorsqu'ils évaluent seuls les déplacements du stimulus après les avoir évalués en groupe, les participants ne construisent pas de système de référence personnel mais utilisent plutôt le système collectivement construit (sans pour autant en être forcément conscient).

Selon Sherif (1936), ces résultats peuvent s'expliquer par la réduction de l'incertitude. La caractéristique principale de la situation dans laquelle sont placés les participants de son expérience, en effet, est que ceux-ci sont incertains de la validité de leur réponse. Ils seraient alors motivés à réduire cette incertitude. Les participants n'ayant pas de critères objectifs permettant d'évaluer cette validité, ils vont ajuster leurs réponses sur celles produites par les autres membres du groupe. L'ambiguïté de la situation conduirait donc les sujets à imiter les réponses d'autrui. Il s'agit d'une explication à un niveau intra-individuel. Penchons-nous, maintenant, sur trois autres explications du processus de normalisation basées sur un niveau interindividuel.

### 3. Explications de la normalisation

#### Un système de concessions réciproques : Allport (1924, 1962)

En 1924, Floyd Henry Allport avait déjà mis en évidence des mécanismes déterminant le jugement d'un individu en groupe ou simplement en présence d'autrui (audience). Il avait remarqué que dans de telles situations, les individus avaient tendance à produire des jugements plus modérés qu'en situation individuelle. Allport explique ses résultats en proposant qu'en présence d'autrui les individus modèrent leurs jugements pour éviter d'être trop en désaccord avec les autres individus. Les réponses extrêmes (ou qui semblent l'être) seraient perçues par l'individu lui-même comme des éléments pouvant générer des désaccords. Chacun préférerait alors donner des réponses modérées pour permettre l'émergence d'une structure collective. Allport va préciser son interprétation en 1962. Selon lui, cette modération traduirait un système de concessions réciproques nécessaire à la formation et au maintien d'une société ou d'un groupe. Les individus chercheraient à se rendre acceptables pour autrui et maximiseraient leurs chances d'y parvenir en émettant un jugement modéré (proche de celui d'autrui).

Otani et Dixon (1976) ont montré que ces « concessions réciproques » n'étaient pas indépendantes des relations interindividuelles pouvant préexister. La convergence entre les réponses est plus importante lorsque les participants ont eu une interaction amicale de quelques minutes avant de commencer l'expérience.

#### Recherche de la tendance centrale de la distribution : De Montmollin (1965, 1966)

Une autre explication, de type interindividuel, est due à Germaine De Montmollin. Dans une série d'expériences (De Montmollin, 1965, 1966) des étudiants étaient confrontés pendant quatre secondes à une planche sur laquelle quatre-vingts pastilles de couleur étaient présentées. Chacun devait estimer le nombre de pastilles puis le résultat était communiqué aux autres membres du groupe avant un nouvel essai. Aucun étudiant, évidemment, ne s'était exercé préalablement à ce type de tâche et il était impossible de donner la réponse exacte en seulement quelques secondes de présentation.



Comme dans les travaux de Sherif, les résultats révèlent une convergence des réponses. Selon De Montmollin (1966), les participants vont tenir compte des caractéristiques de la distribution des réponses de leur groupe et se comporter comme des apprentis statisticiens. Chacun procédant de la même manière, il est alors normal que leurs réponses se rapprochent. La convergence des réponses s'expliquerait donc par le fait que le calcul a été le même dans chaque esprit. De Montmollin (1966) ajoute cependant à son explication la notion de « marge de vraisemblance » selon laquelle les individus feraient des statistiques non pas sur la distribution totale des réponses mais seulement sur les réponses qui semblent vraisemblables. Cela expliquerait, selon elle, pourquoi certains participants vont négliger les réponses aberrantes et baser leurs estimations sur la distribution réduite aux participants qui donnent des évaluations proches.

**Norme collective et norme individuelle :** les résultats montrent que la norme collective n'est pas forcément la moyenne des normes individuelles. Certains sujets peuvent avoir plus de poids que d'autres dans l'établissement de la norme mais quoi qu'il en soit tous les sujets vont modifier sensiblement leurs évaluations individuelles en présence des autres de façon à ce que leur évaluation converge avec celle des autres.

## L'évitement du conflit : Moscovici et Ricateau (1972)

Serge Moscovici, enfin, propose une explication assez proche de celle d'Allport. Il interprète le phénomène de convergence ou de normalisation en termes d'évitement du conflit. Dans les expériences sur la normalisation (celle de Sherif comme celle de De Montmollin), les dispositifs expérimentaux rendent impossible un accord immédiat. Il faudrait en effet pour cela avoir connaissance de l'ensemble des réponses des autres avant de faire une première estimation. Chaque participant va donc prendre conscience de l'écart (plus ou moins important) entre sa première réponse et celle des autres participants. Il y a donc, selon Moscovici, un conflit de réponses. Cependant, ce conflit est un peu particulier car aucun des participants n'est véritablement attaché à sa réponse que ce soit la distance parcourue par le point lumineux ou le nombre de pastilles. Ils n'ont donc aucune raison de « se battre pour elle » ou d'essayer de l'imposer aux autres. Dans de telles conditions, chacun chercherait donc plutôt à éviter le conflit en tentant de faire converger ses réponses avec celles des autres.

Moscovici et Ricateau (1972) envisagent donc la normalisation comme un mécanisme de négociation permettant d'éviter le conflit. À la différence d'Allport (1924), cet évitement du conflit correspondrait uniquement au cas particulier dans lequel les participants ne sont pas impliqués par l'objet du jugement. Dans le cas contraire, ils ne chercheraient pas nécessairement à éviter le conflit mais peut-être à le créer. Il ne s'agirait alors plus de converger mais plutôt de convaincre les autres.

### Les facteurs susceptibles d'affecter la convergence des normes

Soulignons qu'au moins deux facteurs sont susceptibles de favoriser la convergence dans les situations expérimentales que nous venons rapidement de présenter :

1. l'égalité des statuts et des pouvoirs des membres du groupe. Aucun des membres du groupe ne peut prétendre légitimement imposer son opinion ou rendre cette opinion attirante aux yeux des autres. French (1956) considère que si les évaluations des sujets convergent, c'est parce que les groupes sont composés d'individus ayant le même statut. Ils s'influencent donc tous de la même façon ;
2. l'indifférence par rapport à l'objet de jugement et la non-implication dans les jugements. Les jugements n'ont sans doute pas beaucoup d'importance pour les sujets et en changer ne risque pas d'affecter leur estime de soi (cf. chapitre 8) ou de remettre en cause leur identité.

## II. LE CONFORMISME

### 1. L'influence majoritaire



Le conformisme peut être valorisé : au foot chacun respecte ce que demande l'entraîneur ; il faut se conformer au groupe et à ses directives pour atteindre un but commun.

On parle de conformisme ou de conformité lorsque, dans un groupe, un individu cède à la pression sociale (réelle ou supposée) en adoptant les mêmes comportements ou les mêmes attitudes que la majorité des membres du groupe. Cette influence majoritaire est souvent connotée négativement dans notre société qui considère qu'un individu conformiste est quelqu'un d'influencable et incapable de défendre ses idées. Pourtant, une société, une organisation, une association ne peuvent exister et fonctionner que si la majorité de ses membres partage des règles communes et s'y conforme. Le conformisme est donc quelque chose d'essentiel pour assurer l'existence d'un groupe, sa cohésion. On se conforme tous plus ou moins (même si nous ne nous en rendons pas toujours compte), car ne pas se conformer du tout reviendrait à s'exclure de la société et des groupes sociaux dans lesquels nous évoluons.

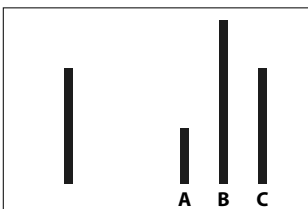
Se conformer n'est donc, en soi, n'est ni quelque chose de positif ni quelque chose de négatif. Cela dépend des situations et surtout des enjeux de ces situations.

### 2. Les travaux de Asch (1951, 1956)

#### Expérience princeps : une situation non ambiguë

Solomon Asch (1951) est l'un des premiers chercheurs en psychologie sociale à s'être intéressé au conformisme à travers la question suivante : les gens se conforment-ils à une majorité, même lorsqu'ils pensent que celle-ci a tort, ou conservent-ils leur autonomie, leur libre arbitre ? Pour répondre à cette question, Asch va mettre en place une série d'expériences et va choisir une situation où le jugement à produire est sans ambiguïté et ne fait aucun doute. Dans une telle situation le jugement de l'individu sera-t-il influencé par le jugement manifestement erroné d'une majorité ?

La tâche à réaliser est présentée dans le cadre d'une étude sur la perception visuelle. Au cours de cette étude, il était demandé aux participants de comparer des séries de lignes à une ligne de référence et d'indiquer parmi les lignes présentées, celle qui est identique à la ligne-étalon (cf. **figure 3.3**).



**Figure 3.3** – Matériel expérimental utilisé par Asch dans son expérience.



Chaque participant doit dire, à haute voix et à tour de rôle, quelle est la ligne qui correspond, selon lui, à la ligne étalon. La réponse est toujours évidente, sans ambiguïté, et chacun peut clairement déterminer à l'œil nu quelle est la bonne réponse.

En réalité, un seul membre du groupe intéresse Asch : celui placé en avant-dernière position. Il s'agit du sujet naïf dont on souhaite étudier le comportement. Les autres étudiants sont des compères qui représentent la majorité dont les réponses (erronées ou correctes) étaient établies à l'avance par l'expérimentateur.

Dix-huit séries de lignes (dix-huit essais) étaient présentées. Les compères donnaient la réponse correcte sur six séries (essais neutres) et donnent une réponse incorrecte et unanime sur les douze autres séries (essais dits critiques). L'expérimentateur relevait alors le nombre d'erreurs dans les réponses du sujet naïf. Plus le nombre d'erreurs est grand plus la conformité à la majorité est forte. Le nombre d'erreurs obtenu dans la condition expérimentale de réponse en public était comparé au nombre d'erreurs obtenues dans une condition contrôle de réponse privée.

## Résultats

Dans la condition de réponse privée, dite condition contrôle ou condition témoin (cf. chapitre 1), sur trente-sept participants donnant chacun dix-huit réponses, seules trois réponses sont fausses. Elles proviennent de deux participants. Cela prouve que le matériel utilisé (cf. **figure 3.3**) n'est pas ambigu.

Dans la condition de réponse en public, Asch obtient 32 % d'erreurs. En d'autres termes, le sujet naïf se conformera à la réponse aberrante de la majorité environ quatre fois sur douze. Le pourcentage est en effet calculé sur les douze essais critiques et non pas sur les dix-huit essais. Ces résultats prouvent la conformité à la pression de la majorité : trente-sept sujets sur cinquante, soit environ les trois quarts des sujets naïfs se sont conformés au moins une fois à la majorité.

Dans une variante expérimentale, Asch a demandé au compère placé en quatrième position de donner des réponses correctes. Le sujet naïf n'était alors plus isolé face à une majorité unanime. Dans cette condition le taux de conformisme passe de 37 % à 5,5 %. L'isolement face à la majorité constitue un facteur capital déterminant pour obtenir cet effet de conformisme. Cela est confirmé par une autre variante dans laquelle l'un des compères donne une réponse correcte au cours de la première moitié des essais et une réponse incorrecte au cours de la seconde moitié des essais. Le taux de conformisme remonte à 28 % dans cette seconde moitié des essais. Tant que les individus ont un support social, ils se conforment très peu mais privés de support, le taux de conformisme augmente de nouveau. Notons que dans cette expérience, les compères ne devaient pas réagir lorsque le sujet naïf choisissait de ne pas se conformer au groupe. Or il est probable que dans des situations naturelles les membres d'une majorité réagissent face à un individu déviant.

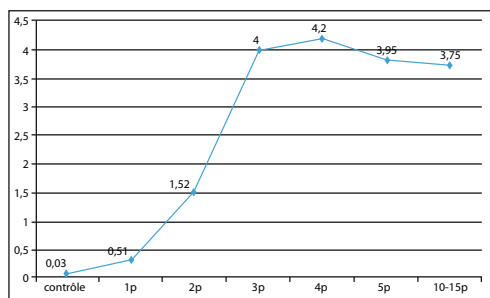
**Sujet naïf :** le « vrai » sujet qui ne connaît pas les objectifs et les hypothèses de l'expérience à laquelle il participe.

**Compères :** complices de l'expérimentateur, qui se comportent et qui répondent selon des instructions préétablies.



Solomon Asch (à droite) au Laboratoire de relations sociales de l'université Harvard. Le sujet naïf est le sixième (avant-dernier) en partant de la gauche.

## Le conformisme dépend-il de la taille du groupe?



Asch (1955) a fait varier le nombre de compères unanimes de 1 à 15. Un groupe de deux compères donne un taux de conformisme faible mais supérieur à celui observé face à un individu seul. À partir de trois individus on obtient un taux de conformisme qui varie d'une manière non significative quand on augmente la taille du groupe. Ce plateau témoigne du fait que le conformisme n'est pas proportionnel au nombre d'individus qui composent la source d'influence. Cette stabilisation et même ce léger déclin ont été reproduits par d'autres chercheurs (Rosenberg, 1961 ; Stang, 1976 ; Bond, 2005).

Il existe d'autres facteurs qui influencent le taux de conformisme et notamment des facteurs liés aux caractéristiques personnelles des sujets (traits de personnalité). Certains se conforment plus que d'autres, d'autres refusent de se conformer. L'unanimité est également un facteur important.

## 3. Explications du conformisme

### L'influence normative et l'influence informationnelle



**Les moutons de Panurge :**  
« Malfaisant, pipeur, buveur »,  
Panurge sait et entend tout  
faire, notamment des farces ;  
par exemple il fait plonger  
les moutons de Dindenault  
dans la mer en y jetant  
le premier, que les autres  
suivent bêtement  
(extrait du *Quart Livre*,  
chapitre VIII, Rabelais (1552)).

Une fois l'expérience terminée, Asch a interrogé les sujets naïfs sur les raisons de leurs réponses. À partir de ces éléments, Deutsch et Gerard (1955) distinguent deux types d'influence : l'influence normative et l'influence informationnelle.

L'influence normative relève de la recherche d'approbation sociale. L'influence normative a lieu lorsque les individus se conforment en adoptant l'avis de la majorité pour éviter le ridicule en présence d'autrui et cherchent à se faire bien voir des autres membres du groupe. Une des raisons pour lesquelles les individus se conforment, c'est parce que l'expérience leur a montré que la trans-

gression des normes du groupe est punie d'une façon ou d'une autre par les autres membres du groupe.

L'influence informationnelle, quant à elle, renvoie à la prise en compte des opinions d'autrui pour en savoir plus sur la réalité. L'information provenant de la majorité (autrui) est considérée comme une preuve de vérité. Le processus de conformisme est alors fonction de degré de compétence de la source ou du degré de crédibilité qui la caractérise. Les individus cherchent à dissiper le doute concernant l'exactitude de leur jugement en recherchant des informations auprès des autres. L'influence sociale informationnelle est une pression à se conformer qui émane du postulat selon lequel les autres ont des connaissances qui nous manquent.

Selon Deutsch et Gerard (1955), ces deux types d'influence devraient produire leurs effets à différents niveaux. Répliquant l'expérience de Asch et introduisant de nouveaux facteurs, ils vont mettre en évidence que le conformisme diminue très fortement lorsque le sujet naïf donne ses réponses en privé par écrit (influence normative). Selon Deutsch et Gerard si une personne se conforme principalement parce qu'elle désire être acceptée par le groupe (influence normative), elle doit changer son



comportement manifeste mais maintenir en privé sa conviction préalable. Lorsque la ligne étalon reste présente pendant le temps de la réponse du sujet, le taux de réponses correctes est supérieur à celui obtenu lorsque la ligne étalon n'est plus visible au moment de la réponse. En d'autres termes dans une situation ambiguë où la réponse est plus incertaine, l'individu a plus besoin d'information et va, par conséquent, plus se conformer aux réponses des autres (intervention de l'influence informationnelle). Dans ce cas, l'individu va également changer d'opinion en privé. On aboutit ainsi à une distinction entre la conformité publique et la conformité privée. Lorsque l'influence normative domine, la conformité doit se manifester surtout en public alors que lorsque l'influence informationnelle domine, la conformité doit se manifester en public et en privé.



Jusqu'où va le conformisme :  
adhésion publique  
et/ou adhésion privée ?

## Les différents processus conduisant au conformisme

Kelman (1958, 1961) propose une analyse intéressante du conformisme en suggérant qu'il pourrait résulter de trois processus différents :

① *la complaisance (ou suivisme)* : la source exerce un pouvoir coercitif et l'individu cherche son approbation ou veut éviter les représailles. Il y a donc acceptation publique d'un comportement sans adhésion privée. Cette forme d'influence est temporaire. Elle durera tant que la pression sociale apportera des sanctions ou que la personne estimera que les sanctions des autres sont importantes ;

② *l'identification* : le sujet désire ressembler à la source du fait des caractéristiques attractives de celle-ci. Les effets d'identification sont plus durables que les effets de complaisance et se manifestent à la fois aux niveaux public et privé. Cette forme de conformisme se maintiendra aussi longtemps que l'individu désirera s'identifier au groupe ou à certains de ces membres. Mais cette forme de conformité pourra cesser dès lors que ces personnes ou le groupe perdront de l'importance pour l'individu ;

③ *l'intériorisation (ou internalisation)* : l'individu se conforme non parce qu'il désire s'identifier à un groupe ou parce qu'il a peur d'en être rejeté, mais parce qu'il croit profondément en la justesse de ces opinions. C'est la forme d'influence la plus profonde la plus durable à la fois en public et en privé.

Ces trois formes de conformisme ne sont pas indépendantes les unes des autres. Il peut y avoir un enchaînement entre elles : on peut commencer à se conformer par complaisance puis ensuite à s'identifier aux membres du groupe et enfin à finir par intérioriser les valeurs du groupe.

### « L'effet Asch » : culturellement et historiquement déterminé ?

Dès 1956, Jahoda souligne certaines limites à la portée universelle des résultats sur le conformisme mis en évidence par Asch. Perrin et Spencer (1980, 1981) ne parviennent pas à répliquer les effets d'influence majoritaire et en concluent qu'un changement de culture a eu lieu dans la valeur accordée à la conformité et de l'obéissance depuis les années 1950 aux États-Unis. Larsen (Larsen, 1974, 1990 ; Larsen, Triplett, Brant et Langenberg, 1979) parvient aux mêmes conclusions. Lalancette et Standing (1990) vont plus loin et affirment, devant l'absence de résultats, que l'effet Asch semble être un phénomène imprévisible plutôt que d'une tendance stable de comportement humain. Cette expérience a été répliquée dans de nombreux pays : Allemagne, Belgique, Brésil, Canada, États-Unis, France, Grande-Bretagne, Japon, Liban, Pays-Bas, Portugal, Zimbabwe, etc. (cf. Bond et Smith, 1996 pour une méta-analyse de différentes études) et l'effet de conformisme se retrouve bel et bien à des degrés plus ou moins forts.

## III. L'OBÉISSANCE

### 1. La soumission à l'autorité

La soumission à l'autorité, ou l'obéissance, renvoie aux situations dans lesquelles un individu modifie son comportement afin de se soumettre aux ordres directs d'une autorité jugée légitime. Comme Asch, Stanley Milgram souhaitait comprendre le génocide des juifs perpétré par les Nazis. Il souhaitait aller plus loin en étudiant une situation dont les enjeux pour l'individu seraient beaucoup plus importants et plus problématiques. Dans le cas du conformisme, étudié par Asch, la pression de la majorité était implicite et les participants de l'expérience avaient tous le même statut. Milgram, lui, va choisir d'étudier expérimentalement les effets de la pression explicite et directe d'une autorité sur les actes/comportements d'un individu. La source d'influence (l'autorité) a dans ce cas un statut plus élevé que l'individu.

#### Soumission à l'autorité à l'hôpital : le Dr House peut tout se permettre!

Hofling, Brotzman, Dalrymple, Graves et Pierce (1966) ont étudié l'obéissance dans les centres hospitaliers. Dans cette étude, un médecin, le Dr Smith téléphone à des infirmières et leur demande d'administrer à un patient 20 mg d'un médicament appelé Astroten. Cette prescription déroge au règlement de l'hôpital pour quatre raisons :

- la prescription est faite par un médecin que les infirmières ne connaissent pas (aucun docteur Smith n'a jamais exercé dans cet hôpital);
- la prescription a été communiquée par téléphone alors que cela est strictement interdit;
- l'usage de l'Astroten n'est pas autorisé dans cet hôpital (il est en phase de test);
- la dose prescrite (20 mg) est trop importante, il est clairement indiqué sur le flacon que la dose journalière maximale est de 10 mg.

À votre avis qu'ont fait les infirmières ?

Dans cette situation, elles avaient le choix entre se soumettre aux ordres du médecin, c'est-à-dire leur supérieur hiérarchique, et de fait mettre en danger la santé de leur patient, ou protéger leur patient en refusant de se soumettre à l'autorité et protéger leur patient. Vingt et une des vingt-deux infirmières ayant reçu l'ordre ont obéi au médecin. Heureusement Hofling et ses collaborateurs avaient remplacé le fameux médicament par un placebo!



Stanley Milgram (1933-1984)  
figure parmi les cinquante  
psychologues les plus  
importants du xx<sup>e</sup> siècle  
(Haggbloom et coll., 2002).

### 2. Les travaux de Milgram (1963, 1974)

#### Dispositif général

Des hommes sont recrutés par petites annonces dans la presse locale pour participer à une recherche sur l'apprentissage. Ils sont rémunérés 4 dollars. Les participants sont convoqués par deux dans les locaux l'université Yale (États-Unis) où on les informe que le laboratoire travaille sur le rôle de la sanction dans l'apprentissage. La question posée est la suivante : « La sanction favorise-t-elle l'apprentissage, si oui, quelle intensité de la punition pourra avoir l'effet maximum ? »

On leur explique ensuite que dans l'expérience à laquelle ils vont participer, il y a plusieurs rôles à tenir. Un tirage au sort attribuera le rôle du « professeur » et le rôle de « l'élève ». Ce dernier devra apprendre une liste de couples de mots (« canard – sauvage »; « ciel – bleu », etc.) et à chaque

erreur dans le rappel des couples de mots appris il recevra une punition sous la forme d'un choc électrique. En réalité le tirage au sort est truqué. L'élève est toujours joué par la même personne. Il s'agit d'un compère de l'expérimentateur. Évidemment le sujet naïf qui va se voir attribué le rôle du « professeur » l'ignore.

Le sujet naïf, qui endosse donc le rôle du « professeur », se place devant un générateur électrique constitué d'une rangée de trente manettes regroupées par catégories allant de « choc léger » (15 volts) à « choc dangereux » (450 volts). Le comportement et le rôle du compère, qui joue le rôle de « l'élève », sont prévus à l'avance. Il y aura quarante essais consécutifs dont trente sont des essais critiques (essais où le compère se trompe sciemment). Quand, au cours de l'expérience et à la suite des plaintes de l'élève, le sujet naïf hésite à poursuivre l'expérience ou quand il tente de l'arrêter, l'expérimentateur qui représente ici l'autorité réagit par quatre injonctions successives correspondant à quatre niveaux croissants de pression sociale explicite :

- ❶ « continuez s'il vous plaît, je vous prie de continuer » ;
- ❷ « l'expérience exige que vous continuiez » ;
- ❸ « il est absolument indispensable que vous continuiez » ;
- ❹ « vous n'avez pas le choix, vous devez continuer ».



Milgram réalise alors deux mesures : le choc moyen à partir duquel les participants refusent de continuer l'expérience malgré les quatre injonctions successives et le pourcentage de participants qui obéissent jusqu'au bout et vont jusqu'à administrer les 450 volts malgré les supplications de l'élève qui, elles aussi, sont préétablies allant du simple gémissement aux hurlements de douleur : « Monsieur, laissez-moi partir ! Je ne veux plus participer à l'expérience ! Je refuse de continuer ! » (feedback à 135 volts).

Alors que des psychiatres consultés préalablement avaient prédit qu'il n'y aurait aucune obéissance (aucun individu ne pouvant aller jusqu'à 450 volts selon eux) et que le voltage maximal atteint serait de 120 volts, les résultats surprisent le monde scientifique. 62,5 % des participants obéirent jusqu'au bout, environ deux tiers des participants infligèrent 450 volts à « l'élève » ! Le choc moyen de l'expérience, quant à lui, était de 350 volts.

**Dispositif expérimental :**  
un « professeur » (le sujet naïf),  
un « élève » (le compère)  
et l'expérimentateur.  
L'expérience est représentée  
dans le film *... comme Icare*  
d'Henri Verneuil (1979).

**Www.**  
[stanleymilgram.com](http://stanleymilgram.com)

**Www.**  
En cherchant « Milgram »  
sur [youtube.com](http://youtube.com)  
ou [dailymotion.com](http://dailymotion.com)  
vous pourrez visionner  
des images d'archives  
ou des répliques  
de l'expérience.



Obéissons-nous toujours ?

## Facteurs affectant l'obéissance

Milgram va réaliser dix-neuf variantes pour tester l'effet de différentes variables sur la soumission à l'autorité. Il s'intéresse notamment à la distance séparant, d'une part, le « professeur » et son « élève » et, d'autre part, le « professeur » de l'expérimentateur.

Il fait donc varier, dans un premier, temps la distance entre les deux participants à l'expérience (le sujet naïf et le compère). Dans deux premières conditions, condition dite de « feedback à distance » et condition « feedback vocal », les deux individus ne se trouvaient pas dans la même pièce. La seule différence résidait dans le fait d'entendre ou non « l'élève » pour le « professeur ». Dans la condition « proximité » ils se trouvaient tous les deux dans la même pièce. Et, enfin, dans la condition « contact » le « professeur » devait intervenir pour repositionner la main de « l'élève » sur l'électrode, celui-ci ayant réussi à se détacher partiellement.

**Tableau 3.1 –**  
Résultats de  
quatre  
variantes.

		Choc moyen administré	Pourcentage de sujets obéissant jusqu'aux 450 volts
Feedback à distance	Non visuel	405	405
Feedback vocal		360	360
Proximité	Visuel	300	300
Contact		255	255

Après avoir communiqué ses premières instructions, l'expérimentateur quitte le laboratoire et donne ses ordres par téléphone dans une nouvelle condition testant l'effet de la distance entre le sujet naïf et l'expérimentateur. Le taux d'obéissance diminue alors et passe à 20,5 %. Les individus semblaient beaucoup plus capables de résister à l'expérimentateur quand celui-ci n'était pas à côté d'eux. Notons qu'en l'absence de l'expérimentateur, les « professeurs » n'avaient pas le même comportement qu'en sa présence. Ils administraient, par exemple, des chocs plus légers que ceux qu'ils étaient censés infliger. Terminons avec la transcription d'un passage de la variante mettant en scène deux expérimentateurs (donc deux autorités) qui vont être amenés à donner des ordres contradictoires. Comment va se comporter le sujet naïf ?

### DEUX AUTORITÉS: ORDRES CONTRADICTOIRES

**Expérimentateur I.** – Il va falloir nous arrêter.

**Expérimentateur II.** – L'expérience exige que nous poursuivions. Continuez, je vous prie, Monsieur.

**Sujet.** – Et alors, qu'est-ce que je fais ?

**Expérimentateur I.** – La victime souffre. Nous ne pouvons pas continuer l'expérience.

**Expérimentateur II.** – Messieurs, nous n'avons pas le choix ; l'expérience exige que nous poursuivions. Continuez, je vous prie.

**Expérimentateur I.** – Stop ! Nous ne prolongerons pas cette expérience.

**Expérimentateur II.** – Monsieur Williams, l'expérience exige que nous continuions.

**Le sujet.** – Je voudrais bien que vous vous mettiez d'accord.

[un temps d'arrêt]

**Le sujet.** – Alors, qu'est-ce que vous décidez ? L'un dit blanc, l'autre dit noir. Qu'est-ce que je fais ?

Lorsqu'il y a deux autorités qui donnent des ordres contradictoires, le taux d'obéissance est de 0 %. Les individus ne vont pas au-delà de 165 volts.



Études	Pays	Pourcentage d'obéissance
Holland (1967)	États-Unis	75 %
Ancona et Pareyson (1968)	Italie	85 %
Rosenhan (1969)	États-Unis	85 %
Podd (1969)	États-Unis	31 %
Edwards et coll. (1969)	Afrique du Sud	87,5 %
Ring et coll. (1970)	États-Unis	91 %
Mantell (1971)	RFA	85 %
Bock (1972)	États-Unis	40 %
Powers et Green (1972)	États-Unis	83 %
Rogers (1973)	États-Unis	37 %
Kilham et Mann (1974)	Australie	28 %
Shala (1974)	États-Unis	30 %
Costanzo (1976)	États-Unis	81 %
Shanab et Yahya (1977)	Jordanie	73 %
Shanab et Yahya (1978)	Jordanie	62,5 %
Miranda et coll. (1981)	Espagne	50 %
Schurz (1985)	Autriche	80 %

**Tableau 3.2** – Quelques répliques internationales (d'après Blass, 2004).

### 3. Explications de l'obéissance

De nombreux auteurs ont proposé des interprétations et des explications des résultats de Milgram (voir Guéguen, 2011 ; Nugier et Chekroun, 2011 pour des présentations détaillées). Nous en retiendrons, ici, deux.

#### L'état agentique

Dans une recherche de Birbrauer rapportée par Ross (1977 ; cf. chapitre 6), il était demandé à des personnes d'expliquer pourquoi les sujets de l'expérience de Milgram se soumettaient. Les réponses fournies privilégient les facteurs dispositionnels (qui ont trait aux caractéristiques de l'individu) au détriment des facteurs situationnels qui sont pourtant très pesants dans l'expérience de Milgram. En effet, en possession de ces résultats, comment incriminer la personnalité lorsque les taux d'obéissance peuvent varier de 0 % à 92,5 % en fonction de la situation expérimentale. Il devrait être clair que quelle que soit notre théorie implicite de la personnalité (selon laquelle l'Homme est bon est raisonnable ; cf. chapitre 5), c'est la situation, ici, qui est en cause.

Dès notre plus jeune âge, nous apprenons à nous soumettre à différentes instances autoritaires : la famille (respect de l'autorité des adultes) ; le cadre institutionnel (après la famille il y a l'école, puis l'entreprise par exemple). Tout cela entraîne une intériorisation de l'ordre social : on est généralement récompensé quand on obéit et punit si on se révolte... L'interprétation proposée par Milgram (1974) consiste à différencier deux



L'armée de terre cuite de l'empereur Qin Shi Huangdi à Xi'an (Chine).

états psychologiques : l'état d'autonomie (l'individu se considère comme personnellement responsable de ses actes et se sert de sa propre conscience comme guide de comportement correct) et l'état d'agent ou agentique (état de déresponsabilisation dans lequel l'individu ne se reconnaît plus comme l'auteur de ses comportements mais comme un simple exécutant d'actes qui ne relèvent plus de sa décision mais de celle d'une autorité). L'état agentique désigne, selon Milgram, « la condition de l'individu qui se considère comme l'agent exécutif d'une volonté étrangère, par opposition à l'état autonome dans lequel il estime être l'auteur de ses actes ». Il n'est que l'instrument d'un système hiérarchique et, en tant qu'exécutant, l'individu produit les actes mais ne s'en considère pas comme responsable. Les entretiens post-expérimentaux réalisés par Milgram le montrent : le responsable c'est soit l'expérimentateur (c'est lui qui décide de continuer) soit « l'élève » (si l'élève faisait un effort il ne recevrait pas de choc).

Ce passage à l'état agentique nécessite que les sujets reconnaissent l'autorité comme légitime. Cette reconnaissance est facilitée par le contexte socio-culturel : dans notre société, on accorde beaucoup de crédit à la science. Il faut également que la relation directe avec l'autorité soit perçue (les ordres s'adressent bien à soi) et, enfin, qu'il y ait une cohérence entre l'ordre et la fonction de l'autorité (un scientifique peut demander d'envoyer des chocs électriques mais ne peut pas demander de tirer sur quelqu'un !).

## L'engagement dans les actes

Selon Gilbert (1981), l'augmentation graduelle de l'intensité des chocs électriques est sans doute l'un des principaux facteurs responsables du taux de soumission élevée. Cela créerait un effet d'engagement de l'individu dans ses actes. Si tous les chocs à délivrer avaient été d'intensité égale, selon Gilbert (1981), il est fort probable que le taux de soumission obtenu ait été beaucoup moins élevé. De même, si le « professeur » devait uniquement délivrer le choc le plus intense il est encore probable que le taux de soumission serait considérablement plus faible.

En fait, le dispositif de Milgram fait que le sujet se trouve progressivement engagé dans un cours d'actions : la gravité de ses actes ne lui apparaît pas immédiatement mais seulement au fur et à mesure de l'expérience. Une fois ce premier engagement obtenu, il est à chaque nouveau choc de plus en plus difficile de se désengager de la situation.

### Réplication virtuelle et télé-réalité



En 2006, Mel Slater et son équipe de l'University College de Londres ont répliqué l'expérience de Milgram à une différence près : « l'élève » était un personnage virtuel ! Un premier groupe ne communiquait avec « l'élève » que via une interface texte alors que les membres du second étaient immergés dans un environnement graphique et voyaient la représentation virtuelle de « l'élève ». Dans le premier groupe, tous les participants administrèrent les 20 chocs demandés. Dans le second, trois personnes donnèrent dix-neuf décharges, tandis que trois autres en provoquaient respectivement 18, 16 et 9.

En 2009, France Télévisions a produit un documentaire mettant en scène une fausse émission de télévision, « Zone Xtrême » reproduisant l'expérience de Milgram. L'autorité scientifique était représentée par une présentatrice de télévision ! L'autorité n'est plus la science mais la télévision avec à la clef une somme d'argent à gagner. 80 % d'obéissance fut obtenue dans ce documentaire, réalisé par Christophe Nick, présenté comme une critique de la télé-réalité.

## IV. L'INFLUENCE MINORITAIRE

### 1. Du modèle fonctionnaliste au modèle génétique

«Jusqu'ici, écrit Moscovici (1979), la psychologie de l'influence sociale a été une psychologie de la majorité, et de l'autorité censée la représentée [...] Le temps est venu de changer d'orientation, de se diriger vers une psychologie de l'influence sociale qui soit aussi une psychologie des minorités, considérées en tant que sources d'innovation et de changement social» (p. 11).

Cette perspective théorique que critiquent Faucheux et Moscovici (1967) et qui accorde une place prépondérante à la conformité sera qualifiée par Moscovici (1979) de fonctionnaliste. Dans cette optique, l'influence sert avant tout à réduire les divergences entre les individus, à éliminer la déviance, à instaurer de la similitude. C'est le règne du contrôle social et de la pression à la conformité que les expériences de Asch illustrent parfaitement. Cependant, Faucheux et Moscovici (1967) font l'hypothèse que les effets observés par Asch ne sont pas dus à la pression de la majorité mais à la consistance de ses réponses. La dépendance à la source d'influence n'est plus au centre des recherches mais c'est le style de comportement de cette source qui devient le phénomène primordial.

Cette orientation théorique sera qualifiée par Moscovici (1979) de modèle génétique de l'influence sociale (Doise, Deschamps et Mugny, 1978, le qualifient de modèle interactionniste). Avec ce modèle, l'influence devient un facteur potentiel de modification des conditions sociales. Elle ne sert pas uniquement à forcer les déviants à se conformer aux normes, elle est aussi le levier de la redéfinition des normes. Le modèle génétique propose une nouvelle conception de l'individu en interaction. Cet individu a un point de vue, des convictions, il ne souhaite pas forcément en changer et peut même vouloir les défendre et les faire partager aux autres. Ainsi, chaque membre du groupe, indépendamment de son rang, est, à la fois, source et récepteur d'influence. «Maintenant, il est possible d'aller plus loin, poursuit Moscovici (1979, p. 15), de se montrer plus critique et plus audacieux et, au lieu de regarder la société du point de vue de la majorité, des dominants, de la regarder du point de vue de la minorité, des dominés».

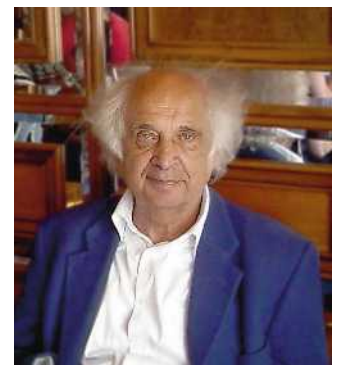
### 2. Le paradigme «bleu-vert»

#### Influence manifeste

L'expérience de Moscovici, Lage et Naffrechoux (1969) doit donc prouver qu'une minorité peut avoir de l'influence durable et que le déterminant de cette influence n'est ni le pouvoir ni la relation de dépendance, mais le style de comportement adopté par la source d'influence.



Toutes les minorités n'obtiennent pas d'influence. La relation conflictuelle explique deux phénomènes contradictoires : la résistance au changement et l'innovation.



Serge Moscovici à Paris en 2008.



Vert ? bleu ? Comment  
définiriez-vous les deux carrés  
du milieu ?

Six personnes participent à un groupe d'expérience dont deux sont des compères. Ce sont eux qui vont jouer le rôle de la minorité active. Les quatre autres sont les sujets naïfs de l'expérience, ils ne sont pas au courant de ce que l'on attend d'eux. L'expérience est présentée comme une étude sur la perception des couleurs et leur luminosité. Les six participants passent un test collectif afin de s'assurer qu'aucun n'a de problème perceptif des couleurs. Les résultats sont annoncés immédiatement, ainsi chacun est convaincu de la bonne perception visuelle de ses voisins. On présente alors six séries de six diapositives dont la couleur est toujours une variante de bleu. Chaque participant doit indiquer, à tour de rôle et à haute voix, la couleur de la diapositive (en utilisant des noms de couleurs simples et non des nuances). Il y a trois conditions expérimentales :

- *consistance* : il y a quatre sujets naïfs et deux compères qui répondent systématiquement vert ;
- *inconsistance* : il y a quatre sujets naïfs et deux compères qui répondent vert deux fois sur trois ;
- *contrôle* : il n'y a pas de compère.

Sur l'ensemble des expériences, quelques individus seulement ont été influencés et affirment avoir bien perçu du vert, sur une partie ou la totalité des images. Si l'on obtient 0,25 % de réponses vertes en condition contrôle (sans compère), cette proportion passe à 8,42 % en condition consistance (cf. **tableau 3.3**). Ceci est bien une preuve de l'effet minoritaire. Bien que ces personnes influencées ne soient pas très nombreuses, des questions se posent malgré tout : les individus ont-ils vraiment perçus du vert ? Sont-ils les seuls à avoir été influencés ou l'influence s'étend-elle au-delà des apparences ?

## Influence latente

L'expérimentateur annonce que l'expérience est terminée mais qu'il reste un test visant à mesurer la fatigue sur la vision des couleurs. Un nouvel expérimentateur remplace l'ancien. Cette fois ce seront des réponses privées et non publiques qui seront demandées. On présente les diapositives une à une, et pour chaque diapositive chacun doit noter individuellement par écrit, si elle est bleue ou verte. Ainsi, on peut voir à partir de quelle diapositive les sujets passent du bleu au vert et l'inverse (les diapositives sont effet préalablement classées). On obtient pour chaque individu un seuil avant lequel il voit bleu et après lequel il voit vert (plus l'individu voit de diapositives vertes plus l'influence latente de la minorité est forte).

	Consistance (toujours vert)	Inconsistance (vert 2 fois sur 3)	Contrôle (pas de compère)
Influence manifeste	8,42 % (de vert)	1,25 % (de vert)	0,25 % (de vert)
Influence latente	48,02	47,4	47,32

**Tableau 3.3** – Résultat  
des influences manifestes  
et latentes (d'après Laurens  
et Kozakaï, 2007).

Une minorité (dans le **tableau 3.3**, la minorité est représentée par la présence de deux compères parmi les six participants à l'expérience) si elle est consistante obtient de l'influence tandis que si elle est inconsistante (ici, lorsque les compères répondent vert deux fois sur trois), elle n'obtient pas d'influence (cf. **tableau 3.3**). D'autre part, la condition 1 (condition « consistance » de la minorité), le seuil de perception du bleu est retardé.



Les sujets voient les diapositives vertes plus longtemps qu'elles ne le sont réellement. La consistance est donc un facteur important de l'influence. Il n'est pas nécessaire de disposer d'un pouvoir ou d'une autorité pour exercer une influence mais la minorité, pour devenir visible et donc avoir une possibilité d'influence, devra faire preuve :

- de consistance synchronique : ses membres devront être en accord entre eux ! Le caractère unanime des réponses constituant une source d'influence ainsi que la perception de cohérence qui en découle ;
- de consistance diachronique : il doit y avoir répétition systématique de la réponse à travers le temps. Cela amène l'observateur à inférer une volonté de la source de maintenir activement son point de vue alternatif malgré les pressions sociales exercées à son encontre (Kaiser et Mugny, 1987).

## V. CONCLUSION

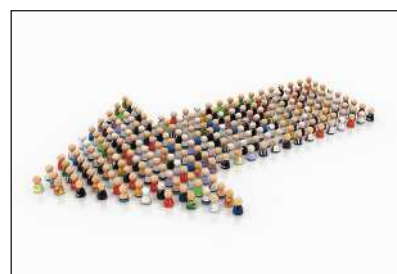
Quelques travaux fondamentaux dans le domaine de l'influence sociale viennent d'être présentés. Ceux-ci peuvent se résumer en quatre points :

- cas dans les lesquels les individus n'ont, en principe, pas de norme de référence, mais utilisent les réponses communiquées par les autres pour en créer une. Ce phénomène, dénommé normalisation, a été mis en évidence par Sherif (1935) en utilisant l'effet autocinétique ;
- cas où les individus sont confrontés à des informations émanant d'une majorité. Il s'agit de l'influence majoritaire initiée par les travaux de Asch (1951, 1956) sur le conformisme ;
- cas où les individus sont confrontés à une « autorité » (il s'agit, ici, d'une autorité scientifique qui ne détient, en principe, aucun pouvoir sur l'individu) ;
- cas où les individus sont confrontés à des informations émanant d'une minorité : influence minoritaire avec les travaux initiés par Moscovici et ses collaborateurs (1969).

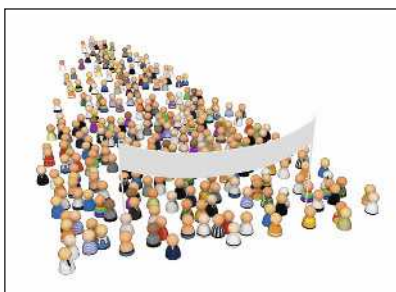
Si le modèle fonctionnaliste a dominé les premières recherches sur l'influence sociale, Moscovici (1976, 1979) a permis de renouveler ce champ d'étude en apportant un regard neuf et critique à travers le modèle génétique. L'innovation n'est plus considérée comme une forme de déviance ou de non-conformité mais bel et bien comme un processus fondamental de l'existence sociale. Comme l'écrit Moscovici (1979, p. 14), « elle présuppose un conflit dont l'issue dépend autant des forces de changement que des forces de contrôle ».



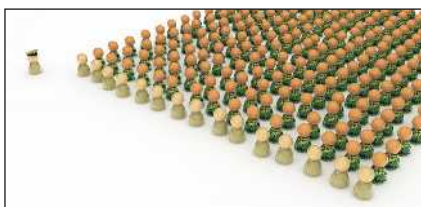
Normalisation



Conformisme



Influence minoritaire



Obéissance

# RÉVISION DU CHAPITRE

## Résumé

---



### La normalisation

Comment se forment les normes dans un groupe? Première illustration expérimentale grâce à l'effet auto-cinétique. Explications de la normalisation: système de concessions réciproques; recherche de la tendance centrale de la distribution; évitement du conflit.



### Le conformisme

Comment se manifeste l'influence majoritaire? Première illustration expérimentale à partir d'une situation non ambiguë. Explications du conformisme: l'influence informationnelle et l'influence normative; les différents processus.



### L'obéissance

La soumission à l'autorité en cadre naturel; l'illustration en laboratoire par Milgram (1963, 1974). Facteurs affectant l'obéissance et explications de celle-ci.



### L'influence minoritaire

Présentation et explications du modèle fonctionnaliste et du modèle génétique; illustration expérimentale à travers le paradigme «bleu-vert».

## Lectures conseillées

---

GUÉGUEN N. (2011). *Psychologie de la manipulation et de la soumission*, Paris, Dunod.

MILGRAM S. (1974). *Soumission à l'autorité*, Paris, Calmann-Lévy.

MONTOLLIN G. de (1977). *L'Influence sociale: phénomènes, facteurs et théories*, Paris, PUF.

MOSCOVICI S. (1979). *Psychologie des minorités actives*, Paris, PUF.

NUGIER A. et CHEKROUN P. (2011). *Les influences sociales*, Paris, Dunod.

PAICHELER G. (1985). *Psychologie des influences sociales, Contraindre, convaincre, persuader*. Paris-Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

## Webographie

---

### Www. MEAD PROJECT 2.0

[http://www.brocku.ca/MeadProject/Sherif/Sherif\\_1935a/Sherif\\_1935a\\_3.html](http://www.brocku.ca/MeadProject/Sherif/Sherif_1935a/Sherif_1935a_3.html)

### Www. STANLEYMILGRAM. COM

### Www. LA VAGUE

<http://www.bacfilms.com/site/lavague/>

### Www. MILGRAM OBEDIENCE SONG

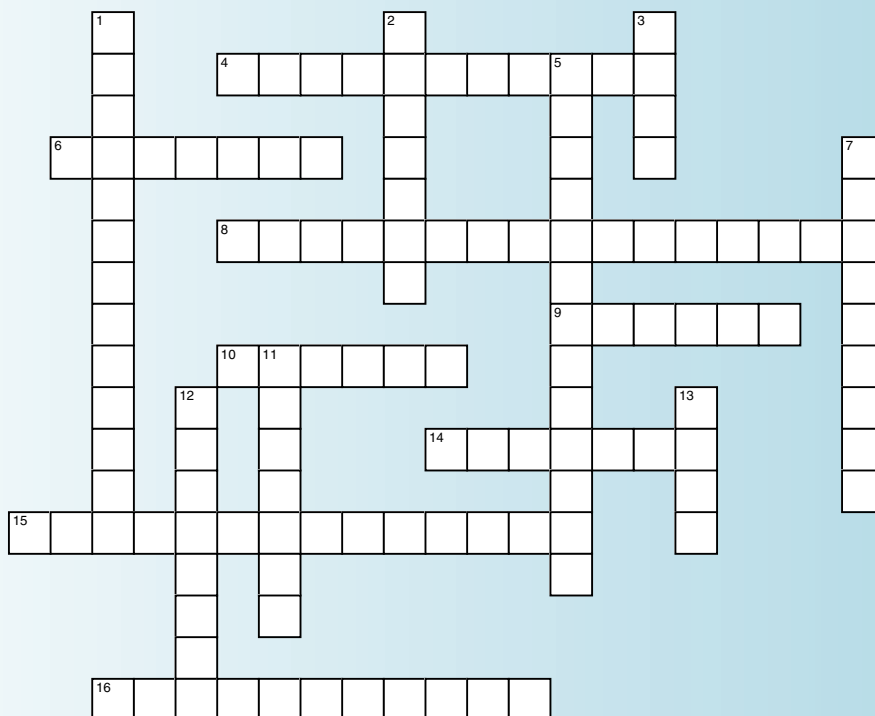
<http://www.wjh.harvard.edu/~wegner/music.htm>

### Www. LETTER TO MUZAFER SHERIF

[http://video.google.fr/videoplay?docid=-2552040795719031859 & hl = fr](http://video.google.fr/videoplay?docid=-2552040795719031859&hl=fr)

## EXERCICES

## Mots-croisés



## Horizontalement

4. Lorsqu'un individu cède à la pression sociale en adoptant les mêmes comportements ou attitudes que la majorité des membres d'un groupe.
6. Selon Allport (1924) ou Moscovici et Ricateau (1972) que chercheraient les participants de l'expérience de Sherif à éviter ?
8. Type d'influence qui renvoie à la prise en compte des opinions d'autrui pour en savoir plus sur la réalité.
9. Qualité du tirage au sort réalisé par Milgram (1963).
10. Qualité du matériel utilisé par Sherif (1935).
14. Hofling et ses collaborateurs (1966) y établissent leur "laboratoire de recherche".
15. L'un des trois processus conduisant au conformisme selon Kelman (1958).
16. La norme collective va se construire par \_\_\_\_\_ des estimations individuelles.

## Verticalement

1. Nom de l'illusion perceptive utilisée dans les premières recherches sur la normalisation.
2. Complice de l'expérimentateur qui se comporte et qui répond selon des instructions préétablies.
3. Pourcentage d'obéissance lorsque deux autorités aux ordres contradictoires s'affrontent.
5. Selon De Montollin (1965) les participants de l'expérience de Sherif se comporteraient comme des...
7. Milgram (1974) l'oppose à l'état d'autonomie.
11. Le prénom de Sherif.
12. Son port pouvait, et peut encore, entraîner de lourdes sanctions pour les femmes.
13. Si ce n'est vert...

## Exercices

**Exercice 1 :** En vous basant sur Deutsch et Gerard (1955), déterminez le type d'influence qui domine dans l'expérience de Sherif (1935).

**Exercice 2 :** Selon Kelman (1958, 1961), le conformisme pourrait résulter de trois processus différents. Citez-les et trouvez des exemples issus de la vie quotidienne.

**Exercice 3 :** À quoi fait référence la notion de « normalisation » en psychologie sociale ? Comment se manifeste-t-elle concrètement dans les observations ?

**Exercice 4 :** Alors que des étudiants attendent pour passer une expérience dans une salle d'attente, une épaisse fumée noire sort d'une grille d'aération. Dans une première situation les étudiants sont seuls, dans une seconde situation ils sont par groupe de trois. Les expérimentateurs (Latané et Darley, 1968) observent les réactions. Résultats :

- 75 % des individus isolés donnent l'alarme ;
- 38 % des individus quand la fumée est observée par des groupes de 3 ;
- 10 % des individus quand la fumée est observée par des groupes de 3 personnes comprenant deux compères qui restent passifs en ne prêtant pas attention à la fumée.

Comment peut-on expliquer ces résultats ?

**Exercice 5 :** Bickman (1974), dans une série d'études sur la soumission à l'autorité, élabore la mise en scène suivante : dans la rue un homme revêtu d'un uniforme s'adresse à un piéton (sujet naïf) en lui désignant un automobiliste qui se tient debout près de sa voiture à quelques mètres de là : « Cet homme a dépassé son temps mais n'a pas de monnaie. Donnez-lui 10 centimes ». Bickman observe aussi la soumission au même ordre lorsque celui-ci est émis par un homme au physique équivalent mais sans uniforme. Cette première variable est croisée avec une seconde : dans une condition dite « avec surveillance » l'individu en uniforme reste à proximité ; dans l'autre dite « sans surveillance », il disparaît au coin de la rue quelques instants après avoir donné son ordre. Le pourcentage de piétons donnant effectivement une pièce de 10 centimes à l'automobiliste, ou s'efforçant de lui procurer cette somme est indiqué dans le tableau suivant :

Uniforme	Condition surveillance	Condition non surveillance	
Sans	50	42	46
Avec	75	92	83
Moyennes	61	67	

1) Quelles sont, d'après vous, les différences entre le paradigme de Milgram et la situation construite ici ?

2) Commentez les résultats.

**Exercice 6 :** Les recherches de Milgram (1963) ne sont pas sans poser certaines questions d'ordre déontologique. Les débats furent, et sont encore, nombreux : avait-on le droit, a-t-on le droit de placer des sujets naïfs dans une telle situation ? La procédure expérimentale serait-elle cruelle ? Schlenker et Forsyth (1977) présentent à des étudiants les résultats de Milgram à une différence près : ce n'est plus 62,5 % mais 10 % des sujets qui se soumettent à l'autorité et obéissent jusqu'à envoyer 450 volts. Peu de gens s'indignent de la cruauté de la procédure ! Même lorsque Schlenker et Forsyth insistent sur le fait que ces 10 % furent troublés psychologiquement. Un résultat moins choquant (10 % plutôt que 62,5 %) rendrait la procédure plus acceptable. Dans ce cas, est-ce la procédure ou notre conduite qui nous choque ? Qu'en pensez-vous ?



# ATTITUDE ET CHANGEMENT

**N**ous avons tous des positions arrêtées sur un certain nombre de problèmes contemporains : nous sommes pour ou contre le travail le dimanche, le port de la burqa en France, la peine de mort, l'avortement, le mariage des homosexuels, la dépénalisation du cannabis, etc. Comme nous le verrons dans le chapitre suivant, nous pouvons également entretenir des sentiments et des jugements plus ou moins favorables ou défavorables vis-à-vis de certaines catégories de personnes. Il s'agit de positions individuelles qui peuvent être, dans le même temps, partagées et que l'on étudie en psychologie sociale sous le terme d'attitude.

Quel lien peut-il exister entre les attitudes d'un individu et son comportement ? Connaître la position de quelqu'un à propos d'un objet donné suffira-t-il à prédire son futur comportement ? Agissons-nous en fonction de nos attitudes, de nos normes et de nos croyances comme tout être rationnel devrait le faire ? Ou bien nos comportements ne détermineraient-ils pas nos attitudes, nos normes et nos croyances ? Ce sont quelques-unes des grandes questions auquel ce chapitre va tenter de fournir certaines réponses.

# I. ATTITUDE ET PRÉDICTION DU COMPORTEMENT

## 1. Définitions



Quelles sont  
les différentes définitions  
de l'attitude ?

Thomas et Znaniecki (1918), s'intéressant aux conduites et aux mœurs des paysans polonais implantés aux États-Unis, proposèrent le concept d'attitude (cf. chapitre 1) correspondant à un état d'esprit de l'individu envers une valeur. L'attitude renvoie à différents sentiments, désirs ou motivations et constitue une prise de position en faveur ou en défaveur d'un objet. Les recherches sur le concept d'attitude vont véritablement exploser au début du xx<sup>e</sup> siècle et il va s'imposer comme un concept central en psychologie sociale. Fin 2009, près de quarante mille articles, indexés par la base de données internationale PsycINFO, contiennent le mot attitude dans le titre ! Allport (1935) va fixer une définition devenue classique de l'attitude :

« Une attitude représente un état psychique et nerveux de préparation à répondre, organisé à la suite de l'expérience et exerçant une influence directrice ou dynamique sur les réponses de l'individu à tous les objets et à toutes les situations qui s'y rapportent » (Allport, 1935, p. 810).



Gordon Willard Allport  
(1897-1967) : psychologue  
américain et professeur à  
l'université Harvard, c'était  
également le frère  
du psychologue social  
Floyd Henry Allport.

Il s'agit donc d'une variable intermédiaire qui fonctionne comme une préparation à l'action à l'égard d'un objet donné. Objet est ici à comprendre dans un sens très général : il peut correspondre à des individus (vous, moi, un groupe, une catégorie sociale) mais aussi à des entités abstraites (la peine de mort, l'énergie nucléaire) ou encore à des objets physiques (les téléphones portables, les motos). Selon cette définition, l'attitude d'un individu vis-à-vis d'un objet amènerait cet individu à agir d'une façon donnée vis-à-vis de cet objet et varierait peu d'une situation à l'autre et d'un moment à l'autre : votre attitude vis-à-vis des OGM (organismes génétiquement modifiés), par exemple, lors du petit-déjeuner à votre domicile ou lors du dîner. Cependant, il est tout à fait possible de changer d'attitude avec les circonstances ou le temps. Une attitude peut donc être réversible. Les attitudes s'expriment plus ou moins directement à travers différents indicateurs tels que le discours énoncé par l'individu, le ton de sa voix, les signes non verbaux (gestes, postures, mimiques, etc.) ou par l'absence de ces indicateurs.

Les définitions vont se multiplier. Sous un angle plus cognitif, Fazio (1995, p. 247), par exemple, considère l'attitude comme « une association en mémoire entre un objet d'attitude et une évaluation donnée de cet objet ». Eagly et Chaiken (1993, p. 1) envisagent l'attitude comme « une tendance psychologique exprimée par l'évaluation d'une entité particulière selon un certain degré de faveur ou de défaveur ».

Aussi diverses que soient les définitions de ce concept, il existe un consensus à propos des propriétés de l'attitude. L'attitude envers un objet pourrait être caractérisée par : sa direction, son intensité, sa centralité, et son accessibilité. La direction de l'attitude correspond à sa polarité négative ou positive. Son intensité a trait à l'intensité de l'affect négatif ou positif à l'égard d'un objet (« j'aime » *versus* « je n'aime pas »), l'attitude envers un

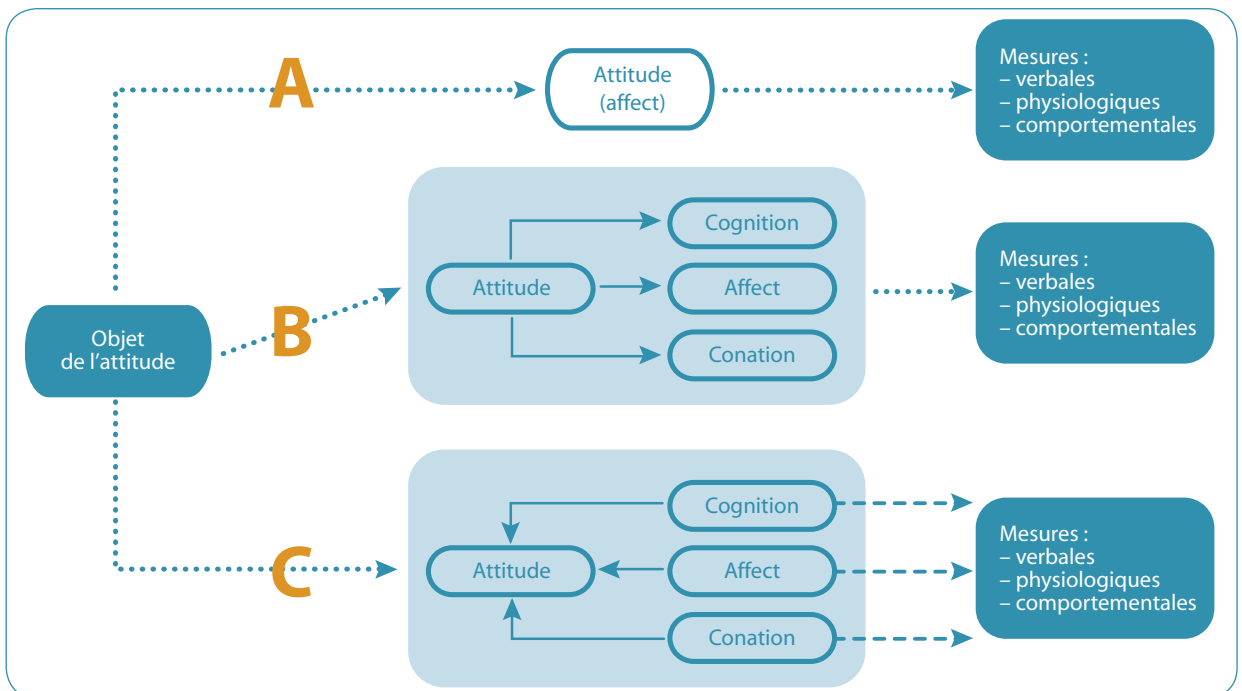
objet s'étendant sur un continuum, ce n'est pas du tout ou rien. La centralité, quant à elle, renvoie à l'importance de l'attitude et à l'implication personnelle en présence de l'objet d'attitude. Enfin, l'accessibilité correspond à la solidité de l'association de l'objet d'attitude et son évaluation affective.

L'attitude est une structure mentale abstraite qui est intermédiaire entre les objets attitudinaux et les réponses des individus. Des modèles ont été élaborés pour rendre compte de ce concept : le modèle unidimensionnel, le modèle tripartite classique et le modèle tripartite révisé (cf. **figure 4.1**).

Le *modèle unidimensionnel* (Thurstone et Chave, 1929 ; Fishbein et Ajzen, 1975) envisage l'attitude comme la réponse évaluative (affect), défavorable ou favorable, vis-à-vis de l'objet d'attitude. L'attitude serait une simple évaluation d'un objet (quel qu'il soit) en termes d'attirance ou de répulsion. Par exemple, une attitude à l'égard du *chili con carne* se représente en termes d'attirance vers ce plat. Une attitude négative envers la peine de mort se représente en termes de répulsion pour la peine de mort.

Le *modèle tripartite classique* (Rosenberg et Hovland, 1960) considère quant à lui l'attitude comme une disposition résultante de trois composantes : une composante cognitive, une composante affective et une composante conative (comportementale). La composante cognitive renvoie aux croyances à propos de l'objet, aux caractéristiques de l'objet et aux relations entre cet objet et les autres objets. La composante affective est associée aux réactions émotionnelles et physiologiques suscitées par l'objet. Cette composante est constituée par l'attrait ou la répulsion que le sujet éprouve à l'égard d'un objet. Elle permet de situer l'objet sur un continuum allant du désirable à l'indésirable, du bon au mauvais. La composante conative, enfin, correspond aux actions, à l'intentionnalité comportementale. Si cet enseignant vous paraît trop sévère (composante cognitive) et que vous n'aimez pas vous faire imposer les choses (composante affective) il est fortement probable que vous évitiez ses cours (composante conative) !

**Figure 4.1** – Représentation schématique de la structure de l'attitude selon :  
A le modèle unidimensionnel ;  
B le modèle tripartite classique et C le modèle tripartite révisé.





Plusieurs attitudes envers le même objet ? Vous pouvez avoir une attitude positive vis-à-vis du préservatif si vous l'envisagez comme un moyen de protection contre les maladies sexuellement transmissibles (information cognitive) et une attitude négative si elle est basée sur une information affective (par exemple l'interruption des ébats sexuels pour mettre le préservatif en question).

Le *modèle tripartite révisé* (Zanna et Rempel, 1988), enfin, propose une nouvelle version du modèle tripartite classique en incluant le modèle unidimensionnel de l'attitude. Selon ce modèle, la connaissance de l'attitude d'un individu vis-à-vis d'un objet est un élément devant permettre de prédire le comportement que ce même individu émettra dans une situation donnée. Dans ce modèle l'attitude devient un jugement (une opinion) exprimant un degré d'aversion ou d'attrance sur un axe bipolaire. Ce jugement va prendre appuie sur trois éléments d'informations : l'information cognitive et/ou l'information affective, émotionnelle et/ou l'information relative au comportement passé ou aux intentionnalités comportementales (cf. **figure 4.1**). Ces trois types d'information peuvent séparément ou conjointement déterminer l'attitude. Selon une telle définition, si le jugement évaluatif est basé sur une source différente de l'information alors l'individu peut avoir plus d'une attitude envers le même objet.

## 2. Mesures de l'attitude

### Mesures directes

L'attitude ne pouvant être observée directement (c'est une variable intermédiaire inaccessible), il a fallu trouver des indicateurs et mettre en place des techniques de construction d'échelles de mesure. Les mesures dites directes reposent directement sur la description qu'un individu fait de son attitude vis-à-vis d'un objet donné. Les sondages d'opinion posent souvent une seule question aussi simple et directe que possible : « Êtes-vous plutôt favorable ou plutôt défavorable aux mesures prises par le gouvernement ? » La personne interrogée doit alors se situer sur une échelle allant, par exemple, de « Tout à fait favorable » à « Tout à fait défavorable ». En psychologie sociale, cependant, il est plutôt d'usage de poser plusieurs questions que l'on suppose se rapporter à l'attitude étudiée. La combinaison des réponses pourra alors être utilisée comme un indicateur satisfaisant. Trois grands types d'échelles sont couramment utilisés.

*La méthode des intervalles a priori égaux* (Thurstone, 1928, 1931). La mesure de l'attitude se fait en deux étapes. La première a pour objectif de « mesurer » les énoncés élémentaires selon le niveau de l'attitude qu'ils expriment en faisant appel à des « juges » qui vont évaluer « objectivement » la nature négative ou positive de chaque item. On ne demande pas ici aux « juges » de dire s'ils sont d'accord ou non avec chaque énoncé mais lequel est le plus favorable (la comparaison se fait soit par couple d'énoncés, soit par le classement d'une liste d'énoncés). Les items alors retenus pour la construction de l'échelle d'attitude sont ceux qui recouvrent l'ensemble du continuum allant de la position la plus favorable à la position la plus défavorable selon des intervalles les plus égaux possibles. Dans la seconde étape, réalisée avec d'autres individus, il est demandé cette fois aux participants d'exprimer leur accord ou leur désaccord avec chaque énoncé (Thurstone et Chave, 1929).

*La technique de l'addition des estimations* (Likert, 1932). Il s'agit d'une méthode plus simple. Les participants doivent évaluer une série d'énoncés qui sont choisis pour leur capacité discriminante : deux individus ayant une attitude différente ne doivent pas se positionner de la même manière.



Chaque modalité de réponse correspond à un score. En additionnant les notes obtenues pour un individu à chaque énoncé, on obtient un score révélateur de son attitude vis-à-vis de l'objet étudié (plus le score est élevé, par exemple, et plus l'individu est favorable à l'objet étudié).

*L'échelle évaluative du différenciateur sémantique (Osgood, Suci et Tannenbaum, 1957).* Le différenciateur sémantique comprend une série d'adjectifs opposés séparés par une échelle comportant un nombre plus ou moins élevé de catégories de réponse. Les individus doivent évaluer l'objet en choisissant l'une des catégories de réponse entre les deux adjectifs. Concrètement, il est demandé d'évaluer dans quelle mesure l'un des deux adjectifs décrit l'objet. Le score total d'un individu correspond à la somme ou à la moyenne des scores obtenus à l'ensemble des échelles bipolaires.

## Mesures indirectes et implicites

Pour lutter contre des effets liés à la désirabilité sociale ou aux stratégies d'auto-présentation, de nouvelles méthodes ont été mises au point. Il s'agit alors de mesurer l'attitude de l'individu à son insu. Les temps de latence des réponses sont souvent utilisés comme indicateurs d'effets implicites : les stéréotypes ou les préjugés, par exemple, peuvent faciliter (diminuer les temps de latence) ou entraver (augmenter les temps de latence) les performances aux tâches proposées (Devos, 2002 ; cf. chapitre 5).

### Le test d'associations implicites (Greenwald, McGhee et Schwartz, 1998)

Les participants doivent catégoriser, le plus rapidement possible, des stimuli apparaissant sur un écran d'ordinateur en appuyant sur l'une des deux touches qui leur ont été indiquées. La première expérience de Greenwald porte sur les fleurs et les insectes. Les participants appuient plus rapidement sur la touche qui représente des noms de fleurs et des adjectifs positifs et sur la touche qui représente des noms d'insectes et des adjectifs négatifs, plutôt que sur la touche correspondant à des noms de fleurs et des adjectifs négatifs et sur la touche correspondant à des noms d'insectes et des adjectifs positifs. Le concept positif semble être associé plus rapidement en mémoire avec le concept de fleur qu'avec celui d'insecte et, à l'inverse, le concept négatif semble être associé plus rapidement en mémoire avec le concept d'insecte qu'avec celui de fleur. Un test d'associations implicites se déroule suivant cinq phases :

- ❶ catégorisation simple A : les participants doivent dire d'une liste de mots « A » s'ils sont plaisants ou déplaisants. Cette indication est réalisée grâce à l'appui d'une touche sur le clavier de l'ordinateur : touche située à gauche pour indiquer que les mots sont plaisants et touche située à droite pour les mots déplaisants ;
  - ❷ catégorisation simple B : on leur demande ensuite de dire d'une liste de mots « B » s'il s'agit de fleurs (touche gauche) ou d'insectes (touche droite) ;
  - ❸ catégorisation croisée incompatible : cette fois-ci les listes de mots « A » et « B » sont réunies. Les participants doivent combiner deux actions : appuyer sur la touche gauche si le mot qui apparaît est plaisant ou un insecte et appuyer sur la touche droite si le mot est déplaisant ou une fleur ;
  - ❹ catégorisation simple B (inversée) : les participants doivent indiquer si le mot est un insecte (touche gauche) ou une fleur (touche droite). Comme on peut le remarquer, il s'agit de la même tâche que la phase 2 à la différence que les touches sont inversées ;
  - ❺ catégorisation croisée compatible : on leur demande enfin de dire si les mots des listes A et B réunies sont soit plaisants ou sont des fleurs (touche gauche), soit déplaisants ou des insectes (touche droite).
- Une comparaison des temps de latence des réponses aux phases 3 et 5 permet d'inférer la direction et l'intensité des associations (pour plus de détails, voir Greenwald et coll., 2003).

Www.

<https://implicit.harvard.edu/implicit/>

« Pour passer soi-même un test d'associations implicites en ligne (en version française) »

Ce type de mesure a été, et est encore, utilisé en psychologie sociale comme un outil pour tester les théories générales des attitudes (Fazio, Sanbonmatsu, Powell et Kardes, 1986 par exemple), pour étudier comment les membres d'un groupe diffèrent entre eux dans les attitudes adoptées (de Jong, 2002 par exemple) ou encore pour mesurer les différences individuelles dans les attitudes (McConnell et Leibold, 2001 par exemple). L'une des mesures indirectes les plus utilisées et les plus populaires à l'heure actuelle (De Houwer, 2002 ; Greenwald et Nosek, 2001 ; Devos, Nosek, Hansen, Sutin, Ruhling, Banaji et Greenwald, 2005) est sans conteste le « Test d'associations implicites » (*Implicit Association Test*, IAT) créé par Greenwald, McGhee et Schwartz (1998 ; cf. encadré précédent). Le postulat principal de ces auteurs est qu'une attitude correspond en mémoire à l'association entre la représentation de l'objet attitudinal et la représentation de la valence positive ou négative (voir, notamment, Fazio, 1986).



Richard LaPiere (1934) traversa les États-Unis avec un couple d'amis chinois (envers lesquels les préjugés étaient alors très courants). LaPiere s'arrêta dans soixante-sept hôtels, dont un seul refusa de les loger et quatre-vingt-quatre restaurants qui les reçurent tous. Six mois après son retour, il adressa un questionnaire aux restaurants et hôtels dans lesquels ils étaient passés. À la question : « Accepteriez-vous des individus chinois comme clients dans votre établissement ? » parmi les réponses reçues, plus de 90 % des propriétaires d'hôtels et de restaurants déclarèrent qu'ils n'accepteraient pas de clients chinois !

responsable, prévoyant, prenant plaisir à la vie, moderne mais méfiant. Quant au non-utilisateur, il se voit attribué une image bien plus négative : irresponsable, inconscient, imprudent, mal informé. Pourtant lorsqu'il s'agit d'utiliser le préservatif pour soi-même, le comportement de ces mêmes jeunes n'est pas toujours lié avec leur attitude. La force de la relation entre l'attitude et le comportement varie. Elle se révèle souvent faible et quelque fois nulle. Kraus (1995), dans une méta-analyse de plus de quatre-vingts études publiées, conclut à l'existence d'une relation modérée mais non négligeable entre attitudes et comportements futurs (corrélation moyenne de 0,38).

Pour Newcomb, Turner et Converse (1970), il y a peu de raison d'attendre une correspondance parfaite chez certains individus entre une simple attitude et un comportement donné. En effet, selon eux, le comportement est un produit des attitudes mais également de la situation immédiate, d'une part, et les attitudes sont souvent multiples, d'autre part. Les attitudes ne semblent pas être les seuls déterminants du comportement. Lorsque le comportement observé semble en contradiction avec les attitudes connues de l'individu, il conviendrait de prendre en considération la situation à laquelle l'individu est confronté. Des facteurs situationnels pourraient alors expliquer ce comportement a priori en contradiction avec l'attitude de l'individu. N'importe quel objet ou situation complexe auxquels nous réagissons met en jeu un certain nombre d'attitudes en même temps.

### 3. Lien attitude-comportement

#### Peut-on prédire les comportements ?

L'intérêt principal du concept d'attitude repose sur l'existence d'une relation étroite entre l'attitude des individus et leur comportement (cf. définitions). La connaissance de l'attitude d'un individu devant permettre de prédire le comportement que ce même individu émettra dans une situation donnée. Est-ce aussi simple ? Masson-Maret (1990) montre que les jeunes ont une image positive du préservatif. Son utilisateur est présenté comme quelqu'un de res-

Selon Zanna et Fazio (1982), le champ de recherche concernant le lien entre attitude et comportement peut être analysé comme représentant plusieurs générations de travaux. La première, dans la droite ligne de l'étude de LaPiere (1934) s'interroge sur l'existence même du lien entre attitude et comportement : « Peut-on prédire des comportements à partir de la connaissance des attitudes ? » Après trente-cinq ans de recherche, la réponse est peu optimiste. Wicker (1969), analysant plus de quarante études sur le sujet, conclut à l'existence d'un très faible lien entre attitude et comportement. Wicker a examiné plus de trente objets d'attitude différents sur lesquels les corrélations entre l'attitude exprimée et le comportement observé ne dépassaient jamais 0,30 (elles demeuraient le plus souvent proches de zéro).

Une nouvelle génération, marquée par les propositions théoriques de Fishbein et Ajzen que nous allons présenter, tente de répondre aux questions : « Quand et sous quelles conditions la connaissance des attitudes permet-elle de prédire le comportement ? » et, plus récemment : « Comment les attitudes peuvent-elles engendrer des comportements ? » Les représentants de cette génération ont su accumuler des preuves de l'existence possible d'une relation non négligeable entre attitude et comportement.

## Théories de l'action raisonnée et du comportement planifié

L'attitude chez Ajzen et Fishbein (1977) correspond à l'évaluation favorable ou défavorable d'un objet donné par un individu. L'attitude sera alors fonction des croyances à propos des conséquences de son acte et de la valeur accordée au résultat attendu. Selon la théorie de l'action raisonnée de Fishbein et Ajzen (1975), la relation attitude-comportement passerait par la formulation d'une intention comportementale. Ce n'est que si cette intention comportementale est présente que l'attitude influencera le comportement. L'attitude n'affecte donc le comportement que de manière indirecte par l'entremise de son influence sur l'intention. L'intention comportementale se situerait à un niveau intermédiaire entre les comportements effectifs et les attitudes et refléterait les facteurs motivationnels qui conduisent à l'action. Elle indique, selon Fishbein et Ajzen (1975), l'intensité de la volonté pour l'accomplissement des actions requises afin d'atteindre des objectifs. Cette théorie considère l'intention d'adopter ou non un comportement comme le « déterminant immédiat » de ce comportement (Fishbein, 1980). L'intention est elle-même déterminée par deux éléments importants : l'attitude vis-à-vis du comportement et les normes subjectives ou les pressions sociales.

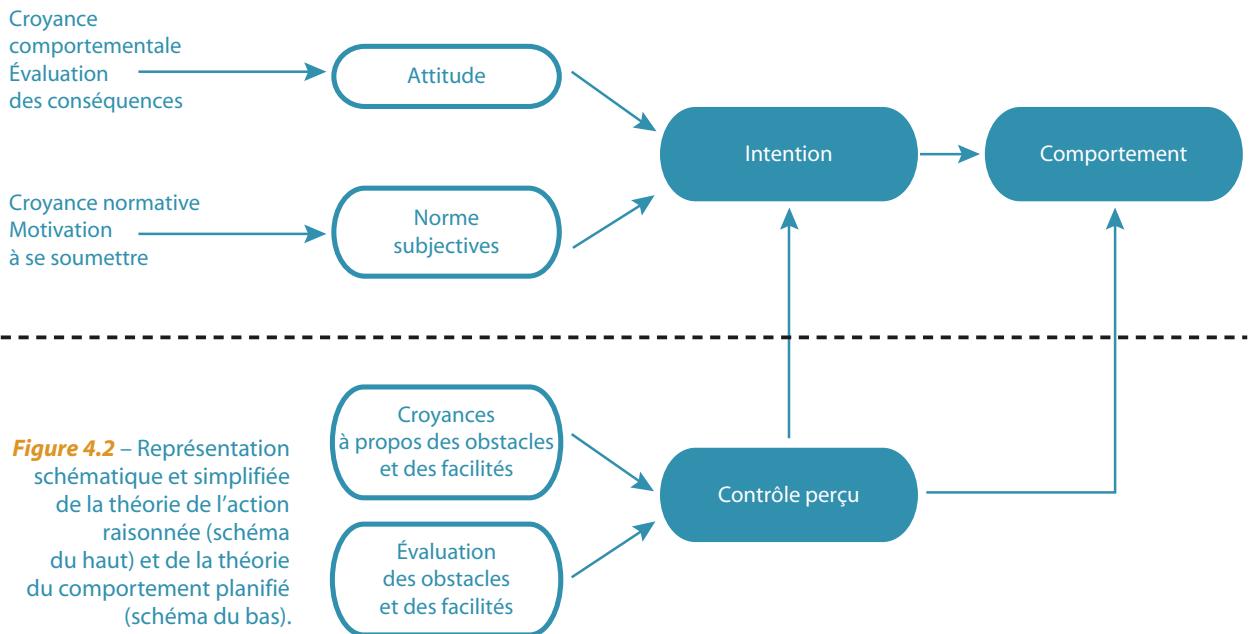
**Corrélation :** mesure d'association ou d'intensité de la liaison entre deux variables. Cette mesure est obtenue par le calcul du coefficient de corrélation linéaire qui peut varier entre  $-1$  (corrélation inverse parfaite) et  $+1$  (corrélation proportionnelle parfaite).



Comment les attitudes peuvent-elles engendrer des comportements ?

## EXEMPLE : ATTITUDE ENVERS LA PEINE DE MORT

Un individu qui a une attitude positive vis-à-vis de la peine de mort n'assistera évidemment pas à une manifestation pour l'abolition de la peine de mort. Celui qui possède une attitude négative vis-à-vis de la peine de mort, lui, peut avoir l'intention de participer à cette manif (il s'agit ici de l'intention comportementale). Cependant, avant de s'y rendre, il peut réfléchir sur les résultats d'une telle manifestation et juger que sa présence, ou que la manifestation elle-même, n'aura aucun effet. Il peut également s'interroger sur l'importance qu'il accorde à l'abolition de la peine de mort. À cela, va s'ajouter la pression sociale : les amis de cet individu peuvent être opposés à toute idée de manifester et cela pourrait l'amener à ne pas y participer ou, au contraire, il peut accompagner ses amis qui ne ratent jamais une manif ! Il s'agit des croyances normatives. La motivation à se conformer à autrui, elle, pourrait s'illustrer par la crainte d'être rejeté de son cercle amical si l'individu ne fait pas comme ses amis.



**Figure 4.2** – Représentation schématique et simplifiée de la théorie de l'action raisonnée (schéma du haut) et de la théorie du comportement planifié (schéma du bas).

Par conséquent si l'attitude et les normes subjectives sont favorables à la réalisation du comportement, alors l'intention de réaliser le comportement sera forte et l'action sera réalisée par la suite. Selon Fishbein et Ajzen, seules les attitudes et les normes subjectives agissent directement sur l'intention et donc, indirectement, sur le comportement.

La théorie du comportement planifié (*planned behavior*) est une extension, en quelque sorte, de la théorie de l'action raisonnée. Ajzen (1987, 1991) ajoute en effet un élément supplémentaire : le contrôle perçu sur le comportement. La notion de contrôle comportemental perçu désigne la perception de la facilité ou de la difficulté de réaliser le comportement en question. Cette perception est supposée refléter l'expérience passée de l'individu avec ce type de comportement ainsi que les obstacles anticipés. Lorsque l'attitude de l'individu et les normes subjectives seront favorables à la réalisation du comportement, l'intention de le réaliser sera forte. Si le contrôle perçu est également positif (l'individu pensant qu'il ne rencontrera pas de difficultés importantes quant à l'exécution de l'acte par exemple), l'intention comportementale augmentera d'autant. Notons que cette variable peut agir directement sur le comportement. La **figure 4.2** présente la théorie de l'action raisonnée et la théorie du comportement planifié. On peut remarquer que selon ces théories l'attitude ne représente pas un déterminant direct du comportement. Elle doit être traduite en intention pour exercer une possible influence sur le comportement.

Dans le modèle de l'action raisonnée, on présuppose que le comportement dépend entièrement du choix de l'individu. En revanche, dans le modèle du comportement planifié, on reconnaît que le comportement peut échapper au contrôle de la personne. Ces modèles de prédiction comportementale ont reçu des preuves de validation aussi bien en laboratoire que sur le terrain (Ajzen, 2001 ; Ajzen et Fishbein, 2005). Dans une importante méta-analyse, Sheeran (2002) rapporte que le lien moyen entre l'intention et le comportement est de 0,53.



Participeriez-vous à cette manifestation pour l'abolition de la peine de mort ? La connaissance de votre attitude suffira-t-elle à prédire votre comportement ?



## II. PERSUASION ET CHANGEMENT

### 1. Schéma de communication

Les comportements étant guidés par les croyances et perceptions des individus à l'égard d'un objet particulier, il convient de changer ou de modifier ces idées pour changer les comportements. L'un des champs de recherches ayant le plus contribué à cette idée : la persuasion et la communication persuasive. C'est dans les années 1940 que les études sur la persuasion ont connu un véritable essor. Ces recherches ont été principalement menées par Carl Hovland et ses collaborateurs du Centre de changement des attitudes de l'université Yale (États-Unis). Cette approche du changement d'attitude s'appuie sur le postulat suivant : les individus « apprendraient » de nouvelles attitudes de la même façon qu'ils acquièrent des compétences verbales ou motrices. « L'apprentissage » de nouvelles attitudes nécessiterait donc des conditions optimales. Deux grandes approches dominent ce champ de recherche : les études des modèles de communication (Lasswell, 1948 ; Shannon et Weaver, 1949 ; Chaiken, 1987) et une approche cognitive (McGuire, 1978 ; Petty et Cacioppo, 1983 ; Chaiken et Eagly, 1984). Mais il ne suffit pas toujours de peser sur les croyances des individus pour affecter leur comportement comme nous le verrons en fin de ce chapitre.

Shannon et Weaver (1949) vont élaborer une théorie mathématique de la communication dans laquelle l'information représente une donnée qu'il faut transmettre le plus fidèlement possible. À l'origine ce schéma de communication ne devait servir qu'au domaine des télécommunications. Il a cependant influencé de nombreux modèles de communication. Le schéma de communication suppose l'existence d'un émetteur, d'un canal et d'un récepteur.

Pour que la communication puisse s'établir, il faut que l'émetteur et le récepteur utilisent le même code. La transmission entre eux va être possible grâce à un intermédiaire : le canal de communication. L'émetteur va donc traduire en un langage compréhensible pour le destinataire l'information qu'il souhaite transmettre (codage). Le message élaboré va être émis et véhiculé grâce à un support matériel (canal de la communication). Le message parvient alors au récepteur qui va devoir le décoder afin de s'approprier et comprendre le contenu du message. Ce modèle pour être efficace doit comprendre une fonction de contrôle sous la forme d'un feed-back qui va permettre de réguler et de traiter les erreurs.



Travaillant pour la compagnie téléphonique américaine Bell, Shannon est préoccupé par l'amélioration de l'efficacité des transmissions téléphoniques et télégraphiques.

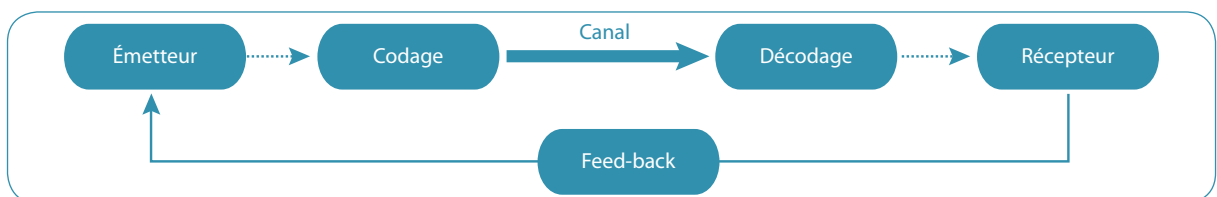


Figure 4.3 – Schéma de communication d'après Shannon et Weaver (1949).

Cependant, ce modèle ne prend pas en compte le fait que la communication est effectuée par des individus ou des groupes c'est-à-dire par des opérateurs soumis à l'influence de facteurs psychologiques, sociaux, de

normes et des valeurs. Par ailleurs, dans ce modèle, le récepteur n'est qu'un simple réceptacle et la communication est uniquement envisagée comme un processus linéaire et séquentiel. Enfin, la communication ne repose pas que sur la seule expression orale. Elle est un système à canaux multiples : gestes, mimiques, positions, silences, etc.

## Communication de masse



La presse écrite, la radio puis la télévision représentent des médias par lesquels il devient possible de toucher rapidement un grand nombre de personnes. Lasswell (1948) s'est intéressé aux domaines de la communication de masse et de la propagande avec son « modèle des cinq w » : « *Who says what to whom in what channel with what effect ?* » (« Qui dit quoi à qui par quel canal et avec quels effets ? »). Lasswell propose de se poser les questions qui permettent d'identifier les facteurs qui conduisent à une communication efficace. Ce modèle représente une rupture avec les modèles de communication de l'époque qui ne s'intéressaient qu'à la transmission fidèle de l'information (cf. Shannon et Weaver, 1949). Le but de la communication, selon Lasswell, réside dans l'évaluation des effets de celle-ci car on ne communique pas sans raison. Le modèle du courant d'information en deux temps (Katz et Lazarsfeld, 1955) considère, contrairement à ce que prétend Lasswell (1948), qu'une communication n'influence pas directement la cible mais qu'elle est médiatisée par ce qu'ils appellent un leader d'opinion. Il s'agit, selon Katz et Lazarsfeld (1955), de personnes très exposées aux médias qui vont jouer le rôle de relais d'informations en influençant les opinions des membres de leur groupe.

Quand un média diffuse un message, il y a plus de personnes influencées par le message que de personnes qui l'ont effectivement entendu, lu ou vu. Malheureusement, Katz et Lazarsfeld (1955) n'expliquent pas comment réussir à persuader les leaders d'opinion ! Leur modèle a néanmoins le mérite d'insister sur l'interaction des individus soumis à l'influence d'un message persuasif.

## 2. La communication persuasive



Qui ? dit quoi ? à qui ?  
comment ?

S'inscrivant dans le cadre général des théories de la communication et suite aux travaux sur la communication de masse (cf. encadré ci-dessus), les recherches sur la communication persuasive menée, notamment, par Hovland, Janis et Kelley (1953) se sont intéressées à quatre dimensions :

- les caractéristiques de l'émetteur à l'origine de la communication (sa personnalité, son style, ses traits de personnalité, ses gestes, etc.) ;
- le contenu du message en tant que tel (son contenu, son style, etc.) ;
- le canal utilisé (le média qui sert à transmettre la dite communication) ;
- les caractéristiques du récepteur ou de l'auditoire (les caractéristiques psychologiques de l'individu ou des individus à qui s'adresse la communication).

Trois caractéristiques principales de l'émetteur à l'origine de la communication ont fait l'objet de nombreuses études : sa crédibilité, son attrait physique et ses intentions. Hovland et Weiss (1951) montrent que des individus soumis à des arguments d'une source crédible (les messages étaient attribués au physicien renommé J. Robert Oppenheimer) étaient plus influencés que des individus soumis à des arguments d'une source ayant peu de crédibilité (messages attribués au journal russe la *Pravda*). Parallèlement, l'évaluation des arguments d'une source crédible était meilleure

que l'évaluation des arguments de la source peu crédible. De nombreuses recherches attestent également de l'influence de l'attrait physique sur les jugements qu'émettent les individus sur une personne. Ainsi, quelqu'un de beau est jugé plus honnête, plus intelligent, ayant plus de talent et de bonté que quelqu'un de moins séduisant. De plus les individus interrogés ne pensent pas qu'un tel critère puisse les influencer.

Hovland, Lumsdaine et Sheffield (1949), quant à eux, ont cherché à étudier l'influence d'un message persuasif composé soit d'arguments en faveur de la thèse défendue, soit d'arguments étayant et réfutant cette thèse. Les résultats indiquent que l'influence des messages est, en moyenne, identique et que l'attitude des individus évolue de la même manière. Cependant, il apparaît que le niveau d'instruction des individus interagit avec le type de message. Ainsi, la communication qui faisait valoir les deux points de vue fut la plus efficace chez les individus les plus instruits. Par contre, le message n'exposant qu'un point de vue eut plus d'impact sur l'attitude des sujets les moins instruits. La question de l'insertion d'une conclusion ou non dans le message a aussi motivé les chercheurs. Les résultats obtenus dans les études menées indiquent que la présence d'une conclusion est fonction de la complexité du message et du niveau d'instruction des sujets (Hovland et Mandell, 1952).



«Smoking isn't just suicide. It's murder.» Campagne anti-tabac de la société chilienne contre le cancer (CONAC) s'attaquant au tabagisme passif.



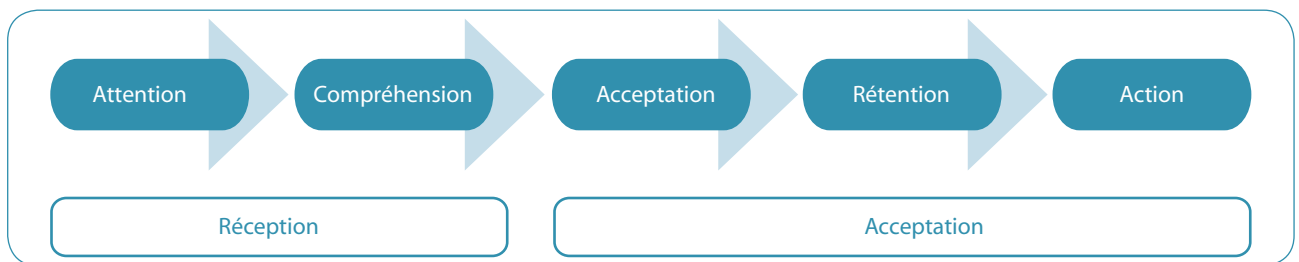
### Appel à la peur: quelle efficacité?

Les études ayant cherché à étudier l'impact des messages faisant appel aux émotions se sont surtout attachées à l'étude de la peur. En effet, la plupart des campagnes, telles celles de la sécurité routière, celle contre le tabac, contre l'alcool se basent sur ce qui est qualifié d'appel à la peur. Pour Janis (1967), l'appel à la peur dans les campagnes de changement d'attitude ne serait efficace que lorsque l'on prend en compte le niveau de la peur suscitée chez les individus. Une expérience menée par Janis et Feshbach (1953) montrent que ce sont les individus ayant été exposés au message d'appel à la peur minimal qui change le plus d'attitude. De façon globale, plus l'appel à la peur est important, moins le changement d'attitude s'observera. Des résultats similaires furent observés par Janis et Terwilliger (1962) à propos de la consommation de tabac ou par Boyle (1984) à propos de la prudence au volant. Le niveau modéré d'appel à la peur serait optimal et motiverait les individus à sélectionner les informations pertinentes afin de se défendre du danger. À noter, cependant, que ces messages ne sont efficaces que si l'on propose aux individus des moyens de réagir ou des solutions efficaces (Witte, 1998). Si on ne leur en fournit pas, ils peuvent s'engager dans un évitement défensif. Autrement dit, sans possibilité de réagir, les individus fortifient alors leur position.

### 3. Approche cognitive du changement

#### Le modèle de McGuire (1968)

McGuire (1968) postule qu'un message persuasif doit franchir plusieurs étapes pour pousser à l'action (cf. **figure 4.4**). Ainsi, le changement d'attitude consécutif à une communication est fonction de la réception et de l'acceptation du message. La phase de réception du message regroupe l'attention et la compréhension du message. Il convient ensuite, dans une seconde phase, d'accepter le message (acceptation, rétention, action). Ainsi, la probabilité qu'une communication entraîne un changement d'attitude est le produit des probabilités de la réception et de l'acceptation. Janis (1959), quant à lui, considère qu'il existerait une phase d'évaluation du message persuasif qui interviendrait avant la phase d'acceptation. Cette évaluation porterait sur deux aspects : sur la conclusion du message (la validité de celle-ci par rapport à ce qui a été dit) et sur les conséquences, agréables et désagréables, anticipées de l'accord ou du désaccord sur la conclusion.



**Figure 4.4** – Représentation schématique du modèle de McGuire (1968).

Dans les années 1980, deux modèles proposent de prendre en compte l'ensemble des paramètres de la situation communicative, c'est-à-dire des informations liées au contenu du discours et les informations liées à des facteurs extra-discursifs. Ces deux modèles sont le « modèle de la probabilité de l'élaboration » (*elaboration likelihood model*) de Petty et Cacioppo (1983) et le modèle « du traitement heuristique *versus* systématique » (*heuristic versus systematic*) de Chaiken et Eagly (1984).

#### Le modèle de la probabilité de l'élaboration de Petty et Cacioppo (1986)

Les individus ne sont pas toujours en mesure de se baser sur les arguments du message persuasif pour en évaluer l'intérêt. Selon Petty et Cacioppo (1986), les individus vont traiter les arguments du message soit en profondeur soit de façon périphérique. Dans ce cas, l'individu se focalisera sur des éléments ne renvoyant pas au contenu du message mais aux caractéristiques de celui-ci (nombre d'arguments, longueur, structure, etc.), aux caractéristiques de la source (sincérité, sympathie, compétence, etc.) ou encore aux caractéristiques de l'audience.

Un premier facteur qui augmente la probabilité d'un examen central (traitement en profondeur) est la motivation à traiter les arguments du message. L'individu aborderait l'information en fonction de sa motivation. Bien entendu, l'individu doit pouvoir disposer de ressources cognitives suffisantes pour traiter le message en profondeur. Si l'on introduit des éléments de distraction dans un message, l'individu aura du mal à se concentrer



et à réaliser un examen minutieux des arguments. Il conviendra alors de ralentir sa vitesse d'élocution, de répéter plusieurs fois les arguments ou encore d'avoir recours à un support écrit pour permettre un examen minutieux des arguments par l'individu.

Les effets à long terme de ces deux types de traitement des informations véhiculées par les communications sont différents. Pour ce qui est du traitement central, tout dépend de la qualité des arguments. Des arguments convaincants et traités de façon approfondie entraîneront un changement des attitudes dans le sens du message. Des arguments peu convaincants peuvent entraîner un glissement de l'attitude dans le sens inverse de l'opinion défendue dans le message. Ce traitement aboutissant à une réorganisation du système de pensée des individus, de leurs opinions, de leurs croyances, il est donc durable et résistant à une autre tentative de persuasion. Pour ce qui est du traitement périphérique, le changement est moins durable puisqu'il n'est pas basé sur une élaboration du message. En effet, ce traitement n'aboutit pas à une réorganisation des opinions et du système de pensée des individus. Il est donc moins durable mais aussi moins résistant à une tentative de persuasion ultérieure.

Lorsque la motivation ou les ressources cognitives viennent à manquer une façon commode de faire face au message persuasif consiste à s'appuyer sur des règles de décisions simples encore appelées heuristiques.

## Le modèle du traitement heuristique *versus* systématique de Chaiken (1987)

Chaiken (1987) puis Chaiken, Liberman et Eagly (1989) considèrent également que tous les individus ne traitent pas de la même manière l'information contenue dans le message persuasif. Certains individus se livreraient à un traitement minutieux (examen systématique) alors que d'autres se livreraient à un traitement plus superficiel (examen heuristique).

Un examen systématique correspond à une prise en considération minutieuse et rationnelle de l'information pertinente par l'individu. Il va alors analyser en profondeur le contenu du message et comparer ce contenu avec ses connaissances, ses croyances et attitudes. Il va élaborer les arguments pour ou contre. À l'inverse, une heuristique renvoie à un traitement de l'information superficiel, rapide, demandant peu d'efforts et n'étant pas adapté logiquement. Les heuristiques fournissent à l'individu des « routines simplifiées » de traitement de l'information qui conduisent à un jugement approximatif mais le plus souvent adapté aux contraintes sociales. Un traitement heuristique est évidemment peu coûteux en ressources cognitives. Il s'appuie sur les caractéristiques des informations qui permettent d'avoir recours à des heuristiques de jugement.

Le modèle proposé par Chaiken, Liberman et Eagly (1989) postule par ailleurs que les deux types de traitement sont susceptibles de se produire simultanément. Par exemple, lorsque des arguments peu convaincants sont présentés par une source experte, le traitement systématique peut atténuer la tendance induite par l'heuristique à considérer les arguments présentés par un expert comme valides. De la même façon, un traitement systématique peut être biaisé par le recours à un traitement heuristique. Ce modèle prévoit



Central ou périphérique ?  
Systématique et/ou  
heuristique ? Comment  
traiter l'information  
contenue dans un message  
persuasif ?

donc la possibilité d'un traitement systématique et/ou heuristique, là où le modèle de Cacioppo et Petty prédit un traitement central ou périphérique.

### La résistance à la persuasion : l'inoculation

La résistance à la persuasion peut être liée à des caractéristiques renvoyant à la personnalité. C'est le cas, par exemple, lorsque l'on augmente l'estime de soi de quelqu'un (cf. chapitre 8). De la même façon, la diminution de l'estime accordée à la source par le sujet peut entraîner une augmentation de la résistance à la persuasion.

Si le concept d'inoculation a pour origine les travaux de Hovland, Janis et Kelley (1953), c'est McGuire (1964) qui va formaliser les effets de l'inoculation persuasive : il serait possible d'augmenter la résistance à la persuasion en augmentant la capacité critique générale des individus. Comme avec les vaccins en médecine, il serait ainsi possible d'immuniser les personnes à la persuasion. Dans le cadre du vaccin, on introduit une dose suffisamment forte afin d'entraîner une réaction de l'organisme et suffisamment faible pour que l'organisme puisse se défendre contre ce danger et éventuellement se protéger d'une future attaque. Pour McGuire, les gens peuvent être rendus imperméables à la persuasion s'ils ont été auparavant soumis à : des arguments contre les arguments du message persuasif et que ces arguments indiquent en quoi les contre-arguments éventuels sont incorrects. Dans le cadre de cette conceptualisation, les individus se forment alors une justification de réfutation. Autrement dit, ils sont à même de réfuter les arguments et contre-arguments persuasifs. Ils sont donc inoculés contre le message persuasif.

## III. ENGAGEMENT ET DISSONANCE

### 1. La théorie de l'engagement (Kiesler, 1971)



Charles A. Kiesler (1934-2002) :  
psychologue américain,  
ancien étudiant de Festinger  
(Université Stanford, 1963),  
il est le père de la théorie  
de l'engagement.

Comment amener les individus à produire un comportement sans modifier leurs croyances, leurs attitudes ou encore leurs intentions ? La théorie de l'engagement (Kiesler, 1971) propose un autre moyen d'action : faire agir pour modifier le comportement des individus et leurs croyances. Kiesler et Sakumara (1966, p. 349) définissent l'engagement de la manière suivante : « L'engagement peut être pris comme signifiant le lien d'un individu à ses actes comportementaux. » Selon Kiesler (1971), seuls nos actes nous engagent : nous ne sommes pas engagés par nos idées ou par nos sentiments mais bel et bien par nos conduites effectives.

Kiesler (1977) va étudier l'effet de l'engagement dans un acte non problématique en demandant à des étudiants de rédiger, dans un contexte de libre décision, un texte en faveur d'une cogestion étudiants/enseignants des programmes d'enseignement à l'université. Il s'agit là d'un essai pro-attitudinel car les étudiants sont favorables à cette cogestion. La moitié des participants recevait un demi-dollar (condition dite de « fort engagement ») et l'autre moitié deux dollars (condition de « faible engagement »). Les étudiants étaient ensuite soumis à une forte contre-propagande (lecture d'un texte persuasif contre l'idée d'une cogestion étudiants/enseignants). Enfin, l'attitude des participants à l'expérience envers la cogestion des programmes était mesurée pour observer d'éventuelles modifications des attitudes. Les résultats montrent des effets très différents de la propagande selon que les participants aient été fortement ou faiblement rémunérés. Dans la condition « fort engagement » (rémunération d'un demi-dollar) les étudiants ont résisté à la propagande et sont encore plus favorables à la cogestion qu'ils ne l'étaient au départ. Dans la condition « faible engagement », ils n'ont pas résisté à la propagande et sont moins favorables à la cogestion.

« L'effet de l'engagement est de rendre une conduite moins modifiable [...], un corollaire raisonnable de cette assumption pourrait être que l'engagement rend [...] les cognitions représentant le comportement plus résistantes au changement » (Kiesler, 1971, p. 31).

L'effet de l'engagement est défini à la fois au niveau des conduites et au niveau cognitif. Cela revient à faire de l'engagement un facteur de résistance au changement. Par ailleurs, selon Kiesler (1971), l'individu essaie de réduire l'inconsistance entre ses attitudes et ses actes. Par conséquent, si l'acte produit par l'individu est inconsistant avec le système antérieur de croyances ou de valeurs, alors l'engagement dans cet acte le conduira à modifier ses attitudes dans le sens d'une plus grande consistance de ces dernières avec l'acte réalisé. À l'opposé, si l'acte est consistant avec le système antérieur de croyances ou de valeurs, alors l'engagement dans cet acte rendra l'individu plus résistant à l'égard des argumentations ultérieures, allant à l'encontre de ces valeurs ou de ces croyances.

## 2. Les facteurs d'engagement

Les cinq facteurs d'engagement, selon Kiesler, sont :

❶ la liberté associée à la réalisation de l'acte : ce facteur désigne le sentiment qu'a l'individu d'être libre dans son choix de réaliser ou non, l'acte. Pour manipuler ce sentiment de liberté, on peut soit se servir du langage (« Vous êtes libre de refuser de participer... ») soit promettre une récompense : forte (et dans ce cas, l'engagement est faible) ou faible (et dans ce cas, l'engagement est fort). Kiesler fait de ce facteur le facteur central servant probablement de médiateur pour tous les autres ;

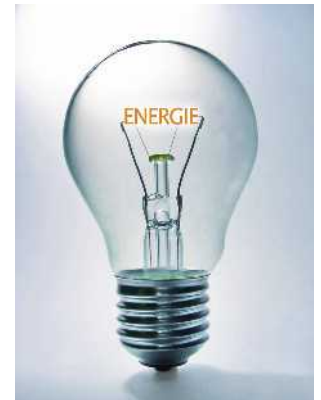
❷ le caractère explicite de l'acte : s'agit-il d'un acte de signification ambiguë ou de signification immédiate ? Est-il réalisé en public ou en privé ? Il est évidemment plus engageant de faire quelque chose sous le regard d'autrui, ou bien en ayant donné son identité, que de réaliser le même comportement en dehors de toute autre présence ou en situation d'anonymat ;

❸ le caractère plus ou moins irrévocable de l'acte : l'individu a-t-il l'impression qu'il pourra revenir sur son acte ou non ? L'engagement sera d'autant plus fort que l'acte s'avère irrévocable.

❹ le nombre d'actes réalisés. Ce facteur renvoie, chez Kiesler, soit à la répétition d'un même comportement, soit à la réalisation de plusieurs comportements ayant la même signification du point de vue des attitudes qu'ils impliquent. On est évidemment plus engagé lorsqu'il y a eu répétition de l'acte que lorsqu'il n'y a pas eu de répétition. En revanche, il n'est pas indispensable que ces actes soient importants pour le sujet ;

❺ l'importance de l'acte pour l'individu : celui-ci sera, par exemple, plus engagé dans un comportement d'aide après avoir prêté sa voiture, qu'après avoir prêté un stylo.

Joule et Beauvois (1998) ont opéré une distinction entre les facteurs ayant trait à la taille de l'acte et ceux aux raisons de l'acte. La taille de l'acte regroupe la visibilité de l'acte (caractère public, explicite, irrévocable, répétitif) et l'importance de l'acte (les conséquences, le coût). Pour résumer, un acte est d'autant plus engageant qu'il est coûteux, répété et irréversible ; un acte émis de façon public est plus engageant qu'un acte émis de façon privé et, enfin, un acte émis dans un contexte de libre choix est plus engageant qu'un acte émis dans un contexte coercitif.



Les techniques d'engagement permettent d'éviter le gaspillage d'énergie (voir, par exemple, Katzev et Wang, 1994 ou Pallak, Cook et Sullivan, 1980).

Les communications persuasives et l'engagement ont la même finalité : le changement comportemental. En revanche, les voies empruntées pour aboutir au changement de comportement diffèrent. Joule (2000) propose de réunir ces deux approches en une seule qu'il nomme la communication engageante (Joule, Girandola et Bernard, 2007 ; Joule, Bernard et Halimi-Falkowicz, 2008 ; Girandola et Joule, 2012). La communication engageante consiste, schématiquement, à faire précéder la lecture d'un message persuasif par la production d'un comportement allant dans le même sens que le message.

### 3. Techniques d'engagement

#### Engagement par les actes

Votre cours à l'université commence à 8 heures. Il ne s'agirait pas d'être en retard même si vous savez que quelques minutes seront tolérées (cf. chapitre 3 sur les normes). Vous décidez donc, pour aller plus vite, de prendre le bus. Vous commencez à attendre : 2 minutes, 3 minutes, 5 minutes... le bus est en retard. Encore 5 minutes et vous irez à pieds à l'université. Les 5 minutes passent et toujours pas de bus à l'horizon. Cela fait plus de 10 minutes que vous attendez. Si vous partez maintenant, c'est sûr, le bus va arriver. Alors vous attendez encore... Cela fait maintenant près de 20 minutes que vous attendez le bus et vous auriez déjà pu être assis dans l'amphi...



Une fois votre première décision prise d'attendre le bus, combien de temps allez-vous patienter ?

Vous venez d'être victime du « piège abscons » (Brockner, Slaw et Rubin, 1979) qui traduit la tendance qu'ont les individus à persévérer dans un cours d'actions même lorsque celui-ci devient déraisonnablement coûteux ou ne permet plus d'atteindre les objectifs prévus ou fixés. Phénomène très proche, la « dépense gâchée » (Arkes et Blumer, 1985) apparaît chaque fois qu'un individu reste sur la stratégie ou la ligne de conduite dans laquelle il a préalablement investi (en temps, en argent et/ou en énergie) et ceci, au détriment d'autres stratégies plus avantageuses. Tout se passe comme si on s'obligeait à poursuivre dans un cours d'action dans lequel nous sommes engagés même

s'il ne s'avère ni particulièrement efficace, ni particulièrement rentable, ni particulièrement satisfaisant. Il vous est certainement arrivé de prendre une décision en faisant un choix et de persévérer dans celui-ci même après vous être aperçu que votre choix n'était peut-être pas le meilleur ? Pourtant vous allez vous obstiner et continuer à agir conformément à votre première décision. C'est ce que Staw (1976) appelle une « escalade d'engagement ».

L'interprétation de ces phénomènes repose essentiellement sur ce que Kurt Lewin appelle « effet de gel » (cf. chapitre 1). Mais dans toutes ces situations c'est l'individu lui-même qui est l'initiateur de la première décision : il se piège lui-même en quelque sorte. Il n'y a pas de manipulateur et de manipulé. À la question de savoir comment amener les individus à modifier leurs idées (croyances ou attitudes) et leurs comportements, plusieurs réponses ont été apportées par la psychologie sociale : le recours à l'autorité (cf. Milgram, chapitre 3), la persuasion comme nous venons de



le voir précédemment et, enfin, l'engagement par les actes. Dans ce dernier cas, au lieu de contraindre (autorité) ou de convaincre (persuasion), on va ici s'efforcer d'obtenir des actes *a priori* anodins mais qui auront pour conséquence d'engager ceux qui les auront commis. Ces derniers penseront et se comporteront alors différemment.

## Amorçage

Le principe de l'amorçage est extrêmement simple : il suffit d'obtenir un « oui » sur la base d'avantages fictifs. Une fois ce « oui » obtenu, la vérité est rétablie. Cette technique est bien souvent utilisée par les vendeurs. Ne vous est-il jamais arrivé d'acheter un produit dans ces conditions ?

On doit l'une des premières illustrations expérimentales de l'amorçage à Cialdini, Cacioppo, Basset et Miller (1978) qui souhaitaient amener des étudiants de psychologie à participer à une expérience à 7 heures du matin ! Les étudiants américains doivent participer à un certain nombre d'expériences (qui leur rapportent des points) pour pouvoir valider leur diplôme. Dans une première condition (condition contrôle, sans amorçage), l'expérimentateur téléphonait aux étudiants et leur demandait de participer à une expérience. Il indiquait que la salle habituellement utilisée était occupée toute la journée et que le seul créneau de disponible était à 7 heures du matin. Dans une seconde condition (condition expérimentale, avec amorçage), l'expérimentateur cachait aux étudiants une partie de la vérité. Il leur proposait de participer à une expérience sans préciser l'heure. Une fois leur accord obtenu, il les informait de la nécessité de venir à 7 heures du matin. La seule différence entre la condition contrôle et la condition expérimentale réside dans le recueil d'un « oui », d'une première acceptation.

Les résultats montrent qu'en demandant directement aux étudiants de participer à une expérience de psychologie programmée à 7 heures du matin seuls 31 % acceptent (groupe contrôle). En ayant recours à l'amorçage, Cialdini et ses collaborateurs font passer le pourcentage d'acceptation de 31 % à 56 %. Et 95 % des étudiants amorcés se présentèrent effectivement à 7 heures du matin pour l'expérience (contre seulement 79 % des étudiants de la condition sans amorçage).

## Pied-dans-la-porte

Ce terme de « pied-dans-la-porte » vient directement d'une vieille technique de démarchage qui consiste à avoir déjà un pied dans la porte avant de commencer à essayer de vendre quelque chose ! Le principe, là encore, est extrêmement simple : on commence, dans un premier temps, par demander une petite faveur pour en solliciter, dans un second temps, une plus importante. Il s'agit donc d'amener l'individu à réaliser un premier comportement peu coûteux avant de lui proposer le comportement coûteux escompté.

Comment obtenir de ménagères américaines qu'elles reçoivent, chez elles, une équipe de plusieurs enquêteurs sous le prétexte d'une étude sur les habitudes de consommation ? Freedman et Fraser (1966) ont utilisé la

En anglais :  
amorçage = *low-ball*.



Les centres commerciaux sont le lieu idéal pour observer les techniques des vendeurs. La psychologie sociale n'a rien inventé !

En anglais : pied-dans-la-porte = *foot-in-the-door*.

**Le pied-dans-la-porte :**  
observant les techniques de  
recueil de dons par téléphone  
utilisées par certaines  
associations caritatives  
Howard (1990) propose  
la conceptualisation de ce  
qu'il appelle le « pied-dans-la-  
bouche » : avant de demander  
quelque chose à quelqu'un,  
demandez-lui d'abord  
comment il se sent. Une fois  
qu'il vous aura dit qu'il se sent  
bien et que vous lui aurez  
répondu que vous en êtes  
content, cet individu sera plus  
enclin à émettre  
un comportement d'aide.

technique du « pied-dans-la-porte ». Dans la condition contrôle, la question était posée directement, par téléphone, à des ménagères choisies au hasard. 22 % ont accepté cette demande.

Freedman et Fraser, dans la condition expérimentale, vont alors amener les ménagères à émettre un petit comportement peu coûteux avant d'émettre leur demande. Il était proposé aux ménagères contactées par téléphone de répondre à un court questionnaire sur leurs habitudes alimentaires. Trois jours après avoir répondu à ce questionnaire, les ménagères étaient à nouveau contactées par le même expérimentateur qui leur proposait cette fois la même requête que pour le groupe contrôle. Résultats : 53 % des ménagères qui ont répondu au questionnaire acceptent (au lieu des 22 % du groupe contrôle) ! Ce premier acte, répondre à un questionnaire anodin, est bien le seul responsable de cette soumission. En effet, rien, *a priori* ne différencie les ménagères qui refusent la requête de celles qui acceptent. Rien, si ce n'est le fait d'avoir ou non été amenées par les circonstances à répondre à un questionnaire.

Burger (1999), dans une méta-analyse de différentes recherches utilisant la technique du « pied-dans-la-porte », montre la stabilité de ce type de résultat même si les taux d'acceptation ne sont pas toujours aussi élevés. Les individus sont en tout cas plus susceptibles de donner de leur argent, de leur temps, de leur sang, etc. lorsque cette technique est utilisée (cf. chapitre 10).

## Porte-au-nez

En anglais : **porte-au-nez** =  
*door-in-the-face*.

Contrairement aux techniques d'amorçage et de « pied-dans-la-porte », il s'agit, ici, non pas d'obtenir une acceptation mais bel et bien d'obtenir, dans un premier temps, un refus. Après avoir formulé une requête trop importante pour qu'elle ne soit acceptée, la seconde requête, moins coûteuse et qui correspond au réel comportement attendu, est proposée. Cette technique repose donc sur un refus initial.

Cialdini, Vincent, Lewis, Catalan, Wheeler et Darby (1975) ont été les premiers à mettre en évidence, de manière expérimentale, cette technique pour amener des étudiants à donner deux heures de leur temps pour accompagner de jeunes délinquants au zoo. Dans la condition contrôle il était demandé directement aux étudiants s'ils accepteraient cette visite. Seulement 17 % ont accepté. Dans la condition expérimentale, Cialdini et ses



collaborateurs faisaient précéder cette demande d'une requête totalement exorbitante : devenir conseiller bénévole dans un centre de détention pour jeunes délinquants à raison de deux heures par semaine pendant deux ans ! Évidemment, tous les étudiants refusèrent. Aussitôt après le refus, la requête finale était présentée dans les mêmes termes que dans la condition contrôle : accepter d'accompagner les jeunes du centre de détention lors d'une visite au zoo pendant deux heures. Précédée de cette demande irréaliste, 50 % des étudiants ont accepté la requête finale (la visite du zoo). La seconde demande paraît plus raisonnable et modeste que si elle était présentée seule.

### Engrenage

« On désignera par engrenage, la procédure qui consiste à extorquer à l'individu plusieurs décisions successives dont les conséquences sont de plus en plus coûteuses » (Joule, 1987, p. 134). Il s'agit donc d'une situation de soumission sans pression spécifique dans laquelle plusieurs techniques de soumission sont articulées. En d'autres termes, le paradigme de l'engrenage revient à articuler, à enchaîner deux ou plusieurs techniques de soumission sans pression : il peut s'agir, par exemple, d'un leurre/pied-dans-la-porte/pied-dans-la-bouche ; pied-dans-la-porte/amorçage ; pied-dans-la-porte/pied-dans-la-bouche, etc.

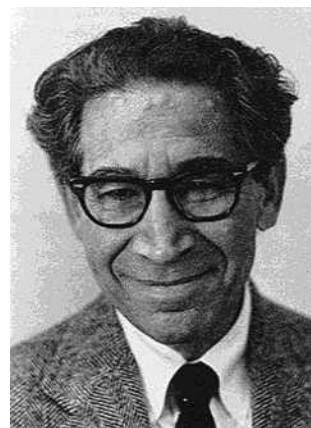
## Quelles interprétations ?

Les effets sont là, généralement très forts, mais les chercheurs ont du mal à trouver une interprétation théorique convenable. Plusieurs interprétations théoriques de l'effet du pied-dans-la-porte, par exemple, ont été avancées. La plus courante est une interprétation en termes d'auto-perception que l'on doit à Bem (1965, 1972 ; cf. chapitre 6). L'individu inférant ses attitudes à partir de ses comportements il va inférer, après la première acceptation qu'il est altruiste, par exemple, et va se conformer à cette auto-perception lorsque la seconde requête lui sera présentée. La théorie de l'engagement (Kiesler, 1971), évidemment, a également été mobilisée : plus l'individu est engagé dans ses actes et plus la probabilité de produire des actes ultérieurs en lien avec cet engagement initial est élevé. Harris (1972) propose une interprétation en termes de norme sociale quand d'autres auteurs préfèrent parler en termes de théorie de l'apprentissage social et du renforcement ou de théorie de la promotion de soi. Finalement, aucune n'est réellement en mesure de rendre compte de la globalité des résultats même si les preuves empiriques sont nombreuses.

## 4. La dissonance cognitive (Festinger, 1957)

### Les relations d'implication entre les cognitions

Une analyse de citations, réalisée par Perlman (1984) sur sept ouvrages anglo-saxons de psychologie sociale, place Festinger au troisième rang des vingt-cinq psychologues sociaux les plus cités. Selon une enquête plus récente dirigée par Haggbloom (2002) et effectuée auprès de mille sept cent vingt-cinq psychologues américains à qui l'on demandait de déterminer qui furent les plus grands psychologues du <sup>xx</sup>e siècle, Festinger apparaît en cinquième position derrière Skinner, Piaget, Freud, et Bandura. On doit à Festinger deux théories centrales de la psychologie sociale : la théorie de la comparaison sociale (1954, cf. chapitre 8) et la théorie de la dissonance cognitive (1957). Si l'on considère la consistance entre cognitions comme une sorte d'optimum psychologique, Festinger



Leon Festinger (1897-1967) est à l'origine de deux grandes théories psychosociales : la comparaison sociale (1954) et la dissonance cognitive (1957)



s'intéresse précisément aux cas où celui-ci n'est pas atteint. Festinger parle donc de « dissonance » pour décrire cet état. La dissonance survient lorsqu'une cognition nouvelle est en contradiction avec des cognitions déjà ancrées dans l'univers mental du sujet.

L'inconsistance induit un état de tension, appelé dissonance. Festinger n'exclut pas qu'il soit possible d'évaluer des manifestations physiologiques de la dissonance, au même titre que dans le cas de la faim ou de la soif. Et de même qu'un individu assoiffé s'efforcera d'étancher sa soif, un individu affecté par la dissonance cherchera à la réduire. Une personne affectée par la dissonance évitera tout ce qui pourrait l'augmenter et cherchera activement les informations consonantes. Cette hypothèse dérive directement du postulat selon lequel la dissonance correspond à un état motivationnel.

La plupart des recherches sur la dissonance ont été réalisées dans le paradigme de la soumission forcée. Dans celui-ci, l'expérimentateur amène un individu à se soumettre à une demande contre-attitudinelle ou contre-motivationnelle (l'individu réalise librement un acte allant à l'encontre de ses attitudes ou de ses motivations).

## Consistance et inconsistance

Les notions de consonance et de dissonance sont définies par rapport à une représentation simple du système cognitif. Les entités de base de la théorie sont les cognitions, celles-ci étant définies dans un sens très large : les valeurs, les croyances, les attitudes, etc. Festinger les distingue d'abord selon qu'elles se rapportent à un comportement ou bien à une donnée environnementale. Dans le sillage des conceptions de Lewin, Festinger insiste également sur le fait que l'on doit distinguer ces cognitions selon qu'elles se rapportent à la réalité physique ou à la réalité sociale. Il suppose chez l'individu une tendance au réalisme qui exige que ses cognitions correspondent au mieux à l'un ou à l'autre de ces ordres.

Festinger se contente de définir des relations formelles entre des paires de cognitions. Les relations entre deux cognitions A et B peuvent être « non pertinentes » (c'est-à-dire n'entretenir aucune relation) ou « pertinentes ». Dans ce second cas, on ne tient compte que de la relation entre A et B, en excluant donc toutes les relations que ces éléments pourraient entretenir avec d'autres cognitions. Consonance et dissonance sont établies en fonction d'une règle d'« implication psychologique » : la relation entre A et B est consonante si l'une découle de l'autre.

L'inconsistance est définie de façon assez large. Festinger parle d'inconsistance psychologique plus que logique. Sans d'autres précisions, la détermination d'une relation inconsistante semble être largement soumise à l'intuition. Cependant, dans la pratique, les chercheurs se sont généralement efforcés de mettre les individus face à des contradictions flagrantes. L'ensemble de la théorie repose en fait sur la possibilité de calculer un taux de dissonance, dont la formule est la suivante :

**Dissonance :** somme des cognitions dissonantes / somme des cognitions pertinentes (dissonantes + consonantes).

Ce taux permet de traiter la dissonance comme une véritable variable. En effet, il permet de mesurer l'ampleur de la dissonance : plus le nombre de cognitions consonantes est important (et/ou plus le nombre de cognitions dissonantes est faible), moins la dissonance sera importante.



Zimbardo (1965) : des soldats américains qui avaient été invités par un expérimentateur antipathique à déguster des sauterelles grillées finirent par aimer davantage les sauterelles que les soldats qui en avaient mangé à la demande d'un expérimentateur sympathique ! L'état de dissonance (manger des sauterelles pour faire plaisir à quelqu'un d'antipathique) est réduit par un changement d'attitude.



## Le processus de réduction

La voie de réduction la plus classique est le changement d'attitude dans le sens de l'acte. C'est ce que l'on appelle la rationalisation cognitive. Cette modification permet à l'individu de justifier, *a posteriori*, sa conduite de soumission. Le changement d'attitude est indéniablement la voie de réduction de la dissonance la plus étudiée en situation de soumission forcée.

### Festinger et Carlsmith (1959)

Dans l'expérience de Festinger et Carlsmith (1959) des étudiants devaient réaliser une tâche particulièrement ennuyeuse pendant une heure. Prétextant l'absence d'un collaborateur, l'expérimentateur demandait ensuite au participant de bien vouloir, contre rémunération, présenter l'expérience à l'étudiant suivant. Sa tâche consistait à la présenter de manière extrêmement positive et à en vanter l'intérêt et les mérites. Il s'agit donc, évidemment, de mentir ! Pour cela, les étudiants recevaient une rémunération soit importante (20 dollars) soit faible (1 dollar). Cette tâche réalisée, un nouvel expérimentateur les soumettait à un questionnaire destiné à recueillir leur attitude réelle par rapport à la première tâche ennuyeuse effectuée. Un groupe contrôle, enfin, répondait directement au questionnaire après le premier exercice sans devoir présenter l'expérience à un autre étudiant.

Les résultats obtenus par Festinger et Carlsmith (1959) montrent que les étudiants les moins rémunérés (donc qui trouvent le moins de justification à leur discours présentant l'expérience comme attrayante) sont aussi ceux qui modifient le plus leur attitude vis-à-vis de la tâche ennuyeuse. En trouvant finalement que la tâche est plutôt intéressante ils ont simplement aligné leur attitude sur leur comportement. Cela pourrait se résumer de la manière suivante :

- cognition génératrice (C) = « Je dis que la tâche est intéressante »
- cognition inconsistante (A) = « Je sais que la tâche est fastidieuse et ennuyeuse »
  - C implique non A, d'où production de dissonance
- Réduction = « Je trouve la tâche est intéressante ».

Dès 1957, Festinger avait cependant pressenti une autre voie de réduction. Il avançait que la dissonance pouvait être réduite en diminuant l'importance accordée aux cognitions dissonantes : attitude et/ou comportement. Mais, il faudra attendre 38 ans pour voir la publication de la première recherche mettant en évidence la réduction de la dissonance par la voie de ce que l'on nomme la « trivialisation » (Simon, Greenberg et Brehm, 1995).

En situation de soumission forcée, l'individu pose un acte contraire à ses motivations ou à ses idées (comportement problématique) ce qui va engendrer un état de dissonance que, classiquement, l'individu réduit en changeant d'attitude. Il devient ainsi moins défavorable envers la thèse qu'il vient de défendre. Le processus de réduction de la dissonance s'assimile alors à la rationalisation du comportement de soumission (Beauvois et Joule, 1981, 1996).

Notons enfin que les chercheurs se sont rendu compte que la présence de deux cognitions inconsistantes ne suffisait pas à éveiller un état de dissonance. On sait maintenant que deux éléments sont nécessaires : l'une des cognitions en jeu doit être une cognition comportementale (l'individu produit ou accepte de produire un acte problématique) et l'individu doit être engagé dans l'acte problématique.



Amener un individu à adopter un comportement contraire à son attitude initiale pour des raisons minimales produit un changement d'attitude (Harmon-Jones et Mills, 1999 ; Olson et Stone, 2005).

# RÉVISION DU CHAPITRE

## Résumé

---



### Attitude

Définitions et modèles du concept d'attitude.  
Mesures directes, indirectes et implicites.  
Test d'associations implicites.



### Prédiction du comportement

Peut-on prédire les comportements ? Modèles de l'action raisonnée et du comportement planifié.



### Persuasion

Schéma de communication et communication de masse.  
Communication persuasive et efficacité de l'appel à la peur.  
Approche cognitive du changement à travers la présentation de trois modèles.



### Engagement et dissonance

Théorie et facteurs d'engagement ; principales techniques d'engagement ; la dissonance cognitive et le processus de réduction de celle-ci.

## Lectures conseillées

---

- GIRANDOLA F. (2003). *Psychologie de la persuasion et de l'engagement*. Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté.
- GIRANDOLA F. et JOULE R.-V. (2012). « La communication engageante », *L'Année Psychologique*, 112, 117-144.
- GUÉGUEN N. (2002). *Psychologie de la manipulation et de la soumission*. Paris, Dunod.
- JOULE R.-V., BEAUVOIS J.-L. (1987). *Petit Traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2e éd. 2002.
- MOSCOVICI S., MUGNY G. (1987). *Psychologie de la conversion*. Cousset, DelVal.
- YZERBYT V., CORNEILLE O. (dir.) (1994). *La Persuasion*. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

## Webographie

---

### Www. PROJET IMPLICITE

<https://implicit.harvard.edu/implicit/>

Pour passer soi-même un test d'associations implicites en ligne (en version française).

### Www. AMNESTY INTERNATIONAL FRANCE

<http://www.amnesty.fr/>

### Www. INSTITUT NATIONAL DE PRÉVENTION ET D'ÉDUCATION POUR LA SANTÉ

<http://www.inpes.sante.fr/>

## EXERCICES

### Phrases à compléter

\_\_\_\_\_ et Znaniecki (1918), s'intéressant aux conduites et aux mœurs des paysans polonais implantés aux États-Unis, proposèrent le concept \_\_\_\_\_ correspondant à un état d'esprit de l'individu envers une valeur. Des modèles ont été élaborés pour rendre compte de ce concept: le modèle \_\_\_\_\_ (Thurstone et Chave, 1929), le modèle \_\_\_\_\_ et le modèle \_\_\_\_\_. Pour lutter contre des effets liés à la \_\_\_\_\_ de nouvelles méthodes de mesure ont été mises au point comme le \_\_\_\_\_ (Greenwald, McGhee et Schwartz, 1998). Il s'agit d'utiliser la mesure du \_\_\_\_\_ comme indicateur d'effets implicites.

S'inscrivant dans le cadre général des théories de la communication, les recherches sur la communication persuasive se sont intéressées à quatre dimensions: les \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ à l'origine de la communication; le \_\_\_\_\_ du \_\_\_\_\_ en tant que tel; le \_\_\_\_\_ utilisé et, enfin, les caractéristiques du \_\_\_\_\_.

Dans les années 1980, deux modèles proposent de prendre en compte l'ensemble des paramètres de la situation communicative: le modèle de \_\_\_\_\_ de Petty et Cacioppo (1983) et le modèle «du traitement heuristique *versus* systématique» de \_\_\_\_\_ et \_\_\_\_\_ (1984).

Les cinq facteurs d'\_\_\_\_\_, selon Kiesler (\_\_\_\_), sont: la \_\_\_\_\_ associée à la réalisation de l'acte; le \_\_\_\_\_ de l'acte; le caractère plus ou moins \_\_\_\_\_ de l'acte; le \_\_\_\_\_ d'actes réalisés et, enfin, \_\_\_\_\_ l'importance de l'acte pour \_\_\_\_\_.







# PERCEPTION SOCIALE, STÉRÉOTYPES ET PRÉJUGÉS

**L**a catégorisation, c'est-à-dire le fait de classer, de catégoriser les informations qui nous parviennent, est un mécanisme fondamental dans le traitement de l'information. Les recherches sur la catégorisation sociale, elles, partent d'un constat simple : nos capacités de traitement de l'information, et tout particulièrement celles de notre mémoire, ne nous permettent pas de traiter l'ensemble des informations qui concernent une personne. Devant faire face au flot d'informations qui nous parvient, notre système cognitif (qui nous permet de traiter l'information) s'est adapté et fonctionne sur un principe d'économie cognitive. En d'autres termes, nous disposons de processus et de stratégies qui nous permettent, en quelque sorte, de compenser nos capacités limitées.

À travers les théories implicites de la personnalité et la formation d'impressions, nous allons voir, dans un premier temps, les distorsions qui peuvent exister dans la perception d'autrui. Nous nous attarderons ensuite sur l'une des stratégies qui nous permet de compenser nos « capacités limitées » : la catégorisation sociale. Enfin, la dernière partie sera consacrée aux stéréotypes et aux préjugés.

# I. LES DISTORSIONS DANS LA PERCEPTION D'AUTRUI

## 1. La formation d'impressions: Asch (1946)

**Inférer :**  
tirer une conclusion  
d'une proposition ou d'un fait  
(sans avoir tous les éléments  
en sa possession).



**Solomon Asch (1907-1996)**,  
d'origine polonaise,  
professeur à la New School for  
Social Research (New York)  
puis à l'université  
de Pennsylvanie, reçoit  
en 1967 un prix  
de l'Association américaine  
de psychologie (APA) pour ses  
travaux en psychologie  
sociale. Il est également  
l'auteur des études sur le  
conformisme et il fut le  
directeur de thèse de Stanley  
Milgram (cf. chapitre 3).

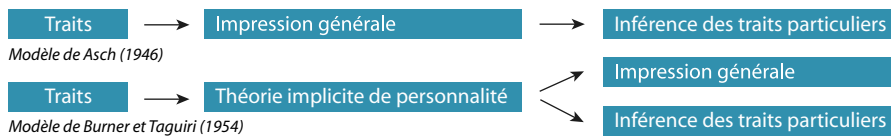
Il nous arrive très fréquemment de nous forger une impression globale sur une personne alors que nous ne possédons que quelques éléments caractéristiques à son propos. Imaginez que l'un de vos amis vous décrive le nouveau professeur qu'il vient d'avoir dans ce passionnant cours de psychologie sociale ! Si ce professeur vous est décrit comme « intelligent » et « sympa » vous vous en ferez une image positive, sans le connaître, et en inférez d'autres caractéristiques : il doit être accessible, ses cours doivent être intéressants, etc. Par contre, si ce même professeur vous est présenté comme « intelligent » et « froid » vous allez probablement en conclure qu'il doit être ambitieux, que ses cours doivent être ennuyeux ou encore que ses questions aux examens seront difficiles.

Asch (1946) va proposer, dans une expérience devenue classique, une liste de sept caractéristiques d'une personne hypothétique. Celle-ci est présentée, pour la moitié des participants, comme : « intelligente, douée, travailleuse, déterminée, pratique, prudente et *chaleureuse* ». Pour l'autre moitié des participants, l'adjectif « *chaleureuse* » est remplacé par « *froide* ». La tâche consiste alors à rédiger une description générale de cette personne.

Asch constate une forte différence entre les deux groupes : ceux à qui on a dit que la personne était « *chaleureuse* » la dépeignent également comme heureuse ou ayant du succès. 91 % la jugent également comme quelqu'un de « *généreux* » alors qu'ils ne sont que 9 % pour le second groupe qui la décrivent comme impopulaire, malheureuse, etc. Le changement d'une seule caractéristique conduit donc à des impressions complètement différentes. Dans l'impression globale d'une personne, tous les traits ne revêtent évidemment pas la même importance. La signification de chaque caractéristique dépend du contexte fourni par les autres. Certains contribuent à « *colorer* » la perception d'ensemble (c'est le cas de « *chaleureux/froid* ») alors que d'autres n'exercent qu'une influence secondaire et sont donc centraux et sont plus périphérique (cf. traduction en français du chapitre de Asch dans Lévy et Delouvée, 2010).

## 2. Les théories implicites de personnalité : Bruner et Tagiuri (1954)

Ce sont Bruner et Tagiuri (1954) qui ont inventé l'expression « *théorie implicite de personnalité* » alors qu'ils voulaient rendre compte des connaissances que nous avons des autres et des inférences que nous en tirions. Selon Leyens (1983), les théories implicites de personnalité correspondent « à des croyances générales que nous entretenons à propos de l'espèce humaine, notamment en ce qui concerne la fréquence et la variabilité d'un trait de caractère dans la population » (p. 38). Dans une activité de description des personnes, nous mobilisons en effet des préconceptions concernant les rapports entre traits de personnalité.



Pour Bruner et Tagiuri, si nous donnons une certaine cohérence aux observations et aux informations qu'on a pu avoir de la personne, c'est que nous avons des connaissances préalables sur la personnalité d'autrui et c'est ce qu'ils appellent les théories implicites de personnalité. Ce modèle s'oppose au modèle de Asch (1946), selon lequel les traits conduisaient l'individu à se faire une impression générale puis à inférer des traits particuliers dans l'activité de description. Dans la perspective théorique de Bruner et Tagiuri (1954), les traits conduisent les individus à mobiliser une théorie implicite de personnalité puis à se fonder sur cette dernière pour se former une impression de l'individu en question et inférer des dispositions, traduites sous forme de traits, dont cette personne serait dotée.

Nous mobiliserions donc, dans nos descriptions personnologiques des autres, des théories dites « naïves » pour rendre compte de la connaissance que nous possédons à propos d'autrui et des inférences personnologiques que nous sommes capables de produire sur les gens. Par ailleurs, ces théories sont dites « implicites » en raison du caractère non contrôlé de leur mobilisation.

### L'histoire d'Hannah

Darley et Gross (1983) ont mis en évidence que la simple manipulation de la catégorie socioprofessionnelle d'une personne peut entraîner d'importantes variations dans les évaluations et les jugements à son propos. Dans leur recherche, ils utilisaient une séquence vidéo présentant Hannah, une jeune fille âgée de neuf ans, en train de jouer. Deux versions existaient : la première présentait Hannah dans un environnement socio-économique favorisé (parents avocat et écrivain ; quartier huppé) et la seconde présentait la même enfant dans un environnement défavorisé (parents ouvrier et couturière ; quartier visiblement délabré).

Dans un second temps, les participants de l'étude visionnaient une nouvelle vidéo dans laquelle ils pouvaient voir Hannah en train de répondre à un test de compétences verbales dans lequel elle répondait correctement à certaines questions et se trompait à d'autres (de manière à ce que la performance finale soit objectivement ambiguë pour un observateur). À l'issue de la séquence, il était demandé d'évaluer la difficulté du test passé, d'estimer le nombre de questions difficiles auxquelles l'enfant avait répondu correctement et de faire un pronostic sur les capacités scolaires d'Hannah. En comparaison aux personnes qui pensaient que Hannah provenait d'un milieu social favorisé, les participants qui croyaient que Hannah avait des origines sociales modestes 1) jugeaient que le test devait être plus facile, 2) pensaient que la jeune fille avait répondu correctement à un nombre moins important de questions difficiles et 3) ont jugé moindres ses capacités scolaires.

## II. LA CATÉGORISATION SOCIALE

### 1. De la catégorisation à la catégorisation sociale

#### Catégoriser

Le fait de classer, de catégoriser les informations qui nous parviennent est un mécanisme fondamental dans le traitement de l'information (Rosch et Lloyd, 1978). Nos capacités de traitement de l'information, et tout particulièrement celles de notre mémoire de travail (celle qui nous sert à manier les concepts, à réfléchir, à résoudre des problèmes ; en opposition

à notre mémoire à long terme, qui nous sert à stocker les informations et les souvenirs) sont extrêmement limitées (Lieury, 2013). Les conséquences de notre capacité de traitement limitée sont diverses et touchent une grande partie de nos activités.



Classement selon la couleur.  
Observez les magasins  
de bricolage ou les musées  
et interrogez-vous sur leurs  
classements.

Pour ce qui nous intéresse ici, la principale conséquence est que nous sommes incapables de traiter l'ensemble des informations qui concernent une personne. De manière à pouvoir faire face au flot d'informations qui nous parvient, notre système cognitif (c'est-à-dire ce qui nous permet de traiter l'information) s'est adapté et fonctionne sur un principe d'économie. En d'autres termes, nous disposons de processus et de stratégies qui nous permettent, en quelque sorte, de compenser nos capacités limitées.

Nous avons une tendance quasi naturelle à classer les choses selon leurs caractéristiques et à faire des collections.

Ainsi vous classez sans doute vos photos par année ou par événement, vos t-shirts d'un côté et vos pantalons d'un autre, les fruits à part des légumes. On retrouve cette tendance naturelle dans diverses sciences (médecine, géographie, histoire, psychopathologie, etc.). Il en va de même pour les individus : nous les classons en fonction de diverses caractéristiques. Ces caractéristiques pourront être des critères directement observables, imposés (sexe, âge, couleur de peau) ou non (manière de s'habiller, profession), ou des critères non observables directement (religion, appartenance à un parti politique). On appelle catégorisation sociale cette classification des individus en fonction de leurs caractéristiques.

La catégorisation sociale présente des avantages certains. Le fait de catégoriser les individus permet de faciliter le traitement de l'information : il n'est plus nécessaire de traiter tous les éléments relatifs à un individu donné. Il suffit de déterminer à quelle catégorie cet individu appartient puis de se baser sur les informations associées à la catégorie. La catégorisation sociale permet également de donner du sens à l'environnement et de le rendre plus prévisible. Ainsi, le fait de placer les individus dans des catégories permet notamment, face à un membre d'une catégorie sociale donnée, de se former une impression rapidement, de faire des inférences sur des aspects non observables directement, de faire des prédictions sur son comportement, ou encore d'adapter notre comportement par rapport à des interactions passées avec les membres de la catégorie. Par exemple, si la dernière fois que vous avez eu affaire à une personne âgée, cette dernière vous a donné un coup de canne parce qu'elle se sentait menacée par le piercing que vous avez dans le sourcil, nul doute que vous vous méfiez de la prochaine personne âgée que vous croiserez ou que, si cette rencontre est planifiée, vous ferez en sorte de ne pas porter votre piercing ou encore que vous vous préparerez à éviter les coups !

Le processus de catégorisation sociale est donc d'un certain point de vue extrêmement adaptatif puisqu'il nous permet, à partir de très peu d'informations (quelques caractéristiques seulement) et pour un coût en ressources cognitives faible, de prédire le comportement d'autrui, de lui attribuer d'autres caractéristiques (par exemple des traits de personnalité), de le juger ou encore d'adapter notre propre comportement. En bref, la catégorisation sociale nous permet d'économiser du temps, des efforts et de l'énergie en nous servant de l'appartenance groupale des individus pour faire des inférences et tirer diverses conclusions en ce qui les concerne. Si la catégorisation



À quoi sert  
la catégorisation sociale ?



sociale présente des avantages certains, elle n'est cependant pas sans inconvénient. En particulier, la catégorisation s'accompagne de deux phénomènes qui viennent biaiser notre perception des différences : l'homogénéisation intra-catégorielle et l'accentuation inter-catégorielle (Tajfel, 1969).

## Effets de contraste et d'assimilation

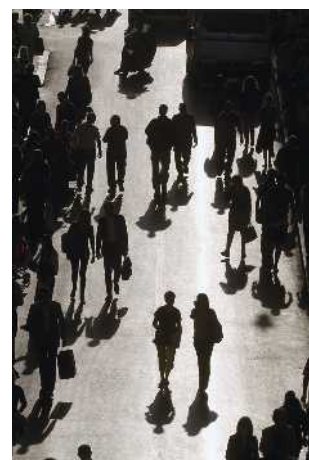
Le processus de catégorisation (sociale ou non) s'accompagne de deux biais perceptifs. Le premier, appelé biais d'accentuation inter-catégorielle ou effet de contraste, correspond à la surestimation des différences entre les éléments qui composent deux catégories. Le second, appelé biais d'homogénéisation intra-catégorielle ou effet d'assimilation, correspond quant à lui à la surestimation de la ressemblance des éléments appartenant à un même groupe (McGarty, 1999). Cette tendance à envisager le monde en « nous » et « eux » biaise notre perception de l'exogroupe mais aussi de l'endogroupe. Les membres de l'endogroupe seront ainsi exagérément perçus comme différents, car nous avons besoin de nous sentir unique, différent des autres au sein de notre groupe, on parle alors de phénomène de différenciation. Inversement, les membres de l'exogroupe seront exagérément perçus comme semblables.

Selon Patrick Scharnitzky (1998, p. 47), la variabilité perçue « correspond à la façon dont on se représente le degré de ressemblance ou de dissemblance entre les membres d'un groupe social ». La grande majorité des recherches concernant la variabilité perçue porte sur l'effet d'homogénéité de l'exogroupe : nous pensons que les membres de notre groupe (endogroupe) sont plus différents entre eux que les membres de l'autre groupe (exogroupe). Une catégorie est donc perçue comme plus variable par ceux qui en font partie que par ceux qui n'en font pas partie. Ce que l'on peut résumer d'une manière triviale par la formule suivante : « Nous sommes différents mais ils sont tous pareils. »

Ainsi, nous, les étudiants en psycho sommes différents les uns des autres, alors que les étudiants en droit, eux, sont tous pareils... Notons que cet effet d'homogénéisation ou d'homogénéité de l'exogroupe repose aussi sur le fait que les membres de notre groupe sont familiers et que nous entretenons davantage de contacts et avons davantage d'interactions avec eux qu'avec les membres des autres groupes. Ainsi, il nous est aisé de faire des distinctions entre les membres de notre famille ou de notre entourage proche, éventuellement de nos collègues. En revanche, les personnes avec qui nous entretenons peu de contacts ou que nous fréquentons rarement – ou jamais – nous sembleront relativement identiques.

Endogroupes (*ingroup* en anglais) : les groupes auxquels nous appartenons (« nous »).

Exogroupes (*outgroup* en anglais) : les groupes auxquels nous n'appartenons pas (« eux »).



« Ils » sont tous pareils !  
Mais « nous » sommes  
tous différents...

## 2. Illustrations des effets de catégorisation

### La « Caverne aux voleurs »

Sherif (cf. chapitre 3) et ses collaborateurs menèrent dans les années cinquante une recherche en milieu naturel dans un parc naturel de l'Oklahoma (États-Unis) : le Robbers Cave State Park (Sherif, Harvey, White, Hood et Sherif, 1954). Cette recherche qui deviendra, dans la littérature, l'expérience de *Robbers Cave* (ou l'expérience de la « Caverne aux voleurs ») se déroule dans des camps de vacances d'enfants entre 1949 et 1954. Elle consistait à faire vivre dans un lieu isolé pendant trois semaines deux groupes d'enfants qui ne soupçonnaient pas être l'objet d'une étude.

Www.

<http://psychclassics.yorku.ca/Sherif/>

La version intégrale (en anglais) du livre *Intergroup Conflict and Cooperation : The Robbers Cave Experiment* est disponible en ligne.



Un pour tous, tous pour un !  
La coopération diminue  
l'hostilité intergroupe, comme  
le démontreront Sherif  
et ses collaborateurs.



Henri Tajfel (1919-1982),  
d'origine polonaise,  
professeur à l'université  
d'Oxford puis de Bristol  
(Royaume-Uni), a notamment  
proposé la théorie  
de l'identité sociale  
(cf. chapitre 8).

L'expérience se déroulait en trois étapes :

- ① une étape de formation de groupe dans laquelle les enfants, répartis en deux groupes – les « Aigles » et les « Crotales » –, étaient amenés à réaliser, séparément, des activités agréables nécessitant la coopération de chaque membre (camping, jeu, transport de canots, etc.) ;
- ② une étape de conflits entre groupes où les deux groupes entraient en compétition dans une série de jeux (base-ball, football, etc.). Un seul des groupes pouvait remporter la récompense promise. Pendant cette étape l'hostilité entre les groupes atteignait son paroxysme et de nombreux stéréotypes défavorables se répandaient ainsi que des comportements agressifs ;
- ③ une étape de réduction du conflit entre groupes et de coopération réalisée grâce à la mise en place d'un but supra-ordonné (but d'intérêt supérieur) nécessitant la contribution de tous, quel que soit le groupe d'appartenance, pour aboutir.

En règle générale, le conflit intergroupes conduit à une augmentation de la cohésion intragroupe (« nous devons être unis face à l'adversité ») et de la différenciation intergroupe (« nous sommes vraiment différents d'eux », sous-entendu meilleurs qu'eux), ainsi qu'à une perception erronée des motivations et des caractéristiques des membres de l'exogroupe. Ce n'est qu'après une série d'activités comprenant des buts supra-ordonnés (coopératifs) que l'hostilité, de même que les stéréotypes négatifs de l'ethnocentrisme, ont décliné. Diverses expériences réalisées sur le terrain et en laboratoire ont donné les mêmes résultats (Blake, Shepard et Mouton, 1964 ; Diab, 1970 ; Wilson et Miller, 1961). Selon la théorie des conflits réels (Sherif, 1966 ; Sherif, Harvey, White, Hood et Sherif, 1954), les individus et les groupes sont des acteurs rationnels dont les actions sont motivées par la maximisation de leur propre intérêt. Le conflit intergroupe dépend de la structure objective des relations que les groupes entretiennent entre eux. Si ces relations sont compétitives le conflit est alors inévitable. Ce n'est que par la création d'une structure de relations coopératives que le conflit est évité ou résolu.

## Le paradigme des groupes minimaux

S'appuyant sur les résultats de Rabbie et Horwitz (1969) qui montrent qu'une catégorisation arbitraire (en un « groupe vert » et un « groupe bleu ») suffit à entraîner un biais pro-endogroupe, Henri Tajfel va tenter de déterminer les conditions nécessaires et suffisantes pour qu'apparaisse ce biais. Il montrera, dans le cadre du paradigme des groupes minimaux (Tajfel, Billig, Bundy et Flament, 1971), qu'une simple catégorisation arbitraire des individus, en l'absence de tout enjeu objectif ou de relations particulières entre groupes ou entre individus, suffit à faire apparaître des comportements discriminatoires favorisant l'endogroupe (le biais pro-endogroupe).

Cette situation expérimentale cherchait à éliminer tous les facteurs sociologiques, historiques et économiques habituellement considérés comme la cause de la discrimination intergroupes. La simple catégorisation (« nous »/« eux ») serait donc la condition minimale suffisante pour entraîner une forme de comportement discriminatoire. Les recherches utilisant le paradigme du « groupe minimal » vont montrer que la simple catégorisation est suffisante pour qu'apparaisse un favoritisme pro-endogroupe. Un grand nombre d'études, réalisées dans divers pays, utilisant des enfants et des adultes, hommes et femmes, ont retrouvé systématiquement

ce même résultat: le simple fait de placer des personnes dans des catégories sociales différentes suffit pour entraîner des jugements biaisés et un comportement discriminatoire (Brewer et Kramer 1985).

Retour sur l'expérience qui a permis la mise en évidence de ce biais pro-endogroupe (Tajfel, Billig, Bundy et Flament, 1971). Les participants sont des élèves d'une même école qui se connaissent bien. Ils commencent par une tâche de perception visuelle. On leur annonce qu'ils vont être répartis en deux groupes selon leurs performances à cette tâche: un groupe de « sur-estimateurs » et un groupe de « sous-estima-

teurs ». En réalité, cette répartition se fait au hasard, et chacun est informé individuellement de son appartenance à l'une ou l'autre catégorie. Personne ne sait à quelle catégorie appartiennent ses différents camarades.

L'expérience se poursuit par une étude sur des prises de décision. Les enfants doivent décider de la rémunération que recevront deux de leurs camarades pour la participation à l'expérience. Les deux élèves peuvent appartenir au même groupe ou provenir de deux groupes différents mais ils ne sont pas nommés précisément. La rémunération se fait à l'aide d'un tableau (une matrice) où figurent les différentes possibilités de points pour les deux enfants. En choisissant une case, ils déterminent la rémunération pour les deux personnes à la fois.

	altruisme						équité						favoritisme pro-endogroupe	
Endogroupe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Exogroupe	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	

Tableau 5.1 – Matrice 1 : permet d'observer le favoritisme pro-endogroupe, l'équité ou l'altruisme.

Endogroupe	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Exogroupe	1	3	5	7	9	11	13	15	17	19	21	23	25

Tableau 5.2 – Matrice 2 : permet de maximiser soit la différence entre groupes (à gauche) soit le gain commun (à droite).

Si les enfants sont confrontés à la matrice 1 (cf. tableau 5.1) et s'ils doivent rétribuer deux élèves appartenant à une même catégorie (deux membres de l'endogroupe – leur propre groupe – ou deux membres de l'exogroupe), ils



attribuent approximativement la même rémunération aux deux élèves (colonnes du milieu). Par contre, lorsqu'il s'agit de décider pour un membre de leur propre groupe et pour un membre de l'autre groupe, les élèves s'éloignent d'une juste répartition et favorisent systématiquement les membres de l'endogroupe aux dépens des membres de l'exogroupe.

Si les enfants sont confrontés à la matrice 2 (cf. **tableau 5.2**) on peut constater, cette fois, que le total de chaque colonne (gain commun) n'est pas identique. Dans ce cas, les élèves préfèrent attribuer moins de points au membre de leur groupe, mais que leur groupe gagne plus que l'autre groupe. Cette stratégie entraîne un gain absolu moins important pour le membre de l'endogroupe mais permet aussi de lui attribuer plus que le membre de l'exogroupe. Les enfants agissent de manière à ce que les membres de leur groupe gagnent beaucoup, mais surtout de manière à ce qu'ils gagnent plus que ceux de l'autre groupe. Il s'agit alors pour eux d'accentuer la différence entre les deux groupes, en faveur de leur groupe.



L'amour est parfois plus fort  
que les préjugés.

### III. STÉRÉOTYPES, PRÉJUGÉS ET DISCRIMINATION

#### 1. Définitions et mesures

##### Définitions

Le concept de stéréotypes fait l'objet d'une longue histoire. Il est introduit pour la première fois par Lippmann (1922), qui les décrit alors comme « des images dans nos têtes [...] des catégories descriptives simplifiées par lesquelles nous cherchons à situer autrui ou des groupes d'individus ». Les stéréotypes sont généralement socialement partagés en ce sens qu'ils sont véhiculés et entretenus par l'environnement social (famille, amis, médias, société, etc.). D'une manière simple, il est possible de définir un stéréotype comme « un ensemble de croyances à propos d'un groupe social » (Ashmore et Del Boca, 1981).

La première tentative d'opérationnalisation du concept de stéréotype est mise en œuvre par Stuart Rice (1926). Celui-ci demande à cent quarante et un étudiants de l'université de Dartmouth (États-Unis) de classer une série de neuf photographies issues du *Boston Herald* en fonction de neuf activités. Il veut montrer que, si les stéréotypes façonnent réellement notre perception, alors les stéréotypes devraient pouvoir être mesurés par la reconnaissance d'images de personnes appartenant à différentes catégories. Cependant cette méthode renseigne peu quant au sujet du contenu réel du stéréotype.

Il existe un très grand nombre de définitions pour ce terme dans la littérature scientifique (Miller, 1982). Aujourd'hui, un consensus semble trouvé et les stéréotypes sont généralement définis comme « un ensemble de caractéristiques attribuées à un groupe social » (Ashmore et Del Boca, 1981 ; Zanna et Olson, 1994), « l'ensemble des croyances d'un individu relatives aux caractéristiques ou aux attributs d'un groupe » (Judd et Park, 1993) ou encore comme « des croyances à propos des caractéristiques,



Qu'est-ce qu'un stéréotype ?



attributs et comportements des membres de certains groupes » (Hilton et von Hippel, 1996). La définition devient beaucoup plus prudente. Il n'est plus question ni de consensus (ce n'est plus un aspect obligatoire même s'il existe encore), ni de fausseté et les stéréotypes ne sont plus forcément rigides. Le processus de stéréotypisation des individus, quant à lui, consiste à appliquer à ces individus « un jugement – stéréotypique – qui [les] rend interchangeables avec les autres membres de leur catégorie » (Leyens, Yzerbyt et Schadron, 1996). Ce sont des théories naïves dans lesquelles interviennent les processus de généralisation propres à la pensée sociale (Rouquette, 1973, 2009; Guimelli, 1999; cf. chapitre 7).

Si les stéréotypes ont une valeur de connaissance (même si ces connaissances sont simplificatrices et/ou déformatrices de la réalité), les préjugés ont quant à eux une dimension affective. En tant qu'attitudes, ils constituent un jugement de valeur simple à l'encontre d'un groupe social ou d'une personne appartenant à ce groupe. Le préjugé est ainsi fortement teinté du point de vue affectif et émotionnel. On peut « ne pas aimer les plombiers », « avoir de l'aversion pour les hommes politiques », « être dégoûté par les sans domicile fixe », « ressentir de l'antipathie pour les personnes ayant les cheveux très courts », « se méfier des gitans », « avoir peur des réactions des jeunes qui portent des casquettes », etc.

Gergen, Gergen et Jutras (1981) définissent le préjugé comme « une prédisposition à réagir défavorablement à l'encontre d'une personne sur la base de son appartenance à une classe ou à une catégorie [de personnes] ». Les préjugés font aussi partie de notre vocabulaire courant à travers divers termes ou néologismes qui ne sont autres que le reflet linguistique de divers préjugés selon la catégorie visée. On peut citer par exemple les mots : racisme (préjugé basé sur l'origine ethnique), âgisme (préjugé basé sur l'âge), antisémitisme (préjugé contre les juifs), sexisme (préjugé basé sur le sexe), etc. Cela étant, un sens positif est tout à fait possible bien que peu étudié en psychologie (on parlera alors de « préjugé favorable »). Notons que les préjugés présupposent obligatoirement l'existence de stéréotypes. Cependant, on peut avoir des stéréotypes qui ne se traduisent pas en préjugés.

Enfin, le terme de discrimination correspond à un comportement négatif non justifiable produit à l'encontre des membres d'un groupe donné. Par exemple, le fait de refuser l'entrée en boîte de nuit à quelqu'un sur la base de son apparence physique, de son sexe ou de la couleur de sa peau est un cas typique de discrimination.

Www.

<http://www.prejuges-stereotypes.net/>

Dans un contexte où les inégalités sociales restent une réalité difficilement contournable, les chercheurs en sciences humaines et sociales tentent de comprendre, d'expliquer et de proposer des solutions.



## Effets non conscients des stéréotypes sur les comportements

En 1996, Bargh, Chen et Burrows, demandaient à des individus de compléter un « test de langage » *a priori* tout à fait anodin. Ce test consistait à reformer des phrases à partir de séries de mots donnés dans le désordre et existait en deux versions. Dans la première version, les séries de mots contenaient systématiquement un terme associé au stéréotype de la personne âgée (gris, tête, vieux, Bingo). Dans la seconde version, les termes utilisés n'avaient pas de rapport avec ce stéréotype. L'objectif de ce pseudo-test de langage était d'activer de manière indirecte et non consciente le stéréotype de la personne âgée en mémoire pour la moitié des participants. Une fois le « test » complété, les participants étaient remerciés et les chercheurs mesuraient, à leur insu, le temps mis pour traverser le couloir menant à la sortie bâtiment. Les résultats ont mis en évidence que l'activation préalable en mémoire du stéréotype de la personne âgée faisait que les participants marchaient ensuite moins vite que les autres en sortant du laboratoire. On parle ici d'assimilation du comportement au contenu activé en mémoire (ces résultats sont aujourd'hui discutés; cf. Doyen, Klein, Pichon et Cleeremans, 2011).



Quelles méthodes pour mesurer les stéréotypes ou les préjugés ?

## Mesures classiques

Les mesures dites classiques des stéréotypes consistent à déterminer quels sont, pour un individu ou un groupe d'individus, les éléments de connaissances associés à un stéréotype et présents en mémoire. L'une des méthodes les plus connues est celle de la liste de traits de personnalité de Katz et Braly (1933). Il s'agit de demander à un ensemble de personnes de choisir, dans une liste d'adjectifs, tous ceux qui, selon eux, s'appliquent à un groupe social donné. Dans un second temps, il faut, parmi l'ensemble des adjectifs choisis, ne conserver que les cinq adjectifs censés être les plus typiques des membres du groupe considéré. Grâce à cette méthode, selon Katz et Braly, il est possible d'identifier les stéréotypes partagés par les individus. En effet, en s'intéressant à la convergence des réponses des individus pour chaque catégorie, on observe que, pour une catégorie donnée, certains traits de personnalité sont sélectionnés par un grand nombre de personnes.

Brigham (1971), lui, considère le stéréotype comme une croyance individuelle. Selon lui, la méthode employée par Katz et Braly, si elle permet de détecter l'existence d'un consensus entre les sujets, ne permet pas de savoir s'il existe réellement des stéréotypes chez chaque individu, ni quelle est la force de ces stéréotypes. Brigham propose une méthode basée sur la détermination de pourcentages d'attributs partagés. Concrètement, cette méthode consiste à demander aux personnes de déterminer quel est, selon eux, le pourcentage des membres d'un groupe donné qui possède tel ou tel trait grâce à une échelle de Likert allant par dizaines de 0 % à 100 % (par exemple, 40 % des supporters du PSG sont violents ; 80 % des Suisses sont lents ; 2 % des mannequins sont intelligents). L'ensemble des traits sur lesquels une généralisation est observée permet de définir le stéréotype.

Selon McCauley et Stitt (1978), un stéréotype est ce qui distingue un groupe d'un autre. Il ne suffit donc pas qu'un individu attribue un certain trait de personnalité à une catégorie pour que ce trait soit stéréotypique de la catégorie : il faut considérer ce qui distingue une catégorie des autres catégories. McCauley et Stitt, sur la base de la méthode de Brigham, proposent alors une mesure qui repose sur ce qu'ils appellent le rapport de diagnosticité, c'est-à-dire la probabilité que quelqu'un possède un trait particulier étant donné son appartenance groupale, divisée par la probabilité que cette personne possède ce même trait si l'on ne tient pas compte de son appartenance groupale. Pour mesurer un stéréotype, McCauley et Stitt demandent d'estimer le pourcentage de personnes d'une catégorie qui possèdent ce trait de personnalité (comme dans la méthode de Brigham) mais aussi le pourcentage de la population générale (ou d'un autre groupe) qui possède également le trait. C'est grâce à cette question supplémentaire qu'ils calculent le rapport de diagnosticité.

L'une des premières mesures des préjugés développée est l'échelle de distance sociale de Bogardus (1925). Cette échelle permettait d'estimer les préjugés entretenus à l'égard de groupes valorisés et dévalorisés en mesurant la distance sociale que dresse une personne entre soi et les membres d'un groupe social. Pour cela, il était demandé aux participants d'indiquer le degré d'intimité sociale qu'ils étaient prêts à avoir avec différentes catégories de personnes.



**Rapport de diagnosticité :** diviser la proportion d'Espagnols chaleureux par la proportion de personnes chaleureuses « en général ». Pour qu'un trait de personnalité soit considéré comme stéréotypique de la catégorie, il faut que l'indice soit supérieur à 1 et, inversement, pour que le trait de personnalité soit contre-stéréotypique, il faut que l'indice de diagnosticité soit proche de 0.

### Items des échelles de distance sociale de Bogardus :

- ① Admission dans ma famille proche par le mariage ;
- ② Admission dans mon cercle d'amis ;
- ③ Admission dans ma rue comme voisins ;
- ④ Admission à l'emploi dans mon métier dans mon pays ;
- ⑤ Admission à la citoyenneté dans mon pays ;
- ⑥ Admission comme touristes dans mon pays ;
- ⑦ Exclusion de mon pays.

En rejetant un niveau d'intimité le sujet est censé, *de facto*, rejeter les précédents. Basées sur le même principe, d'autres échelles du même type ont été établies pour mesurer le préjugé : échelles à intervalles égaux de Thurstone, échelles de type Likert ou encore scalogramme de Gutman (1950). Le caractère socialement et politiquement « sensible » de la mesure des préjugés (donc des attitudes envers tel ou tel groupe social) s'est traduit par le développement d'outils de mesures moins « directs » que ceux utilisés dans les premières recherches sur les stéréotypes ou les préjugés.

## Mesures indirectes

Les mesures classiques présentent certains avantages : elles sont simples, leur mise en place est peu coûteuse et leur passation est relativement rapide. Ces mesures présentent malgré tout des limites. Il est, de nos jours, politiquement incorrect de parler de stéréotypes ou préjugés et, d'une manière générale, de porter – publiquement – un jugement sur les membres d'un groupe social, d'autant plus si celui-ci est minoritaire et/ou stigmatisé. Ces mesures sont également sujettes à la désirabilité sociale et aux normes en général. Pour tenter de pallier à ces inconvénients, d'autres méthodes ont été mises au point.

Les mesures d'accessibilité des stéréotypes reposent sur les processus de traitement de l'information et plus précisément sur le mode de fonctionnement de notre mémoire. Elles se basent sur la vitesse avec laquelle l'information nous vient à l'esprit, autrement dit la facilité avec laquelle on accède à l'information. Dans le cadre de l'étude des stéréotypes, l'objectif des mesures d'accessibilité est de déterminer si des connaissances présentes en mémoire (concepts, traits de personnalité, exemplaires, comportements) sont activées par la présentation d'une catégorie sociale ou d'un membre de cette catégorie. Comme nous l'avons présenté dans l'encart précédent, l'activation (consciente ou non) d'un stéréotype en mémoire peut avoir des conséquences non seulement sur le jugement et les performances, mais aussi le comportement.

Dans de nombreuses méthodes mises au point pour évaluer l'activation des stéréotypes et l'accessibilité de leur contenu, l'indice utilisé est la mesure du temps de réponse des participants. Le principe général est le suivant : si on active un stéréotype via, par exemple, une étiquette (terroriste par exemple) ou un exemplaire de la catégorie (Ben Laden), un ensemble de connaissances associées (traits, comportements, exemplaires) va également être activé à des degrés divers. L'hypothèse de base est que plus un concept est activé fortement en mémoire, plus la réponse à ce concept est rapide. Ainsi, si à la suite de la présentation du mot « terroriste », on demande à des individus de répondre le plus vite possible si ce qui apparaît sur l'écran d'un ordinateur est un mot (par exemple, *agressif* ou *gentil*) ou un non-mot (par exemple, *tiyhrot* ou *nrptfgu*), on devrait



Vais-je répondre par la vérité aux questions de cette charmante jeune femme ? Ou donner des éléments me valorisant ?

**Désirabilité sociale :** tendance à produire des réponses allant dans le sens des attentes d'autrui ou dans le sens des normes socialement acceptées et acceptables.

trouver des temps de réponses plus rapides pour agressif que pour gentil et des temps plus courts pour les mots que pour les non-mots. Le principal inconvénient lié aux méthodes basées sur l'accessibilité réside dans la nécessité de disposer de matériel informatique.

Les mesures indirectes des préjugés, quant à elles, conservent la forme d'échelles ou de questionnaires. Elles n'éliminent pas les biais liés aux normes sociales (désirabilité sociale, stratégies d'auto-présentation) mais tentent de les réduire en évaluant les préjugés par des voies détournées, « indirectes ». Ainsi, l'Échelle de racisme moderne (Mc Conahay, 1986), dans sa formulation, utilise des affirmations plus abstraites, qui sont liées de manière indirecte aux attitudes racistes. Dans cette échelle, on demande aux participants d'indiquer sur une échelle en cinq points (allant de - 2 : pas du tout d'accord, à + 2 : tout à fait d'accord) le degré d'accord ressenti vis-à-vis d'énoncés tels que :

- ❶ « il est facile de comprendre la colère des Afro-Américains en Amérique »;
- ❷ « les Afro-Américains finissent par en demander trop dans leur volonté d'égalité des droits »;
- ❸ « ces dernières années le gouvernement et les médias ont montré plus de respect aux Afro-Américains qu'ils le méritent ».



Sexisme :  
préjugé basé sur le sexe.

La même volonté d'évaluer les préjugés de manière détournée se retrouve au niveau de la construction des échelles de mesure des préjugés liés au sexe. Ainsi, avec l'« Échelle moderne de sexisme » (Swim, Aikin, Hall et Hunter, 1995), on est passé de mesures originales demandant aux personnes d'indiquer leur degré d'accord (de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ») concernant des énoncés tels que : « Les femmes ne sont généralement pas aussi intelligentes que les hommes » à des énoncés plus subtils comme : « La discrimination envers les femmes n'est plus un problème de nos jours. » Citons encore l'« Échelle des préjugés subtils » (Pettigrew et Meertens, 1995) ou encore l'« Échelle de racisme symbolique » de Henry et Sears (2002). Ces mesures, si elles représentent une amélioration, restent, dans une certaine mesure, réactives. Afin de réduire au maximum les effets liés à la désirabilité sociale ou aux stratégies d'auto-présentation, des mesures implicites, véritablement subtiles, ont été mises au point.

Les mesures implicites, par définition, n'informent pas les participants de ce qui est mesuré. Certaines mesures implicites des préjugés reposent sur l'observation des comportements, d'autres sont directement basées sur le fonctionnement cognitif ou physiologique de l'être humain (voir aussi le chapitre 4 sur les mesures implicites des attitudes).

Il existe de nombreuses mesures implicites « comportementales » des préjugés. Par exemple, Word, Zanna et Cooper (1974) ont montré que des enquêteurs « Blancs » maintenaient une distance interpersonnelle plus importante, avaient moins de contacts œil-œil et consacraient moins de temps à un entretien lorsqu'ils interagissaient avec des Afro-Américains qu'avec des « Blancs ». Dans le même registre, Campbell, Kruskal et Wallace (1966) ont observé des agrégations ethniques spontanées dans les salles de cours, ce qui suggère que la proximité peut servir d'indicateur des attitudes raciales. Milgram, Mann et Harter (1965), quant à eux, ont montré que la probabilité qu'une lettre affranchie « oubliée » dans divers lieux publics soit postée par des passants était fonction de l'attitude existant à l'égard de l'organisation à laquelle la lettre était destinée.



D'autres mesures implicites des comportements sont basées sur le fonctionnement cognitif. C'est le cas par exemple du biais linguistique intergroupe (Maass, Milesi, Zabbini et Stahlberg, 1995). Le biais linguistique intergroupe correspond à la tendance qu'ont les gens à décrire les comportements positifs de l'endogroupe et les comportements négatifs d'un exogroupe en des termes linguistiques plus abstraits que les comportements négatifs de l'endogroupe et positifs de l'exogroupe. Ce biais permet, selon von Hippel, Sekaquaptewa et Vargas (1997), d'avoir accès aux attitudes implicites des individus. Pour mesurer le biais linguistique intergroupe, une série de dessins ou une coupure de journal où un individu accomplit une action positive ou négative est présentée aux participants. Ceux-ci choisissent ensuite parmi plusieurs propositions, dont la formulation est plus ou moins abstraite, la phrase qui, pour eux, correspond le mieux à l'action accomplie par le personnage présenté. Par exemple, dans une recherche de von Hippel et ses collaborateurs (1997), les participants lisaient un article de journal concernant un basketteur, Johnson (qui pouvait être « Blanc » ou « Noir ») était présenté comme le vainqueur d'un concours de *dunks* – action de jeu consistant à marquer un panier en s'accrochant à l'arceau. Les participants de l'étude devaient ensuite choisir parmi les quatre propositions suivantes celle qui correspondait le mieux à l'histoire lue :

- ❶ « Johnson a réalisé un 360 degrés » ;
- ❷ « Johnson a gagné le concours de *dunks* » ;
- ❸ « Johnson est un bon joueur de basket-ball » ;
- ❹ « Johnson est athlétique ».

La variation des caractéristiques de la personne qui réalise le comportement (l'origine ethnique, le sexe, etc.) permet de mesurer la différence de termes langagiers utilisés pour décrire les comportements et d'inférer le niveau de préjugés implicites des individus. Enfin, d'autres mesures implicites évaluent les préjugés à travers l'analyse des temps de réponses, comme pour les stéréotypes. C'est le cas, par exemple, de la mesure d'accessibilité des attitudes de Fazio (1986). Cette mesure repose sur le principe que la vitesse avec laquelle un individu classe une cible (objet ou personne) comme bonne ou mauvaise est un indicateur de la force de l'association qui existe en mémoire entre l'évaluation et la cible. Ainsi, plus une réponse est rapide, plus elle reflète une attitude positive à l'égard d'un objet ou d'un individu. Inversement, plus le temps nécessaire pour catégoriser l'objet d'évaluation est long, plus il reflète une attitude négative.



De nombreuses mesures, dites implicites, utilisent aujourd'hui l'ordinateur.

«Test d'associations implicites» («*Implicit Association Test*», IAT) : les travaux de Fazio ont ouvert la voie au développement d'autres mesures, dont le «Test d'associations implicites» créé par Greenwald, McGhee et Schwartz (1998). Voir chapitre 4 pour une présentation détaillée de ce test.

## 2. Origines des stéréotypes et des préjugés

### Les explications intra-individuelles

Theodor Adorno, philosophe allemand, va s'intéresser à la question des réactions hostiles à l'égard d'un certain nombre de groupes ethniques ou religieux du point de vue de la personnalité. L'idéologie nazie sera le point de départ de son interrogation, qu'il développera dans un ouvrage de plus



Il faudra attendre 2007 pour que l'ouvrage d'Adorno soit enfin traduit en français (éditions Allia).

de 900 pages : *The Authoritarian Personality* (*La Personnalité autoritaire*). Véritable classique des sciences humaines et sociales, ce livre co-écrit avec Frenkel-Brunswick, Levinson et Sanford sera publié en 1950. Il s'agissait, notamment, de comprendre la « personnalité anti-démocratique » ou la « personnalité potentiellement fasciste ». Adorno et ses collaborateurs ont, pour cela, construit quatre échelles mesurant différents traits de personnalité. On trouve, notamment, l'échelle F (F comme fascisme) qui est censée mesurer les tendances profondes de la personnalité potentiellement fasciste (les items de cette échelle sont relatifs à la tendance à la soumission à

l'autorité, le traditionalisme, l'antisubjectivisme, les superstitions, etc.). Ces quatre échelles permettront de calculer, pour chaque individu, un score d'autoritarisme. Ce score, constatent Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson et Sanford (1950), n'est lié ni à l'appartenance religieuse, ni au niveau intellectuel.

Selon Adorno, le syndrome d'autoritarisme serait lié à un climat familial centré sur l'utilité, c'est-à-dire à une éducation stricte, rigide, plus utilitariste qu'affective. Ce type d'éducation induirait à la fois une idéalisation de l'autorité sous toutes ses formes (l'État, le chef d'entreprise, le père de famille, les lois, etc.) et, en même temps, une ambivalence profonde contre cette autorité, une révolte inconsciente contre l'autorité qui sera détournée contre des groupes plus faibles. Un grand nombre de critiques furent émises contre cette théorie (Brown, 1965 ; Deutsch et Krauss, 1965). La principale critique concerne le lien entre les préjugés et la personnalité autoritaire. En se concentrant sur des personnalités individuelles, Adorno et ses collègues sous-estiment, voire négligent selon certains (Pettigrew, 1958), les facteurs situationnels et socio-culturels.

Un prolongement des travaux d'Adorno a été réalisé par Rokeach (1960) qui a pris en compte de manière plus importante le fonctionnement cognitif – et non plus seulement affectif – des individus. Il reprend l'idée de départ d'Adorno en acceptant le principe qu'il existe une structure mentale stable qui peut prédisposer certaines personnes, dans certaines circonstances, à adhérer à des idéologies, des systèmes de pensée ou des croyances particulières. Ce qui intéresse particulièrement Rokeach, c'est le concept d'ethnocentrisme. Selon Rokeach, l'ethnocentrisme pourrait être une facette d'une rigidité mentale plus générale. Cela devrait donc toucher d'autres processus. Pour lui, ce n'est pas seulement une histoire d'affects mais c'est également une affaire de rigidité cognitive. Il constate en effet que les personnes obtenant les scores les plus élevés à l'échelle F d'Adorno sont aussi celles qui sont le moins capables de produire des réponses nouvelles, originales et créatives à des problèmes de logique. Il établit donc un lien entre le préjugé et ce qu'il appelle la rigidité mentale (l'esprit fermé). Rokeach (1960) découvre également que cette rigidité mentale peut être corrélée avec des idéologies contradictoires ou opposées. Il constate notamment que la rigidité mentale est corrélée avec les extrémismes de droite comme de gauche. Il met en avant un nouveau concept pour rendre compte de cet invariant : c'est le concept de dogmatisme, concept qui prétend aller au-delà des seuls contenus idéologiques (Deconchy et Dru, 2007).

**Ethnocentrisme :** la tendance, plus ou moins consciente, à privilégier les valeurs et les formes culturelles du groupe ethnique auquel on appartient.

## Les explications inter-individuelles

Les facteurs socioculturels jouent un rôle important dans la manière dont les stéréotypes sont acquis mais aussi transmis. Ceci explique qu'il existe d'importantes variations, au gré des cultures, en ce qui concerne les stéréotypes, les préjugés et la discrimination. Les influences du contexte sont en effet diverses : l'histoire des nations, l'intégration des normes familiales, les apprentissages liés aux divers modèles de rôle (parents, enseignants, amis, collègues, etc.), l'influence des médias ou encore l'appartenance à des groupes dits « de référence ». Ces diverses sources influencent et viennent modeler tant les représentations que nous avons des autres (nos stéréotypes) que nos comportements.

**Groupes de référence :**  
les groupes qui entrent  
dans la définition de notre  
identité.

Une première source des stéréotypes, mais aussi de préjugés et de discrimination, peut être trouvée dans les événements passés, dans l'histoire. Ceci concerne à la fois l'histoire des nations (exemples : la rivalité France/Angleterre ; la méfiance persistante des Français envers les Allemands ; la perception des Afro-Américains aux États-Unis en tant qu'héritage de l'esclavage, etc.) mais aussi de l'histoire personnelle des individus. Ainsi la nature des rencontres avec les membres des autres groupes, que ce soit au niveau inter-individuel ou intergroupes, pourra constituer une base ou un renforcement pour le stéréotype, ou dans une certaine mesure pourra conduire à le modifier. La socialisation, c'est-à-dire le développement des relations sociales, joue également un rôle primordial dans l'apprentissage des rôles sociaux, mais aussi dans le développement des stéréotypes. Il est relativement frappant de voir que les jeunes enfants n'ont pas *d'a priori*, de stéréotypes et de préjugés envers les autres enfants. Peu importent les différences – qu'il s'agisse de couleur de peau, de handicap prononcé ou de religion. Cet état de fait change de manière très précoce, puisque dès l'âge de 3-4 ans, les enfants ont conscience des différences ethniques (Aboud, 1988) et dès 5-6 ans, ils disposent d'une connaissance des stéréotypes raciaux (Augoustinos et Rosewarne, 2001). Ces stéréotypes apparaissent plus tôt chez les enfants issus des groupes majoritaires, où l'identification à l'endogroupe et l'adoption des croyances de ce dernier semblent plus précoces (Aboud, 1988).

### Clark et Clark (1947)



Clark et Clark (1947) demandaient à des enfants afro-américains âgés de 3 à 7 ans d'indiquer leurs préférences pour des poupées qu'on leur présentait. Quatre poupées de plastique étaient utilisées. Les jouets étaient identiques sauf en ce qui concerne la couleur de peau, noire pour certaines et blanches pour les autres. Concrètement, les enfants devaient indiquer avec quelle poupée ils aimeraient jouer, laquelle était la plus jolie et quelle couleur de poupée ils préféraient. Les résultats de cette étude classique indiquent que dès le plus jeune âge, les enfants discriminent bien les jouets. Clark et Clark indiquent aussi que les enfants afro-américains : 1) choisissent dans 67 % des cas de jouer avec une poupée blanche plutôt que noire ; 2) déclarent dans 59 % des cas que la poupée noire est moins jolie et 3) déclarent dans 60 % des cas que c'est la poupée blanche qui a une belle couleur.

Clark et Clark interprètent ces résultats dans le sens d'une connaissance des stéréotypes raciaux par les enfants afro-américains qui, en intégrant ces stéréotypes, présentent en conséquence des attitudes négatives envers leur propre groupe et une préférence pour le groupe dominant. Ils mettent également en avant que les enfants disposent très tôt de stéréotypes, mais aussi que ces stéréotypes et leurs effets, notamment sur l'image de soi, évoluent en fonction du contexte sociétal et sont donc liés à un apprentissage.



Allport (1954) considère que l'éducation parentale et scolaire est la source de bon nombre de phénomènes discriminatoires.

Si l'intégration des normes, des valeurs et des croyances passe initialement par le cercle familial, la famille perd de son influence lorsque l'enfant avance dans sa scolarité. Les pairs et les amis prennent alors le relais (Aloise-Young, Graham et Hanse, 1994). Notons, par ailleurs, que penser comme ses parents, ses amis, son professeur, sa vedette préférée, et, par extension comme les membres de son (ses) groupe(s), renforce la cohésion, le sentiment de lien et de partage de valeurs. Au-delà des interactions directes avec les personnes de leur environnement social, les individus peuvent apprendre beaucoup à travers ce qu'ils voient et ce qu'ils entendent (Bandura, 2002). Les informations et messages, parfois latents, diffusés par les médias jouent de ce fait un rôle important dans l'apprentissage des stéréotypes et des normes, et ceci d'autant plus dans un contexte où la télévision fait parfois office de nourrice ou de parents par procuration. En effet, selon Roberts, Foehr, Rideout, et Brodie (1999) 17 % des enfants américains regardent la télévision plus de 5 heures par jour. Entre la fin des années 1970 et le début des années 1990, on estime que l'exposition des enfants aux publicités a plus que doublé passant d'environ vingt mille spots par an à plus de quarante mille spots par an (Kunkel, 2001). De nombreux modèles de rôle pour les enfants sont donc ceux proposés par la télévision.

## Les explications intergroupes

La théorie du bouc émissaire, la théorie des conflits réels et la théorie de l'identité sociale proposent des explications des stéréotypes et des préjugés basées sur les relations intergroupes.

On doit la théorie du bouc émissaire ou « frustration/agression » à Dollard, Doob, Miller, Mowrer et Sears (1939). Selon cette théorie, toute frustration entraîne des réactions agressives. Ces réactions agressives sont naturellement dirigées vers la ou les personnes responsables de la frustration. Cependant, lorsque les frustrations s'accumulent et que l'agression ne peut être exprimée vers la source de celles-ci, alors un bouc émissaire peut devenir la cible des préjugés, des réactions hostiles et de l'agression. Cette théorie permet, par exemple, d'expliquer pourquoi, en période de crise économique, on observe en général une résurgence des préjugés et de la discrimination à l'égard des travailleurs immigrés. Les frustrations dont il est ici question sont de nature subjective et se produisent dans la mesure où un but fortement désiré ne peut être atteint et où la privation est mal vécue : les individus sont frustrés de ne pas obtenir ce à quoi ils pensent avoir légitimement droit.

Pour la théorie dite des conflits réels que Sherif (1966) va développer, c'est la compétition pour l'acquisition ou le contrôle de ressources naturelles et/ou économiques rares qui serait à l'origine des conflits intergroupes. Dans cette perspective, les facteurs qui influencent la qualité des relations intergroupes se trouvent donc à un niveau d'analyse qui transcende l'individu. L'élaboration de cette théorie sera possible grâce à l'expérience de Robbers Cave qui a été décrite précédemment. Dans le cas de relations compétitives entre les groupes, les représentations sont défavorables et ce sont les caractéristiques les plus aptes à induire des comportements pouvant augmenter le conflit qui sont attribuées à l'autre groupe.



Selon Sherif (1966), c'est la compétition pour le contrôle de ressources qui serait à l'origine des conflits intergroupes.



Dans le cas de relations coopératives entre les groupes, les représentations sont en général favorables. Dans cette optique, la concurrence entre les groupes pour l'obtention des ressources serait à la base des stéréotypes, des préjugés et de la discrimination.

La théorie de l'identité sociale, enfin, développée par Henri Tajfel se présente comme un complément à la théorie des conflits réels de Sherif, en insistant sur les processus qui sous-tendent le développement et le maintien de l'identité groupale. Selon la théorie de l'identité sociale (voir, aussi, chapitre 8), la catégorisation sociale permet à l'individu de se définir comme membre de groupes particuliers (auto-catégorisation) et entraîne un besoin de maintenir ou d'atteindre une identité sociale positive.



À gauche : les deux groupes d'enfants montent leurs tentes respectives.  
À droite : expédition punitive des « Aigles » dans le dortoir des « Crotales ».

## Les explications idéologiques

Trois théories entrent dans le cadre des explications idéologiques des stéréotypes et des préjugés : la théorie de la dominance sociale, la théorie de la privation relative et la théorie de la justification du système.

La théorie de la dominance sociale a été proposée par Sidanius et Pratto en 1999. Dans toute société organisée, on retrouve l'idée d'une hiérarchie entre les groupes sociaux. Cette hiérarchie sociale, fondée sur l'appartenance à des groupes distincts, serait à l'origine des conflits intergroupes et de toutes les formes d'oppression sociale (cf. Sidanius et Pratto, 1993, 1999 ; Sidanius, 1993). Les groupes dominants, en effet, développeraient des idéologies afin de légitimer les inégalités et de maintenir leur statut. Ces idéologies sont nommées « mythes légitimisateurs » et définies comme « des valeurs, des attitudes, des croyances, des attributions causales et des idéologies qui fournissent une justification intellectuelle et morale aux pratiques sociales » (Sidanius et Pratto, 1999, p. 104). Il existe des mythes qui accentuent la hiérarchie sociale (racisme, sexisme, nationalisme, stéréotypes négatifs, etc.) et des mythes qui atténuent cette même hiérarchie sociale (universalisme, multiculturalisme, socialisme, etc.).

Pour expliquer le degré d'adhésion plus ou moins fort aux mythes légitimisateurs, Sidanius et Pratto (1999) proposent le concept d'orientation à la dominance sociale, qui correspondrait à une attitude générale des individus vis-à-vis des rapports de domination et de relations hiérarchiques. Cette orientation à la dominance sociale est mesurée par une échelle (Sidanius, Pratto et Mitchell, 1994 ; traduction française par Duarte, Dambrun et Guimond, 2004). Les individus ayant une forte orientation à la dominance sociale (score élevé à l'échelle) sont favorables aux mythes qui accentuent la hiérarchie sociale comme le sexisme, le nationalisme, les stéréotypes négatifs, etc. (Duckitt, 2001 ; Guimond, 2004). Cette orientation serait, non pas un trait de personnalité, mais issue d'une acquisition sociale (Guimond, Dambrun, Michinov et Duarte, 2003 ; Schmitt, Branscombe et

Www.

<http://www.prejudices-stereotypes.net/espaceDocumentaire/dambrunTDS.pdf>

Une explication claire et accessible de la théorie de la dominance sociale.

Kappen, 2003) loin des accusations de réductionnismes psychologique et biologique qui lui ont été adressées (voir Sidanius, Pratto, van Laar et Levin, 2004 pour une réponse à ces critiques).

S'inscrivant dans la droite ligne de la théorie du bouc émissaire de Miller et Dollard, la théorie de la privation relative (Berkowitz, 1972 ; Crosby, 1976 ; Gurr, 1970 ; Guimond et Tougas, 1994) se définit comme le sentiment d'insatisfaction qui découle de comparaisons négativement perçues (Crosby, 1976 ; Runciman, 1968). Selon cette théorie, les individus tendent à réagir aux comparaisons injustes, où ils estiment avoir le droit de posséder les mêmes attributs que ce à quoi ou ceux à qui ils se comparent. Cette théorie repose sur trois principes fondamentaux :

- ❶ la privation relative est un sentiment de mécontentement, d'injustice ou de frustration ;
- ❷ ce sentiment n'est pas le simple reflet de conditions objectives mais apparaît, bien souvent, dans des situations de comparaison sociale ;
- ❸ ce sentiment prédispose les individus à la révolte.

Guimond et Tougas (1999) distinguent trois types de privation relative : une privation relative intrapersonnelle (je compare ma position actuelle à celle que j'occupais précédemment et je peux me sentir insatisfait) ; une privation relative interpersonnelle (interpersonnelle intragroupe si je me compare à un membre de mon endogroupe et interpersonnelle intergroupe si je me compare à une personne d'un exogroupe) ; une privation relative intergroupe (si je compare la situation de mon groupe d'appartenance – l'endogroupe – à celle d'un exogroupe).



Le sentiment d'injustice ou de frustration peut conduire à des comportements collectifs extrêmes.

La théorie de la justification du système (Jost et Banaji, 1994), enfin, propose un cadre théorique similaire à la théorie de la dominance sociale (Sidanius et Pratto, 1999). L'idée centrale de cette théorie est que le système social se maintient et se perpétue grâce aux stéréotypes sociaux (Jost et Berguess, 2000). Autrement dit, les stéréotypes seraient des outils de justification du système. Jost, Pelham et Carvallo (2002) ont montré que les groupes de faible statut ont tendance à faire preuve d'un favoritisme exogroupe, reposant notamment sur des croyances stéréotypiques (les femmes de ménage, par exemple, favoriseront plutôt les médecins – exogroupe de statut plus

élevé – que leur propre groupe en s'appuyant sur les stéréotypes associés à cet exogroupe – les médecins sont intelligents, etc.).

Jost et Banaji (1994) cherchaient à comprendre pourquoi certains groupes dominés se définissent à partir des mêmes stéréotypes négatifs que ceux qui leur sont attribués par les groupes dominants ? Par exemple, plusieurs recherches ont montré que les hommes – groupe dominant – et les femmes – groupe dominé – partagent les mêmes traits stéréotypiques à propos des femmes (Goldberg, 1968). Pour Jost et Banaji (1994), les stéréotypes auraient une fonction idéologique : la justification (ou légitimation) d'une situation sociale, même au détriment des individus ou des groupes. Les stéréotypes apparaissent alors comme un moyen d'emprise des groupes dominants sur les groupes dominés : ils visent à maintenir le *statu quo* entre les groupes, en dépit des inégalités.

### 3. Comment lutter contre les stéréotypes, les préjugés et la discrimination

#### L'hypothèse du contact

S'appuyant sur les idées de Williams (1947), Allport (1954) propose la théorie de l'hypothèse du contact, qui postule que le contact augmente nos connaissances et notre compréhension des autres, ce qui aide les individus à adopter des attitudes moins négatives. Toutefois, le simple contact entre deux groupes n'est pas suffisant. Cook (1978) propose une liste de conditions nécessaires à un contact réussi :

- ❶ les participants des deux groupes doivent avoir un statut égal dans la situation d'interaction ;
- ❷ la situation dans laquelle prend place le contact doit favoriser une infirmation des stéréotypes prévalant à propos des membres de l'exogroupe ;
- ❸ la situation de contact doit favoriser, voire requérir, une coopération pour l'atteinte d'un but commun ;
- ❹ la situation de contact doit amener les individus à se considérer comme tels et non comme de simples représentants d'un groupe stéréotypé ;
- ❺ les normes sociales à l'intérieur et à l'extérieur de la situation de contact doivent favoriser l'égalité des groupes et une association égalitaire.

On peut également se demander si la mise en contact ne risque pas d'envenimer les rapports entre les deux groupes ? D'après certains auteurs, un contact positif nécessite de faire ressortir les similitudes entre son propre groupe et celles de l'autre groupe (recherche des points communs entre nous et eux). Or cette démarche peut s'avérer être dangereuse. En effet, une telle stratégie ne pourra que rendre plus pénible la constatation ultérieure des différences réelles entre son groupe d'appartenance et l'autre groupe. Le contact peut faire ressortir autant les similitudes que les différences et dans ce dernier cas, les préjugés risquent d'être renforcés plutôt qu'atténués (Brown, 1988). Pour optimiser la généralisation des jugements positifs à l'ensemble du groupe, le contact doit se faire en accentuant l'appartenance groupale de chaque individu.

#### Les buts communs et la coopération

Plusieurs travaux ont établi que la coopération intergroupe pour la réalisation d'un but commun permet d'atténuer les préjugés et la discrimination (Sherif, Harvey, White, Hood et Sherif, 1954 ; Sherif, 1966 ; Aronson, Blaney, Stephan, Sikes et Snapp, 1978 ; Brown et Abrams, 1986). La recherche la plus célèbre concernant ce point a été réalisée par Sherif et ses collaborateurs dans les années 1950 (voir p. 89 une description détaillée). Une vingtaine de garçons de 11 ou 12 ans inscrits dans un camp de vacances ont participé à ces recherches. Leur milieu social (moyenne bourgeoisie protestante, blanche) avait été contrôlé. Après avoir créé une hostilité entre les groupes Sherif et ses collaborateurs ont tenté de réduire les préjugés et de faire disparaître les tensions intergroupes. Les activités communes mises en place ont été sans effet et seule la création de buts supra-ordonnés (qui nécessitaient la collaboration de tous les membres des deux



Au début des années 2000, Tony Blair, Premier ministre britannique, instaure la présence de policiers en tenue dans les établissements londoniens dans le cadre d'une politique anti-violence et pour faire diminuer les préjugés vis-à-vis de la police. Les effets sont encore discutés aujourd'hui...

groupes) a permis une diminution de l'hostilité et la reprise des contacts interpersonnels.

Cependant l'effet de la poursuite d'un but commun n'est pas aussi automatique et aussi simple qu'il n'y paraît. En effet, suite à une phase de compétition et d'hostilité, si la coopération n'aboutit pas à la réalisation du but commun, les attitudes et comportements entre les deux groupes se détériorent, chaque groupe accusant l'autre d'être responsable de la mauvaise performance. Avant de s'engager dans la mise en place d'un contact et d'une coopération intergroupes, Worchel (1986) souligne à ce propos que les chances de succès doivent être évaluées. En effet, un échec entraînerait une accentuation du conflit intergroupes et des préjugés préexistants. Par contre, lorsque la coopération se solde par une réussite du but à atteindre, les rapports entre les deux groupes s'améliorent nettement (Worchel, Andreoli et Folger, 1977). En conclusion, dans un environnement idéal pour réaliser l'objectif commun, c'est la réussite plutôt que l'activité de coopération en soi qui semble être à l'origine de la diminution des tensions entre deux groupes.



**La catégorisation croisée**  
– le fait de mettre en évidence  
l'appartenance simultanée  
à deux ou à plusieurs  
catégories sociales – propose,  
pour l'instant, des résultats  
plutôt contradictoires,  
voire décevants.

## L'approche sociocognitive

L'approche sociocognitive propose trois modèles susceptibles d'entraîner une atténuation des préjugés et de l'hostilité lors d'un contact entre deux groupes : la décatégorisation, la différencialisation et la recatégorisation.

Une première solution consiste à éviter la catégorisation de groupe. Selon Brewer et Miller (1984), la décatégorisation des individus rendrait inutile la catégorisation « nous »/« eux » et réduirait, par conséquent, l'identité sociale collective au profit d'une identité personnelle (Miller, Brewer et Edwards, 1985 ; Bettencourt, Charlton et Kernahan, 1997). Malheureusement, dans notre vie quotidienne, il est souvent difficile d'appliquer cette décatégorisation tant nous distinguons constamment les groupes les uns des autres (hommes/femmes ; Français/Américains ; étudiants en psychologie/étudiants en droit, etc.). Si les protagonistes interagissent en tant que personnes et non en tant que membres de leur groupe respectif, il est probable que les attitudes positives ne se généralisent pas à l'ensemble des membres du groupe visés par le préjugé. Les personnes de l'exogroupe rencontrées sur une base interpersonnelle sont considérées comme non représentatives de leur groupe et la généralisation attendue ne se produit pas forcément (Rothbart et John 1985 ; Weber et Crocker, 1983).

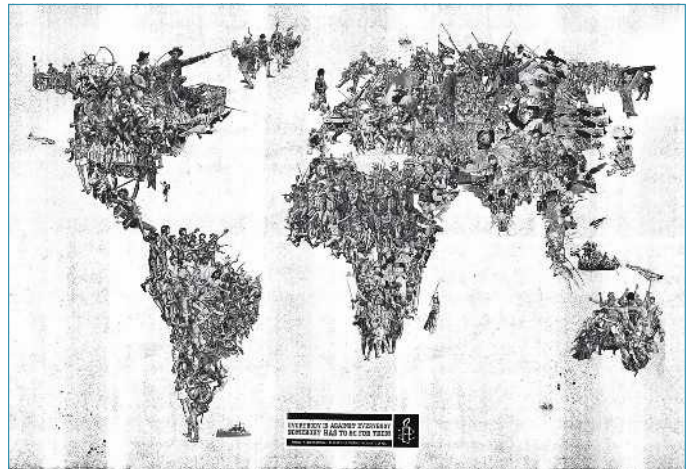
Le modèle de la différencialisation a été proposé pour remédier à ce problème de généralisation. Il propose que l'appartenance groupale demeure saillante durant l'interaction et que chacun des groupes doit avoir un rôle distinct et complémentaire à jouer en vue de réaliser un objectif commun. En résumé, les groupes sont rendus interdépendants. La recatégorisation (Gaertner et Dovidio, 2000), quant à elle, suggère de modifier la catégorisation « nous »/« eux » en créant un seul groupe englobant les deux groupes distincts. Les deux groupes se recatégorisent alors en ne formant plus qu'un seul groupe (Gaertner, Mann, Murrell et Dovidio, 1989). Selon cette théorie, la raison pour laquelle la poursuite d'un but commun est efficace, est qu'elle conduit à une recatégorisation.



## Le rôle de l'information et de l'éducation

Reposant sur un principe similaire à celui de l'hypothèse du contact, les campagnes éducatives à l'initiative de gouvernements ou d'organisations non gouvernementales considèrent que la méconnaissance ou l'ignorance de l'autre est à l'origine des stéréotypes et des préjugés. L'accent est alors mis sur l'information et l'éducation. Cependant, les rares évaluations de ce type de programmes montrent cependant que leur efficacité est relativement faible et que les attitudes des élèves se modifient peu (Aboud et Levy, 2000). Pourtant, les enfants se prêtent mieux à la modification des préjugés que leurs aînés.

Le fait de se mettre à la place de quelqu'un ou de se centrer sur ce qu'une personne ressent lors d'une situation donnée sont également des techniques relativement efficaces pour lutter contre les préjugés et la discrimination. En effet, l'empathie semble réduire les préjugés intergroupes. Pour Finley et Stephan (2000), se mettre à la place d'une autre personne amène les individus à percevoir que nous partageons tous la même humanité. L'empathie aide finalement à nous percevoir en tant que membre d'un même groupe (recatégorisation). Ce sentiment diminue la saillance intergroupe et donc les attitudes négatives qui peuvent en découler. Polycarpou et ses collaborateurs (1997) ont mis en évidence que le fait de demander à des individus d'imaginer le ressenti d'une personne dans une situation délicate augmente leur sentiment non seulement à l'égard de cette personne, mais également à l'égard de toutes les personnes pouvant se retrouver dans cette situation. L'empathie envers cette personne s'est généralisée à l'ensemble du groupe. L'individu a été considéré comme prototypique de son groupe d'appartenance ce qui a permis la généralisation du sentiment.



Campagne d'affichage d'Amnesty International  
«Everybody is against everybody. Somebody has to be for them».

Www.  
<http://www.janeelliott.com/>

### Une leçon de discrimination avec Jane Elliott



En 1968, après l'assassinat de Martin Luther King, Jane Elliott – une institutrice d'une petite ville de l'Iowa (États-Unis) – voulut expliquer à ses élèves ce qu'était la discrimination. Plutôt que de leur faire un cours, elle choisit de leur donner une véritable leçon de discrimination à l'aide d'un petit exercice de jeu de rôles. Elle divisa ses élèves selon la couleur de leurs yeux favorisant, dans un premier temps, ceux avec des yeux bleus, supposés être plus intelligents, et reléguant les yeux marron à un niveau inférieur. Très vite, les enfants aux yeux bleus commencèrent à stigmatiser et à harceler leurs camarades aux yeux marron, qui perdirent confiance en eux très rapidement. Dans un second temps, Jane Elliott annonça à ses élèves qu'elle s'était trompée et que c'était en fait l'inverse : les yeux marron étaient supérieurs aux yeux bleus. Les rôles s'inversèrent alors.

Ses élèves ont ainsi eu l'occasion de vivre concrètement une expérience de discrimination fondée sur un critère totalement arbitraire. L'expérience, filmée, fera scandale. Mais cette méthode n'a aucune prétention scientifique. Elle vaut surtout comme expérience vécue par les participants qui éprouvent ainsi les effets très concrets de la discrimination.

# RÉVISIONS DU CHAPITRE

## Résumé

---



### Perception d'autrui

Comment se forme-t-on une impression sur autrui ? Quelle théorie implicite de la personnalité utilisons-nous dans la vie de tous les jours ?



### Catégorisation sociale

Deux biais perceptifs accompagnant la catégorisation sociale : le biais d'accentuation intercatégorielle et le biais d'homogénéisation intracatégorielle ; illustration empirique en milieu naturel ; le paradigme des groupes minimaux.



### Stéréotypes, préjugés et discrimination

Mesures classiques et indirectes des stéréotypes et des préjugés.

Effets des stéréotypes sur les comportements.

D'où viennent les stéréotypes et les préjugés ? Explications intraindividuelles, interindividuelles, intergroupes et idéologiques.

Comment lutter contre les stéréotypes, les préjugés et la discrimination ?

## Lectures conseillées

---

AZZI A., KLEIN O. (1998). *Psychologie sociale et relations intergroupes*. Paris, Dunod.

CROIZET J.-C., LEYENS J.-P. (2003). *Mauvaises réputations. Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*. Paris, Armand Colin.

LEGAL J.-B., DELOUVÉE S. (2008). *Stéréotypes, préjugés et discrimination*. Paris, Dunod.

LEYENS J.-P. (1983). *Sommes-nous tous des psychologues ? Approches psychosociales des théories implicites de la personnalité*. Liège, Mardaga.

LEYENS J.-P., YZERBYT V., SCHADRON G. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Bruxelles, Mardaga.

SALES-WUILLEMIN E. (2006). *La Catégorisation et les stéréotypes en psychologie sociale*. Paris, Dunod.

YZERBYT V., SCHADRON G. (1996). *Connaître et juger autrui*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

## Webographie

---

### Www. PRÉJUGÉS & STÉRÉOTYPES

<http://www.prejuges-stereotypes.net/>

### Www. SHERIF ET COLL. (1954)

<http://psychclassics.yorku.ca/Sherif/>

### Www. AMNESTY INTERNATIONAL

<http://www.amnesty.fr/>

### Www. JANE ELLIOTT

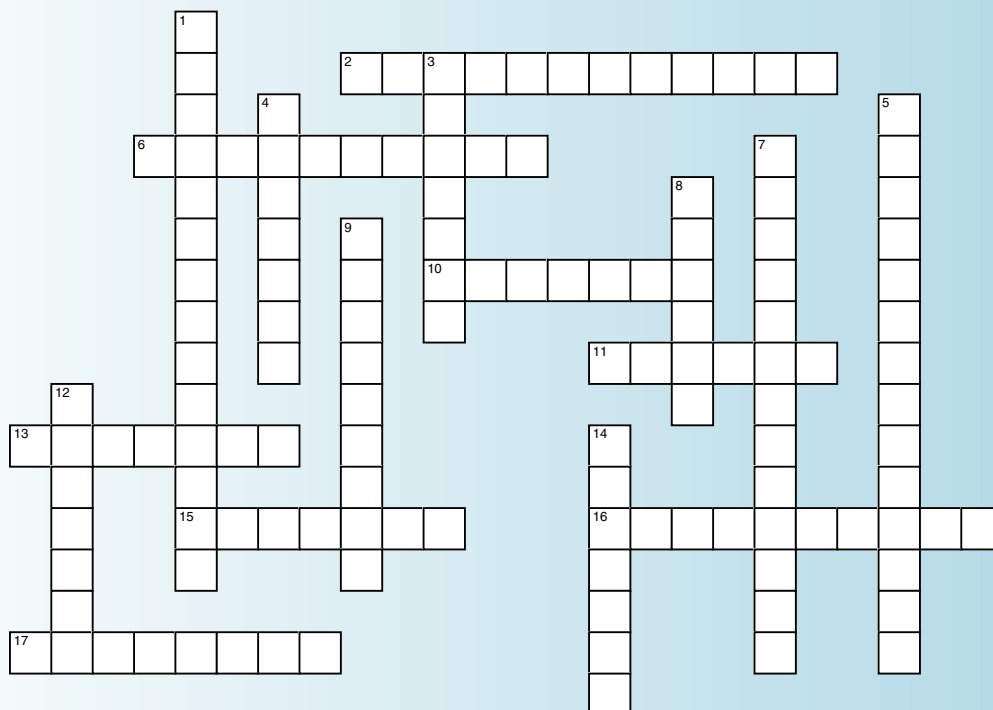
<http://www.janeelliott.com/>

### Www. ADORNO : AUTORITÉ, AUTORITARISME ET FASCISME

<http://d.pr/sEN7D>

## EXERCICES

## Mots-croisés



## Horizontalement

2. But nécessitant la collaboration des membres des deux groupes.
6. Groupe auquel nous appartenons.
10. A mis en scène une leçon de discrimination.
11. On lui doit la théorie des conflits réels (1966).
13. Autre nom des tableaux utilisés par Tajfel pour la rémunération des enfants.
15. S'ils ne sont bleus...
16. Qualité des mesures qui n'informent pas les participants de ce qui est mesuré.
17. Qualité de la privation selon Berkowitz (1972).

## Verticalement

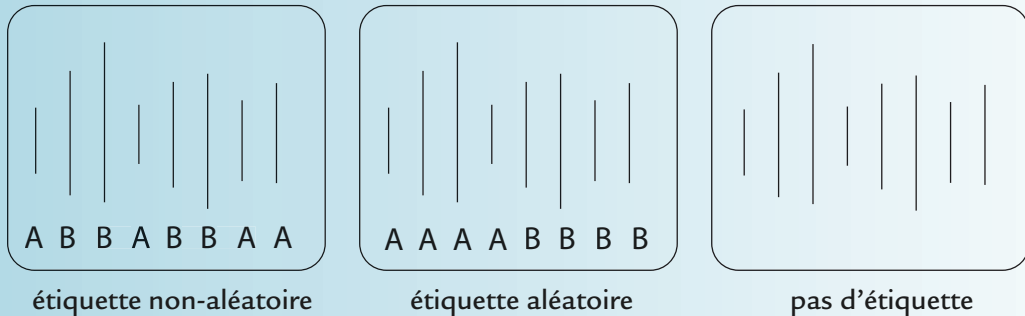
1. Tendance, plus ou moins consciente, à privilégier les valeurs et les formes culturelles du groupe ethnique auquel on appartient.
3. Matériel utilisé par Clark et Clark (1947).
4. Allport (1954) propose la théorie de l'hypothèse du \_\_\_\_\_
5. Correspond à un comportement négatif non justifiable produit à l'encontre des membres d'un groupe donné.
7. Étudié par Adorno à la fin des années 40.
8. Nom donné aux idéologies légitimisatrices selon la théorie de la dominance sociale.
9. Conséquence de la frustration selon Dollard et ses collaborateurs (1939).
12. Préjugé basé sur l'origine ethnique.
14. Considère le stéréotype comme une croyance individuelle et en propose une mesure.

## Exercices

**Exercice 1 :** Définissez les concepts de « stéréotypes », « préjugés » et « discrimination ». Illustrez vos définitions par des exemples issus de la vie quotidienne.

**Exercice 2 :** Présentez l'étude menée par Sherif et ses collaborateurs dans les années 50 sur les relations intergroupes.

**Exercice 3 :** Tajfel et Wilkes (1963) demandent à des individus d'estimer la longueur de huit lignes en les comparant deux à deux. Ces lignes sont présentées de trois manières différentes :



- condition « étiquette non aléatoire » : les quatre lignes les plus courtes portent l'étiquette « A » et les quatre lignes les plus longues l'étiquette « B » ;
- condition « étiquette aléatoire » : chaque ligne est accompagnée aléatoirement d'une étiquette (« A » ou « B ») ;
- condition « pas d'étiquette » : aucune étiquette n'est indiqué.

Les résultats montrent que les estimations des longueurs de lignes sont différentes selon la présence ou l'absence d'une étiquette. Par ailleurs, les participants à l'expérience ont tendance à :

1. surestimer la différence entre les groupes de lignes (les lignes étiquetées « A » semblent très différentes des lignes « B ») ;
2. surestimer la ressemblance des lignes à l'intérieur d'un groupe (les lignes étiquetées « A » se ressemblent beaucoup entre elles par exemple).

Commentez et expliquez ces résultats.

**Exercice 4 :** Que proposent les psychologues sociaux pour lutter contre les préjugés ? Est-ce efficace ?





# ATTRIBUTION CAUSALE

L'être humain recherche constamment des causes aux événements qu'il vit, aux renforcements qu'il reçoit et aux émotions qu'il ressent. McGuire (1960) considère que l'être humain a un besoin inhérent de causalité. La recherche de causes serait donc une activité fondamentalement et intrinsèquement humaine.

Le processus d'attribution, selon Moscovici (1972, p. 60), « consiste à émettre un jugement, à inférer "quelque chose", une intuition, une qualité, un sentiment sur son état ou sur l'état d'un autre individu à partir d'un objet, d'une disposition spatiale, d'un geste, d'une humeur ». L'attribution causale revient donc à expliquer des événements quotidiens, c'est-à-dire ce que nous faisons, ce qui nous arrive, ce que les autres font et ce qui arrive aux autres.

Ce type d'explications trouve son origine dans la psychologie quotidienne ou psychologie de sens commun. Les théories de l'attribution que nous allons présenter (Heider, Jones et Davis ou Kelley) postulent toutes que nous recherchons à donner un sens au monde dans lequel nous vivons, que nous attribuons souvent les actions des gens à des causes environnementales ou personnologiques et que nous faisons cela de façon relativement logique.

# I. INTRODUCTION

## 1. L'importance de la situation

Proposé par Lewin (1951) et développé par Ross et Nisbett (1991), le situationnisme renvoie à la croyance scientifique dans l'importance de la situation (cf. chapitre 1). Les individus ont en effet tendance à expliquer les comportements d'autrui en termes de personnalité et à négliger l'influence de la situation. Dans les recherches sur la soumission à l'autorité de Milgram (1963, cf. chapitre 3) l'obéissance est souvent expliquée en privilégiant les facteurs dispositionnels (qui ont trait aux caractéristiques de l'individu) au détriment des facteurs situationnels.

Parmi les expériences les plus marquantes en psychologie sociale (cf. chapitre 1), se trouve, sans conteste, la recherche menée par Zimbardo et ses collègues (1973, 1975). Désirant étudier les effets de la situation carcérale, ils réalisèrent une simulation dans laquelle certains étudiants de l'université Stanford (États-Unis) seraient amenés à jouer le rôle de prisonnier et, d'autres, le rôle de gardien. Ils aménagèrent une véritable prison à l'intérieur de l'université. Les étudiants étaient recrutés par petites annonces. On leur attribuait au hasard le rôle de prisonnier ou de gardien. Les étudiants qui devaient jouer le rôle des prisonniers furent amenés par de véritables voitures de police, menottes aux poignets, vers la prison. Ils furent fouillés, les objets personnels confisqués et habillés en prisonnier avant d'être enfermés dans une cellule. L'expérience devait durer deux semaines. Elle dut être écourtée et arrêtée au bout de six jours seulement.

Www.

Site internet  
de la Stanford

Prison Experiment:

<http://www.prisonexp.org/>



Été 1971. Université de Stanford. Au cinéma, *Das Experiment* (L'Expérience) est un film allemand (2001) basé sur la nouvelle *Black Box* de Mario Giordano (1999) et montrant quels dérapages auraient pu avoir lieu pendant cette expérience.

Les « prisonniers » montraient des signes d'apathie inquiétants après avoir subi un traitement humiliant et parfois sadique de la part des gardiens. Les étudiants jouant le rôle de gardiens s'étaient tellement impliqués qu'ils étaient incapables de percevoir le poids de la situation dans ce qu'ils faisaient et prenaient leur rôle très à cœur.

Si l'on demande spontanément d'expliquer le comportement des gardiens, la plupart des individus vont invoquer des facteurs liés à la personnalité des étudiants jouant le rôle de gardiens. On va avoir à faire à une surestimation du poids causal de l'acteur lorsqu'il s'agit de rendre compte de ses conduites et de ses comportements au détriment du rôle des circonstances et de la situation. Pourtant, les étudiants souffrant de pro-

blèmes psychologiques ou jugés trop fragiles avaient été préalablement écartés de l'expérience et l'attribution des rôles gardiens/prisonniers était effectuée par un tirage au sort et reposait donc sur le hasard. Par conséquent, le comportement des gardiens et celui des prisonniers ne peuvent s'expliquer par leur personnalité mais bel et bien par la situation et par la place occupée par chacun dans la hiérarchie.

Être en situation de pouvoir suffit-il à l'utiliser et à en abuser? Kipnis (1972, 1977) a montré que l'accès à des moyens de pouvoir augmente effectivement la probabilité que ce pouvoir soit utilisé. Dans l'expérience de Zimbardo, force est de constater que le comportement des participants à l'étude est socialement déterminé. On ne peut comprendre et prédire ce comportement qu'à partir de la situation dans laquelle ils ont été placés et à partir de leurs dispositions personnelles (personnalité, opinions, attitudes, croyances, etc.).



Ai-je eu une bonne note  
à mon examen parce  
que je suis intelligent ?  
Les questions étaient faciles ?  
J'ai triché ?  
J'ai eu de la chance ?

## 2. La psychologie de sens commun

Ce chapitre va être consacré à l'explication quotidienne des conduites encore appelée attribution causale. Il s'agit de l'étude de la façon dont les individus comprennent le monde, comprennent ce qu'ils font, ce qui leur arrive et ce qui arrive à autrui. L'attribution causale est un processus d'inférence par lequel l'individu explique les événements, actions, comportements d'autrui (hétéro-attribution) ou de soi-même (auto-attribution). Kelley et Michela (1980) proposent de distinguer les théories de l'attribution qui portent sur les antécédents des attributions et qui s'intéressent aux processus permettant d'effectuer ces attributions et les théories attributionnelles qui portent sur les conséquences des attributions.

Lorsque les individus cherchent à expliquer ce qui leur arrive ou ce qui arrive aux autres, ils vont faire appel à deux types d'explications: des explications internes à la personne, personnelles ou dispositionnelles (exemple: l'effort, la motivation) et/ou des explications externes à la personne, impersonnelles ou situationnelles (exemple: l'environnement, la difficulté de la tâche).

### Distinction interne/externe

Si dans les modèles que nous allons présenter les auteurs s'en tiennent à la distinction entre explications internes et explications externes, Frieze et Weiner (1971) et Weiner (1979) proposent une distinction plus fine en introduisant deux dimensions supplémentaires: la dimension stable/instable (référée à l'aspect temporel: la cause est variable ou non dans le temps) et la dimension contrôlable/non contrôlable (référée à l'aspect intentionnel/non intentionnel d'une cause: la cause est contrôlable ou non par soi ou les autres). Toute cause pourrait théoriquement se répartir dans un tableau à huit cases croisant ces trois dimensions à deux modalités chacune.

Le processus d'attribution, selon Moscovici (1972, p. 60), « consiste à émettre un jugement, à inférer « quelque chose », une intuition, une qualité, un sentiment sur son état ou sur l'état d'un autre individu à partir d'un objet, d'une disposition spatiale, d'un geste, d'une humeur ». L'attribution causale revient donc à expliquer des événements de la vie de tous les jours: pourquoi a-t-elle eu son examen et pas moi? pourquoi ai-je eu cet accident? pourquoi ne l'ai-je pas invité à boire un verre? etc. C'est non

seulement en raison de l'importance de l'explication dans la vie quotidienne que ce champ a été particulièrement étudié mais aussi parce que cela nous renseigne sur la façon dont les individus se représentent le monde (cf., également, chapitre suivant) et sur les théories naïves qu'ils entretiennent sur la causalité :



Le sens commun  
et la psychologie naïve  
selon Heider (1958).

« [...] nous nous appuyerons sur la connaissance non formulée ou à moitié implicite que nous avons des relations interpersonnelles, telle qu'elle s'exprime dans notre langage de tous les jours et dans nos expériences quotidiennes. Nous l'appellerons le sens commun ou la psychologie naïve. [...] L'étude de la psychologie de sens commun peut être d'une grande valeur, du simple fait des importantes vérités qu'elle contient. Malgré la méfiance, voire le mépris, qu'elle a inspiré à beaucoup de psychologues, il n'est rien de tel qu'une pareille compréhension intuitive du comportement humain. » (Heider, 1958, p. 4-5)

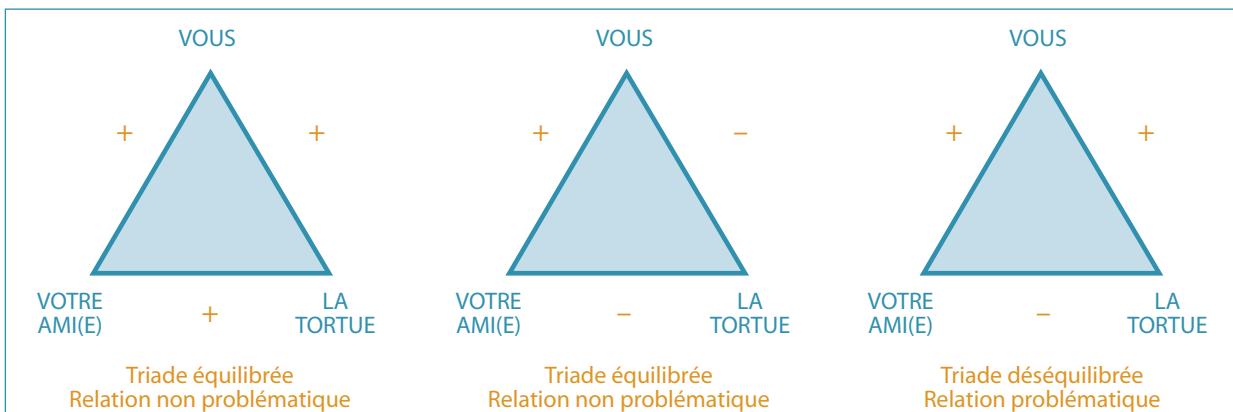
## II. LES THÉORIES DE L'ATTRIBUTION

### 1. De la théorie de l'équilibre à l'attribution causale (Heider, 1946, 1958)

Les croyances et les théories que les individus élaborent sur le fonctionnement de l'être humain relèvent de la psychologie quotidienne. Nous avons tendance à penser que deux personnes en accord sur des éléments importants doivent s'entendre et que deux personnes en désaccord sur des éléments importants ne doivent pas s'entendre. Ce type d'association d'idées « ils aiment la même chose donc ils sont faits pour s'entendre » nous permet, d'une part, d'expliquer des événements passés et, d'autre part, de prédire les événements futurs.

Selon Heider (1946), nous structurons l'ensemble de nos objets de connaissance (les personnes, les objets, les concepts...) entre eux par des liens polarisés (positifs ou négatifs) qui n'ont d'autre finalité que d'entretenir, entre eux, des liens de consistance. La théorie de l'équilibre qu'il va proposer pourrait se traduire, schématiquement, de la manière suivante : les amis de mes amis sont mes amis ; les ennemis de mes amis sont mes ennemis ; les amis de mes ennemis sont mes ennemis (cf. **figure 6.1**).

**Figure 6.1** – Représentations schématiques de la théorie de l'équilibre à l'aide de trois triades.





Heider envisage le comportement comme un tout cognitif et non comme une succession de réactions plus ou moins indépendantes les unes des autres (Moscovici et Plon, 1968). Selon lui, dans la perception qu'ont les individus des relations interpersonnelles les individus posséderaient une vision équilibrée de leur environnement. L'organisation d'un tel champ représentationnel suppose que l'individu donne une signification aux événements de son environnement. L'attribution est alors le processus qui permet de donner sens aux événements et de situer leur origine. Dans son analyse des relations interpersonnelles, Heider (1958) part de l'idée selon laquelle les individus possèdent une psychologie naïve qui leur permet de développer une vue cohérente de leur environnement.



Prenons un exemple (voir figure 6.1, page précédente). Vous souhaitez avoir une tortue chez vous, votre petit(e) ami(e) aussi, ce qui tombe plutôt bien puisque vous souhaitez vivre avec votre petit(e) ami(e). Les relations polarisées à l'intérieur de cette triade se retrouvent sur le premier schéma. L'ensemble des trois relations (+/+ /+) forme une triade équilibrée car le produit des signes est positif. La situation n'est donc pas problématique. Vous pouvez vivre avec votre petit(e) ami(e) et la tortue ! Le deuxième cas ne pose pas plus de problème : ni vous, ni votre ami(e) n'aime les tortues. Le troisième cas présente une triade déséquilibrée et une situation, on le comprend aisément, problématique. Que faire ?

Selon Heider, l'être humain cherche toujours à éviter ces situations déséquilibrées. Il est motivé à regagner un état d'équilibre. Il faut ainsi changer la polarité d'une relation pour rétablir l'équilibre de la triade. Ainsi, dans notre exemple, il convient de choisir entre la tortue et votre petit(e) ami(e)... Le rétablissement peut alors s'opérer par l'action (en essayant de convaincre votre ami(e) de l'intelligence et du caractère affectueux d'une tortue) ou par le biais d'une réorganisation cognitive (les sentiments que vous portiez à votre petit(e) ami(e) sont-ils réellement ce que vous pensiez ?).

Nous cherchons des causes aux événements pour maîtriser et contrôler l'environnement et pour éviter le déséquilibre cognitif. L'attribution permet alors la stabilité et l'organisation de notre environnement. Jones et Davis (1965) puis Kelley (1967, 1972) vont reprendre les formulations de Heider pour décrire les inférences que les individus élaborent. C'est Heider (1958) qui, le premier, va proposer la distinction entre explications dites internes et explications dites externes :

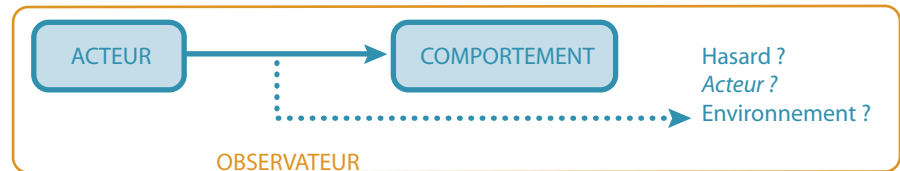


**Fritz Heider (1896-1988).**  
Psychologue américain d'origine autrichienne. Comme Kurt Lewin, il sera très influencé par la théorie de la forme.

« [...] dans la psychologie de sens commun (comme dans la psychologie scientifique) le résultat d'une action est sous la dépendance de deux types de conditions que l'on appellera « facteurs », des facteurs reliés à la personne et des facteurs susceptibles d'être reliés à l'environnement » (Heider, 1958 ; p. 82).

## 2. Le modèle des « inférences correspondantes » de Jones et Davis (1965)

Jones et Davis (1965) vont proposer un modèle qui se centre sur les hétéro-attributions. Ils s'intéressent uniquement à la perception des causes des actions d'autrui : comment un individu (un observateur) va expliquer le comportement d'autrui ? Jones et Davis souhaitent comprendre comment les individus tentent de connaître autrui par l'explication de ses comportements.



Selon ce modèle, l'objectif des attributions est d'obtenir des explications stables des comportements d'autrui observés. Pour cela, les individus vont recourir à des inférences correspondantes entre le comportement observé et une disposition stable de l'acteur. Pour inférer, l'individu va devoir savoir si le comportement observé dépend de causes externes à l'acteur (contrainte, désirabilité sociale...) ou bien si ce comportement a été effectué selon des dispositions internes de l'acteur. Dans ce dernier cas il sera alors possible de prédire le comportement futur de l'acteur. L'idée centrale de ce modèle est donc que l'observateur pense que le comportement de l'acteur est causé par un ou des traits de caractère de celui-ci : si autrui émet telle conduite c'est parce que cette conduite serait directement liée à sa personnalité.

Pour qu'un observateur puisse accéder aux intentions sous-jacentes d'un acteur, il faut tout d'abord que l'observateur repère les effets de l'action. Deux conditions doivent être nécessairement remplies pour que l'observateur attribue les effets de l'acte à l'acteur et non pas au hasard ou à des facteurs environnementaux : les effets repérés doivent être voulus par l'acteur (l'observateur doit supposer que l'acteur est conscient des effets de son action) et l'acteur doit être capable d'agir de façon à provoquer les effets observés.

Le modèle de Jones et Davis (1965) est un modèle de choix : il est supposé que l'acteur avait un choix entre plusieurs comportements. L'acteur va effectuer un comportement donné qu'il aura choisi entre plusieurs comportements alternatifs. L'observateur va alors se demander quel comportement alternatif l'acteur aurait pu réaliser dans cette même situation. Une fois la liste des comportements alternatifs générée, l'observateur va analyser les effets et les conséquences de tous les comportements. Les effets communs à tous les comportements ne vont pas être ou très peu informatif pour l'observateur. Les effets non communs (effet uniquement associé à un comportement) seront, quant à eux, extrêmement informatifs. L'analyse de ces effets va permettre l'inférence correspondante.

Notons également que si le comportement est désirable socialement et/ou s'il répond aux attentes normatives, il ne sera pas informatif. Par contre si le comportement est indésirable socialement, et/ou est non conforme aux attentes normatives alors il sera considéré comme très informatif.



Vincent doit choisir entre deux universités, relativement comparables, pour poursuivre ses études de psychologie. La première est d'orientation plutôt expérimentale alors que la seconde privilégie l'approche clinique et sa petite amie y étudie. S'il choisit cette université, le fera-t-il pour la psychologie enseignée ou pour son amie ? L'inférence correspondante sera donc moins fiable.

Chez Jones et Davis, la préoccupation principale était la perception par un individu des causes du comportement d'autrui. Cependant l'interprétation causale qu'un individu applique à son propre comportement est un autre processus inférentiel tout aussi important. Kelley (1967, 1972) va proposer un modèle de l'attribution dont l'un des objectifs est de rendre compte à la fois des hétéro-attributions et des auto-attributions.

### 3. Le modèle de la covariation de Kelley (1967, 1972)

Selon ce modèle, le processus de l'attribution va être l'analyse de la covariation : le jugement de covariation va se produire quand deux événements sont présents ou absents ensemble. L'individu va alors inférer une relation causale entre ces deux événements. Lorsqu'il y a plusieurs sources ou facteurs, l'effet sera attribué au facteur présent lorsque l'effet est présent, au facteur absent lorsque l'effet est absent.

Ce jugement de covariation permet de décider de la cause d'un comportement. Les causes possibles peuvent correspondre à un stimulus (vers lequel est dirigé le comportement); une personne (dont on explique le comportement); une circonstance ou une situation. Le jugement de covariation s'effectue, selon Kelley (1967), sur trois dimensions :

❶ Un consensus : comment se comporteraient d'autres personnes dans la même situation, et face aux mêmes stimuli ? L'événement covarie-t-il avec la personne ? Si l'événement n'est pas généralisable, le consensus sera faible, on pourra donc penser que la cause du comportement est l'individu. Si l'événement est généralisable, le consensus sera fort, on pourra donc penser que la cause du comportement est le stimulus ou la situation.

❷ La distinctivité : comment se comporterait la même personne avec d'autres stimuli ? L'événement covarie-t-il avec le stimulus ? Si l'événement n'est pas généralisable, la distinctivité sera forte, on pourra donc penser que la cause du comportement est le stimulus. Si l'événement est généralisable, la distinctivité sera faible, on pourra donc penser que la cause du comportement est la personne ou la situation.

❸ La consistance : comment se comporterait la même personne dans d'autres moments face au même stimulus ? L'événement covarie-t-il avec le temps ? Si l'événement n'est pas généralisable, la consistance sera faible, on peut donc penser la cause que du comportement est la circonstance. Si l'événement est généralisable, la consistance sera forte, on peut donc penser que le stimulus ou la personne sont peut-être la cause du comportement.

Mc Arthur (1972) a montré que tous ces facteurs n'avaient pas le même poids au moment de faire des attributions : les individus sont beaucoup plus sensibles aux informations concernant la consistance et la distinctivité qu'au consensus. Kelley (1972) insistera d'ailleurs sur deux limites essentielles de la première version de son modèle : le fait, d'une part, que rares finalement sont les situations où nous disposons de toute l'information nécessaire (surtout lorsqu'il s'agit de situations nouvelles) et, d'autre part, qu'il devient effectivement très onéreux (cognitivement) pour l'individu de se servir d'une analyse attributionnelle si poussée.



Julie s'est endormie pendant le cours... Est-ce lié à la personne (Julie est fatiguée) ? Au stimulus (le cours est ennuyeux) ? Aux circonstances (il fait trop chaud dans la classe) ?

**Covariation :** à chaque fois que vous mettez votre jolie veste noire, tout le monde se retourne sur votre passage et vous fait des compliments. Lorsque vous ne la portez pas, personne ne se retourne sur votre passage. En se basant sur le principe de covariation, on établit que c'est votre veste qui fait se tourner les gens sur votre passage. L'effet est attribué à l'une des causes plausibles avec laquelle il covarie.

Kelley (1972) propose alors, dans une seconde version de son modèle, le concept de schéma causal. Parfois l'individu ne dispose pas d'assez de temps ou d'information pour effectuer une analyse causale complète. Il va alors avoir recours à des schémas causaux, c'est-à-dire qu'il va utiliser son expérience passée, l'expérience qu'il a du monde externe pour faire des attributions. Les schémas causaux constituent en quelque sorte « des raisonnements courts », le plus souvent adaptés à la compréhension de ce qui se passe.

### La théorie de l'auto-perception (Bem, 1972)

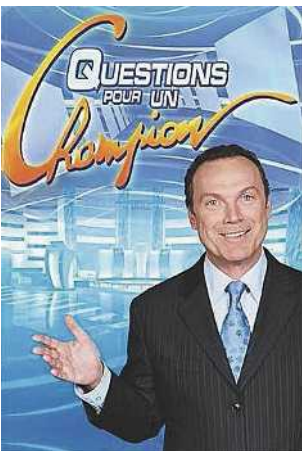
Kelley s'intéresse autant aux hétéro-attributions qu'aux auto-attributions. Bem, lui, va se concentrer sur les auto-attributions et proposer la théorie de l'auto-perception (Bem, 1972). Les individus n'ont pas une appréhension immédiate de leurs états internes. Ils ne savent pas immédiatement ce qu'ils ressentent. Ils en sont réduits à faire des inférences à partir des informations manifestes dont ils disposent. L'individu va donc inférer son état interne à partir de ce qu'il vient de faire et des conditions dans lesquelles il l'a fait. Souhaitant obtenir des connaissances sur lui-même, il va s'y prendre comme un observateur qui le regarderait agir.

Valins (1966) avait mis au point une expérience portant sur les jugements d'attraction d'étudiants de sexe masculin. Ils devaient estimer leur attraction par rapport à des photographies présentant de jeunes femmes nues issues du magazine américain *Play-Boy*. Leur rythme cardiaque était enregistré pour l'expérience et amplifié ce qui permettait aux étudiants d'entendre ce qu'ils prenaient pour leur propre rythme cardiaque. En réalité, les battements cardiaques (certains lents, d'autres rapides) étaient préenregistrés et diffusés de manière aléatoire. Pourtant les étudiants se sont basés sur ce bruit et ont jugé les jeunes femmes d'autant plus attirantes qu'elles avaient été associées à des battements cardiaques rapides (battements qu'ils croyaient être les leurs).

## III. QUELQUES BIAIS ATTRIBUTIFS

### 1. L'erreur fondamentale d'attribution

#### Définition et illustrations



Julien Lepers connaît-il toutes les réponses à ses questions ?  
On serait tenté de le croire.

On l'a vu, les individus peuvent expliquer un comportement de deux manières : l'une dispositionnelle et l'autre situationnelle. Ross (1977) va mettre en évidence ce qu'il va nommer l'erreur fondamentale d'attribution qui est la tendance générale de l'individu à surestimer l'importance des facteurs dispositionnels au détriment des causes situationnelles. Autrement dit, nous allons avoir tendance à favoriser les explications de type « interne » au détriment des explications externes.

La mise en évidence expérimentale de ce biais revient à Ross, Amabile et Steinmetz (1977). Dans cette expérience, deux participants jouaient, après tirage au sort, le rôle d'un questionneur et d'un questionné. Le rôle du questionneur consiste à formuler dix questions et à les poser au questionné devant un public d'observateurs. Son rôle consistait également à approuver les bonnes réponses et à corriger les réponses incorrectes. Dans un second temps se tenait une phase d'évaluation portant, notamment, sur la culture générale : le questionneur et le questionné devaient s'auto-évaluer puis évaluer l'autre participant (auto- et hétéro-évaluation). Les observateurs devaient, quant à eux, évaluer les deux protagonistes.



Les résultats montrent que les observateurs évaluent le questionneur comme ayant une meilleure culture générale que le questionné. Julien Lepers semble plus cultivé que ses invités ! Les questionneurs s'évaluent plus positivement que les questionnés et le questionné s'évalue lui-même comme ayant moins de culture que le questionneur. Pourtant, dans cette situation de jeu rien ne permet de dire que le questionneur a plus de culture que le questionné. En effet, le questionneur et le questionné sont choisis après tirage au sort et il n'y a aucune raison pour que l'un soit plus cultivé que l'autre. De plus, le questionneur pose des questions dont il connaît les réponses, ces questions portant sur des domaines qui lui sont familiers. Une évaluation objective voudrait que les acteurs tiennent compte de cela dans leur jugement, il en est de même pour les observateurs.

C'est à partir de cette manipulation que Ross va avancer l'existence d'une erreur fondamentale d'attribution. Cette erreur consiste en une surestimation du poids causal de l'acteur lorsqu'il s'agit de rendre compte de ses conduites et ce au détriment du rôle du stimulus, des circonstances, de la situation. Autrement dit, les individus surestiment le poids des facteurs internes dans l'explication et minimisent celui des facteurs externes.

## Interprétations

Une explication motivationnelle peut permettre de comprendre ce biais : les individus cherchent à maîtriser et à contrôler le monde social qui les entoure. Pour cela ils cherchent à pouvoir prédire le comportement d'autrui. Le fait d'attribuer des dispositions internes stables à un individu va leur permettre de mieux prédire le comportement futur, du même individu, que de faire appel à des causes externes.

Il est également possible d'avancer une explication cognitive : en général l'acteur va se montrer plus saillant que la situation. McArthur (1977) va démontrer l'effet de la saillance sur la causalité en montrant un film, où deux personnes entretenaient une conversation, aux participants de son expérience. Selon la condition l'un ou l'autre individu était éclairé (ce qui le rendait plus saillant). Après le visionnage, les participants devaient attribuer la responsabilité de la conversation soit au premier individu, soit au second. Les résultats montrent que l'individu le plus éclairé, et donc le plus saillant, est désigné comme plus responsable de la conversation.

Selon Gilbert (1989), cette tendance s'expliquerait par trois étapes : la catégorisation d'un comportement puis la caractérisation de l'auteur de ce comportement. Ces deux premières étapes correspondent à l'ancrage : l'étiquette donnée au comportement se reflète dans la personnalité de l'auteur. Viendrait, ensuite, la correction, c'est-à-dire l'ajustement. L'erreur fondamentale proviendrait d'un ajustement insuffisant parce que, dans la vie de tous les jours, nous ne disposerions pas de ressources cognitives suffisantes pour aller jusqu'au bout de la correction. Nous émettrions un jugement sur autrui en même temps que nous faisons plusieurs choses à la fois...



Dans une recherche de Bierbrauer rapportée par Ross (1977), il était demandé à des personnes d'expliquer pourquoi les participants de l'expérience de Milgram se soumettaient (cf. chapitre 3). Il est apparu que les personnes interrogées ont tendance à privilégier les facteurs dispositionnels au détriment des facteurs situationnels qui sont pourtant très pesants dans l'expérience de Milgram.

Pettigrew (1979) parle d'erreur ultime d'attribution définie comme la conception négative de l'exogroupe alimentant elle-même la conception positive de l'endogroupe. Chez les membres de l'exogroupe (groupe auquel nous n'appartenons pas) un comportement positif sera attribué à des causes externes et un comportement négatif à des causes internes. À l'inverse, chez les membres de l'endogroupe un comportement positif sera attribué à des causes internes et un comportement négatif à des causes externes. Pettigrew (1979) montre que l'erreur ultime d'attribution apparaît préférentiellement quand l'identité du groupe est saillante, que les effets seront plus forts dans des situations de conflit intergroupe et que, même si l'erreur ultime d'attribution est perçue de façon évidente chez la plupart des membres du groupe, elle apparaît plus clairement chez ceux qui ont de forts préjugés.

## 2. Le biais d'auto-complaisance

### Définition et illustration

**Biais d'auto-complaisance :**  
biais d'auto-avantage =  
biais égocentrique.

Ce biais entraîne une tendance à attribuer le succès à soi-même, c'est-à-dire à des dispositions internes et l'échec à des causes externes. Nous avons en effet tendance à attribuer nos succès ou nos actions positives à des caractéristiques internes et nos échecs ou nos actions négatives à des caractéristiques externes. Les individus endossent donc la responsabilité des événements positifs en les expliquant par leurs propres caractéristiques personnelles.

Nous expliquons ainsi la réussite aux examens par les efforts (nos aptitudes) que nous avons fournis ou par notre intelligence. Dans le même temps, nous rejetons la responsabilité des événements négatifs en invoquant des explications qui sont extérieures à notre propre personne. L'échec à l'examen de psychologie sociale est attribué au sujet qui n'était pas facile, aux conditions dans l'amphi, à l'heure tardive de l'examen, au prof qui pose délibérément des sujets difficiles ou encore à la malchance. En somme, ce biais correspond à la tendance à se percevoir favorablement.

Johnson, Feigenbaum et Weiby (1964) ont montré que les enseignants n'expliquaient pas de la même façon la réussite et l'échec de leurs élèves. Il était demandé à des enseignants et à des élèves d'évaluer dans quelle mesure le degré de réussite (des élèves pour les enseignants et de leur propre réussite pour les élèves) était dû aux capacités et aux efforts des élèves ou aux aptitudes pédagogiques des enseignants. Les résultats montrent que lorsque l'élève est en échec (ne réussit pas ou mal), les enseignants ont une tendance à blâmer l'enfant. En effet, ils invoquent le manque d'effort ou l'incapacité des élèves pour expliquer l'échec. À l'inverse, lorsque l'enfant réussissait, les enseignants évoquaient leurs propres aptitudes pédagogiques et s'attribuaient donc pour partie la responsabilité du succès. Néanmoins, de tels résultats se retrouvent également chez les élèves. En effet, ceux-ci attribuent leurs échecs à des causes externes comme l'enseignant ou le sujet du contrôle et leur succès à des causes internes telles leurs efforts ou leurs capacités.

### Interprétations

Là encore il est possible d'apporter une explication motivationnelle à ce biais : cette tendance va en effet permettre de se percevoir positivement et donc de conserver une image positive de soi. Il s'agira également



**Une conséquence du biais d'auto-complaisance est l'illusion d'invulnérabilité.**

Alors que plus de la moitié des mariages, aux États-Unis, se terminent par un divorce, la plupart des jeunes Américains estiment que la probabilité que leur mariage finisse par un divorce est de zéro !

de se présenter favorablement aux yeux d'autrui et de maintenir une sensation de contrôle sur l'environnement (Bradley, 1978 ; Miller et Ross, 1975).

Cependant, parfois, avant même d'agir, on sait que l'on se dirige vers l'échec. Comment, dans ce cas, peut-on sauvegarder une image positive de soi sans passer par l'attribution de notre échec à des facteurs situationnels ? La réponse est simple : en s'imposant un handicap intentionnel ! Quand l'image de soi est reliée à la performance il peut être dévalorisant de fournir de gros efforts et d'échouer. Alors que si nous avons un handicap, nous avons une « excuse » pour rendre compte de notre échec.

Cette analyse de l'handicap intentionnel émise par Berglas et Jones (1978) a été confirmée expérimentalement. Au cours d'une expérience portant sur « les drogues et le rendement intellectuel », les participants étaient amenés à réaliser une tâche donnée. Un retour était ensuite fait sur leur performance. Plus précisément, Berglas et Jones expliquaient aux participants qu'ils avaient merveilleusement bien réalisé cette tâche et que leur performance était exceptionnelle ! Chaque participant avait alors la possibilité de choisir entre deux « drogues » : une substance était censée augmenter leur performance et l'autre la diminuer. Les résultats montrent que la plupart des participants demandaient alors la drogue qui était censée perturber leur performance. Cette dernière leur fournit en effet une bonne excuse si leur rendement était mauvais. Cette stratégie du handicap intentionnel revient, pour des personnes qui craignent l'échec, à se mettre dans les moins bonnes conditions pour réaliser la tâche en minimisant leur préparation et en ne fournissant pas tous les efforts nécessaires.

Selon une explication cognitive, la plupart des individus vont attendre la réussite. Si l'attente est confirmée, la réussite va être attribuée à des causes internes. L'échec sera par contre contraire à l'attente. Puisque l'on s'attend en général à réussir ce que l'on entreprend, il serait donc normal d'avoir des attentes internes pour des événements attendus et des attentes externes pour des événements inattendus. Ainsi, il n'y a rien de surprenant d'accepter plus de responsabilité pour le succès que pour l'échec (Miller et Ross, 1975).



Une victoire de votre équipe ?  
Tout à fait normal vue  
la qualité des joueurs !  
Une défaite de votre équipe ?  
Mauvaises conditions  
climatiques ou malchance...  
Une victoire de l'équipe  
adverse ? De la chance !  
Une défaite de cette même  
équipe ? Ils n'ont que de  
mauvais joueurs ; c'est logique  
qu'ils perdent...

### Le biais de favoritisme pro-endogroupe

Ce qui a été observé à propos des attributions de la réussite et de l'échec s'observe également lorsque l'on étudie les groupes sociaux. Imaginons deux groupes : le groupe A et le groupe B. On demande aux membres du groupe A et B d'expliquer d'une part la réussite de leur groupe (endogroupe) et de l'autre groupe (exogroupe) et d'autre part l'échec de leur groupe et de l'autre groupe. Que va-t-il se passer ? Les membres du groupe A vont privilégier des explications dispositionnelles pour expliquer le succès de leur groupe alors que pour expliquer le succès du groupe B ils vont avoir recours à des explications situationnelles. L'échec, quant à lui, sera expliqué par les membres du groupe A par des facteurs situationnels lorsqu'il s'agira de l'endogroupe alors qu'ils expliqueront l'échec du groupe B en termes dispositionnels. C'est ce que l'on appelle le biais de favoritisme pro-endogroupe.

Cependant, si un membre de notre propre groupe adopte des conduites déviantes ou se révèle défaillant à une tâche il sera rejeté. Les attributions qui seront émises pour expliquer son acte feront de lui ce qu'on appelle « une brebis galeuse » (Nugier et Chekroun, 2011). De plus, cet individu sera encore moins bien évalué que le membre d'un autre groupe ayant tenu la même conduite (Marques, Yzerbyt et Leyens, 1988).

### 3. Le biais acteur-observateur

#### Définition et illustration

Ce biais fait référence à la différence qui existe entre l'explication qu'un acteur donne de son propre comportement et l'explication qu'un observateur donne du comportement d'un autre individu (Jones et Nisbett, 1972). En d'autres termes, ce biais fait référence à la différence entre auto-attribution et hétéro-attribution. Ce biais va entraîner l'évocation des facteurs externes pour expliquer nos propres comportements, alors que pour expliquer les comportements d'autrui on va avoir tendance à évoquer des facteurs internes. Jones et Nisbett (1972, p. 80) expliquent ce biais de la manière suivante : « Il y a une tendance importante chez les acteurs à attribuer leur action aux pressions de la situation alors que chez les observateurs il y a une tendance à attribuer ces mêmes comportements à des dispositions personnelles des acteurs. »



Pourquoi cet accident ? Selon que vous soyez impliqué dans l'accident ou simple observateur, il y a de grandes chances que vous n'apportiez pas les mêmes explications.

En somme, lorsqu'il s'agit d'auto-attributions, nous avons plus tendance à émettre des attributions situationnelles que dispositionnelles. En revanche, lorsqu'il s'agit d'hétéro-attributions, nous avons plus tendance à émettre des attributions dispositionnelles que situationnelles.

Nisbett, Caputo et Marecek (1973) ont illustré ce biais de la manière suivante : trois personnes (l'expérimentateur, un acteur et un observateur) participaient à l'expérience. L'observateur est témoin de la scène suivante : l'acteur rend service à l'expérimentateur. Suite à cette scène, on demande à l'acteur d'ex-

pliquer son comportement et on demande également à l'observateur d'expliquer le comportement de l'acteur. Les résultats montrent que l'observateur fait plus d'attributions en termes de dispositions que l'acteur.

Storms (1973), quant à lui, a filmé deux personnes en train de discuter. Cette discussion était filmée par deux caméras : l'une sur A (le premier protagoniste) l'autre sur B (le second protagoniste). Après la discussion les participants à l'étude devaient expliquer aussi bien les comportements de leur interlocuteur que les leurs. Ils visionnaient ensuite les films enregistrés et devaient à nouveau expliquer les comportements de leur interlocuteur et les leurs. Les résultats montrent que les participants vont expliquer les comportements des personnes à qui ils ont parlé par des facteurs internes et les leurs par des facteurs externes. Une fois qu'ils ont visionné le film et se sont donc vus eux-mêmes, ils vont expliquer les comportements d'eux-mêmes et de l'autre en utilisant des facteurs internes.

#### Interprétations

Une explication motivationnelle peut, tout d'abord, être avancée : on explique les comportements d'autrui par des dispositions internes, comme dans l'erreur fondamentale d'attribution, car ces dispositions permettent une meilleure prédiction des comportements futurs d'autrui de par leur stabilité. Si on explique nos propres comportements par des facteurs



externes, c'est certainement pour éviter les contraintes liées aux dispositions internes.

Dans le cadre d'une explication cognitive on retiendra plutôt les différences dans la perspective visuelle : en effet si on peut observer autrui se comporter, il est rare de pouvoir s'observer soi-même ! Il semblerait que l'acteur et l'observateur traiteraient donc l'information de manière différente. En effet, nous ne disposons pas du même point de vue qu'autrui. La situation n'est pas perçue sous le même angle : l'acteur perçoit dans son champ visuel les stimuli du contexte situationnel, alors qu'il n'a aucune notion périphérique de sa propre présence physique. En revanche, l'observateur perçoit la situation dans sa globalité (acteur + stimuli extérieurs) et associe les actions observées à la personne qui les réalise. Donc la saillance des différents éléments présents dans la situation n'est pas la même selon la perspective adoptée.

Dans son modèle général de l'attribution, Kelley (1965) n'établit pas de différence entre observateur et acteur. L'acteur n'est pas une copie conforme de l'observateur. En effet, ils ne disposent pas de la même quantité d'information. L'acteur sait l'effort qu'il investit, connaît ses conduites antérieures, et parfois il est conscient de l'effet de son action, ce qui n'est pas toujours le cas pour l'observateur. De plus ce qui est important pour l'acteur ne l'est pas pour l'observateur, l'acteur fera donc surtout attention à l'environnement, à la situation alors que l'observateur portera son attention sur le comportement de l'acteur. Par ailleurs, l'acteur comparerait son action présente à ce qu'il fait antérieurement dans d'autres circonstances. Il sera donc amené à effectuer des attributions situationnelles. L'observateur quant à lui comparerait le comportement de l'acteur avec ce qu'il pense qu'il aurait fait. Et par conséquent, il va privilégier des attributions dispositionnelles. L'acteur comparerait son action à ce qu'il a fait antérieurement, dans d'autres circonstances. Il pensera que l'explication est plutôt externe (dans cette situation, j'ai agi comme cela alors que dans une autre situation, j'avais agi différemment..., c'est donc la situation qui est déterminante). De son côté, l'observateur comparerait le comportement de l'acteur avec ce que lui-même ou d'autres aurait fait dans de telles circonstances. Ainsi, il serait poussé à faire des attributions internes (dans cette situation, j'aurai agi ainsi, lui a agi différemment... c'est donc sa personnalité qui est déterminante).



Peterson (1980) a montré, qu'avec le temps, nous adoptons une perspective d'observateur pour rendre compte de notre propre comportement : sur le moment, on explique son comportement plus par des facteurs situationnels que lorsqu'on y pense trois semaines plus tard. Et plus les événements à expliquer sont distants, plus les attributions seront dispositionnelles. Autrement dit, avec le temps ce biais s'estompe.

## 4. Le biais de confirmation d'hypothèse

### Définition et illustration

Ce biais consiste à relever tous les détails ou informations qui nous permettent de confirmer nos hypothèses plutôt que de les infirmer. On trouvera également, dans la littérature, le nom d'« effet Pygmalion », ou encore d'« effet Rosenthal » (cf. exercices). Leyens, Maric et Gobert (1982) demandent à des étudiants participant à une expérience de mener un entretien le plus réaliste possible avec une personne qu'il n'avait jamais rencontrée. La seule information dont ils disposaient était un questionnaire rempli par la personne interrogée. Pour la moitié des participants, les réponses au questionnaire indiquaient que la personne qui allait être interrogée était



Pygmalion et Galatée par Jean-Léon Gérôme (1890). D'après la mythologie, Pygmalion a créé une statue de femme d'une telle beauté qu'il en est tombé amoureux. Il demandera alors aux dieux de donner vie à cette statue qu'il épousera.



Rosenthal et Fode (1963) demandent à leurs étudiants de soigner un rat, le nourrir et lui apprendre à sortir d'un labyrinthe. Il est expliqué à la moitié des étudiants que le rat qui leur a été confié provient d'une lignée considérée comme intelligente (et devrait donc apprendre rapidement) et à l'autre moitié qu'il est issu d'une lignée peu intelligente. Les résultats montrent que les rats présentés comme intelligents ont été plus performants que les rats peu intelligents. Les étudiants attribuèrent la performance des rats à leur capacité intellectuelle. Pourtant les rats étaient étiquetés de manière aléatoire ! Par ailleurs, les étudiants qui avaient reçu un rat soit disant « intelligent » comparativement à ceux qui avaient eu un rat « peu intelligent » le cajolaient plus, lui parlaient plus et le soignaient plus.

extravertie alors que pour l'autre moitié elle était présentée comme introvertie.

Les résultats montrent que lorsque les réponses au questionnaire mettent en avant l'extraversion, les participants s'attendent à rencontrer une personne extravertie. En revanche, lorsque les réponses aux questions mettent l'accent sur l'introversion ils s'attendent à rencontrer une personne introvertie. Ils choisissent également plus de questions destinées à vérifier l'extraversion lorsqu'ils s'attendent à interagir avec une personne extravertie plutôt qu'introvertie. Inversement, ils choisissent plus de questions d'introversion lorsqu'ils s'attendent à interagir avec une personne introvertie plutôt qu'extravertie.

Lorsque nous nous apprêtons à interagir avec un individu dont nous ne connaissons qu'un aspect de la personnalité nous allons très souvent adopter une stratégie de confirmation d'hypothèse. Nous allons avoir tendance à ne retenir que les informations qui sont congruentes avec ce que nous pensons de cette personne. Cette stratégie implique une situation de communication biaisée dans le sens où seules les informations conformes à celles que nous attendons sont susceptibles d'être communiquées.

Snyder et Uranowitz (1978) montrent que nos croyances sur autrui peuvent également affecter le souvenir que nous en avons. Dans un premier temps, des étudiants devaient lire une biographie détaillée d'une jeune femme. Dans un second temps, une semaine plus tard, ils apprenaient qu'elle vivait une relation soit homosexuelle, soit hétérosexuelle. Ils devaient alors répondre à un questionnaire sur la vie de cette jeune femme. Les réponses montrent que les étudiants ont reconstruit les événements du passé de la jeune femme de façon à confirmer les croyances relatives à son orientation sexuelle. Ceux qui la croyaient homosexuelle se rappelaient qu'elle n'avait pas de petit ami stable à l'école alors que ceux qui pensaient qu'elle était hétérosexuelle se rappelaient par exemple qu'elle avait eu un ami à la faculté... Chacun, évidemment, avait oublié les événements incongruents avec sa croyance.

Ainsi, les croyances que l'on a sur autrui affectent la perception et même le souvenir que l'on peut élaborer. Et si l'on pensait qu'autrui a des croyances à propos de nous, quelles conséquences cela pourrait-il avoir ? Farina, Gliha, Boudreau, Allen et Sherman (1971) mirent des patients atteints de troubles psychiatriques en interaction avec un compère qui ne savait pas à qui il avait affaire. À la moitié des patients on leur faisait croire que le compère savait qu'ils avaient eu un passé psychiatrique alors que l'autre moitié croyait que le compère ne savait rien d'eux. Par ailleurs, des observateurs regardaient l'interaction et il leur était demandé leur impression quant à l'interaction. Les résultats montrent que les observateurs perçoivent les patients qui pensent que leur interlocuteur connaît leur passé psychiatrique comme plus tendus, plus anxieux et moins adaptés à la situation.

## Quand les croyances deviennent réalité

Le fait d'avoir une croyance à propos d'une personne a pour conséquence de nous amener à sélectionner les informations congruentes avec nos croyances. Par ailleurs, cette personne se fait une idée de nos propres croyances. Nous nous adressons à elle d'une certaine façon, ce qui va entraîner un certain type de réponse de sa part cherchant à valider, à son

tour, notre hypothèse. La croyance devient alors réalité. Rien n'empêche donc que la personne finisse elle-même par accepter notre croyance comme la réalité.

Seaver (1979) a mené une étude sur soixante-dix-neuf couples de frères et sœurs qui avaient fréquenté la même école près de Chicago. Les aînés ont été catégorisés en bons ou mauvais élèves selon leurs résultats en première année. Seaver observa alors le lien entre les notes du plus jeune en première année avec celle de son aîné selon qu'ils avaient eu la même institutrice ou non. Lorsque l'institutrice avait été différente, les résultats du plus jeunes étaient indépendants de ceux de l'aîné. Mais lorsque l'institutrice avait été la même, les notes de l'aîné affectaient celle du plus jeune : les enfants qui avaient un aîné « bon élève » réussissaient plus que ceux qui avaient eu un aîné « mauvais élève ». Les instituteurs qui avaient eu deux enfants de la même famille avaient validé leur croyance selon laquelle la réussite scolaire est liée à l'intelligence qui serait essentiellement héréditaire. Selon Snyder (1984),



Il vaut mieux qu'un évaluateur ou qu'un recruteur ait des *a priori* favorables à propos de vous. Si c'est le cas, il va avoir tendance à sélectionner parmi vos comportements ceux qui confirment son hypothèse.

« dans la mesure où les gens qui sont les cibles des processus de confirmation comportementale réagissent régulièrement et conformément aux attentes des individus qui leur donnent la même étiquette, le processus de confirmation comportementale sera une source de régularité et de consistance dans leur comportement social. Ces personnes deviendront littéralement les individus qu'ils sont supposés être et leur comportement reflétant la consistance au-delà de la situation d'interaction originelle, avec une certaine stabilité dans le temps, caractéristiques déterminantes des traits et des dispositions de personnalité ».

## IV. UNE CONCEPTION NORMATIVE DE L'EXPLICATION CAUSALE

### 1. La norme d'internalité

Selon l'erreur fondamentale d'attribution (Ross, 1977), nous avons tendance à privilégier les explications internes aux dépens des explications externes. Par ailleurs, nous avons également tendance à expliquer nos succès par nos propres qualités (explication interne) et nos échecs par les circonstances ou l'environnement (explications externes). Jusqu'ici ces tendances étaient abordées sous l'angle du biais ou de l'erreur : l'individu se tromperait en sous-estimant le poids des explications causales externes et en surestimant celui des explications internes. Explications motivationnelles et cognitives ont été avancées. Beauvois et Dubois (1988) vont proposer une nouvelle approche. Pour ces auteurs, il ne s'agirait pas d'un biais mais du respect d'une norme sociale. Ils proposent une explication normative basée sur ce qu'ils appellent la norme d'internalité définie comme « la valorisation sociale des explications des comportements et des renforce-

Www.

Canal-U, Les Amphis de France 5, série « Regards sur la psychologie sociale expérimentale »  
<http://goo.gl/U9QBg>



Il est possible de distinguer différents types de normes sociales : **norme de comportement** et **norme de jugement**. Une norme de comportement indique quels comportements doivent et ne doivent pas être produits dans un contexte donné. Ce type de norme édicte ce que l'on peut faire et ce que l'on ne peut pas faire dans une situation précise. Les normes de jugement, quant à elles, indiquent la façon de juger. C'est en raison de la moins grande visibilité des normes de jugement et de la difficulté à imaginer que nous jugeons et pensons sous l'influence d'une norme, que ce second type de normes a été moins étudié que les normes de comportements.

ments privilégiant le poids de l'acteur comme facteur causal» (Beauvois et Dubois, 1988, p. 299).

Selon ces auteurs (Beauvois et Dubois, 1988; Dubois, 1994, 2009), si nous expliquons les événements de façon interne, ce n'est pas en raison de biais ou d'erreurs, mais tout simplement parce qu'une norme existe. Faire appel aux explications internes serait donc normatif et déterminé socialement. Les normes sont propres à chaque société et même à chaque groupe social. Déroger aux normes, c'est s'exposer à une sanction (cf. chapitre 3).

Pour Dubois (1994), les normes sociales posséderaient quatre principales caractéristiques :

- ① les normes sont distribuées différemment à travers les groupes sociaux. Ceci signifie que les groupes sociaux se caractérisent par différents types de normes ;
- ② les normes sociales font l'objet d'une valorisation sociale. Autrement dit, se montrer normatif (c'est-à-dire être dans la norme) est bien vu socialement ;
- ③ les normes sont acquises socialement. Une norme n'est pas innée, c'est-à-dire que l'on ne naît pas avec un répertoire de normes. Au contraire, nous apprenons les normes en étant intégré dans les structures composant la société, plus particulièrement celles visant à nous éduquer ;
- ④ ce qu'édicte une norme n'est pas une vérité mais est relatif au contexte. La norme ne renvoie qu'à ce qui est utile socialement, ce qui permet à une société donnée de fonctionner..

Les normes sociales sont l'expression d'utilités sociales, c'est-à-dire qu'elles participent au fonctionnement social. Les explications internes auraient par conséquent une fonction sociale par leur intervention dans l'évaluation des personnes. Par exemple, si vous êtes face à un recruteur, vous devez expliquer pourquoi vous avez démissionné de votre ancien travail. Si vous répondez : « J'ai démissionné parce que mon patron était vraiment insupportable », que va penser le recruteur ? Rejetant la faute sur les autres, vous passez pour quelqu'un de peu responsable. Que faudrait-il dire pour faire bonne impression ? Par exemple : c'est parce que vous aviez d'autres ambitions (explication interne).

## 2. Valorisation sociale et utilité sociale de l'internalité

Dans des contextes professionnels ou scolaires, la valeur attribuée aux explications internes permet aux évaluateurs de juger de la valeur des personnes. Pour étudier la valorisation sociale de la norme d'internalité, trois paradigmes ont été utilisés : le paradigme d'auto-présentation, le paradigme d'identification et le paradigme des juges.

Le paradigme d'autoprésentation (Jellison et Green, 1981 ; Dubois, 2000) consiste à demander aux individus de répondre à un questionnaire d'internalité une première fois en donnant la réponse qu'ils préfèrent (la consigne standard). Ensuite, il leur est demandé de répondre en s'efforcer de se faire bien voir d'un évaluateur (consigne pro-normative). Enfin, la dernière consigne implique de se faire mal voir de ce même évaluateur (consigne contre). On demande donc aux individus de s'auto-présenter de façon positive et négative. Les événements présents dans le



questionnaire sont toujours connotés positivement et négativement afin de démontrer que quelle que soit la valence des événements, il y a une prédilection pour les explications accentuant le poids de l'acteur. Ce paradigme fut par exemple utilisé par Beauvois et Le Poulter (1986), auprès d'une population d'adultes, ainsi que par Dubois (1988), auprès d'une population d'enfants. Dans ces deux recherches, on observe beaucoup plus de réponses internes avec la consigne normative qu'avec la consigne standard et la consigne contre normative. Il s'avère donc que la recherche d'une image socialement valorisée se traduit par un recours massif aux explications internes, c'est-à-dire celle qui implique l'individu comme cause des comportements et des renforcements. L'inverse s'observe dans la poursuite d'une image socialement dévalorisée : l'internalité ferait donc l'objet d'une valorisation sociale.



Le paradigme de l'identification consiste à soumettre des questionnaires d'internalité en demandant aux participants de les remplir en leur propre nom mais également comme le ferait une autre personne dont les caractéristiques sont manipulées (par exemple bon/mauvais élève, cadre/employé, quelqu'un que vous aimez/n'aimez pas). Ce paradigme a notamment été utilisé par Dubois (1991) auprès d'une population d'enfant de 8 à 16 ans. Les résultats montrent, que plus la personne bénéficie d'une valeur scolaire positive (bon élève), plus les élèves ont tendance à lui attribuer un score d'internalité supérieur au leur et inversement avec un pair ayant une valeur scolaire négative (mauvais élève). Par contre, ces résultats ne se retrouvent pas vraiment au niveau de la valeur affective.

Le paradigme des juges, enfin, est une situation expérimentale dans laquelle on demande à des individus d'émettre un jugement sur une cible à partir de questionnaires préalablement remplis par l'expérimentateur. La cible est caractérisée par un mode de réponse interne *versus* externe. L'objectif de ce paradigme est d'établir un parallèle avec les résultats obtenus grâce au paradigme d'auto-présentation. En effet, puisque les explications internes sont privilégiées dans la recherche d'une image socialement valorisée, il s'agit de vérifier si cette stratégie d'auto-présentation est effective aux yeux d'autrui. Les résultats montrent que si exhiber des explications internes est une stratégie avancée pour être bien vu, cela permet également de se faire bien voir (Beauvois et Le Poulter, 1986 ; Dubois et Le Poulter, 1993 ; Pansu, 1997).

### Utilité et désirabilité sociale

Les travaux sur la norme d'internalité ont largement établi que les personnes privilégiant des explications internes font l'objet de jugements plus favorables que les personnes privilégiant des explications externes dans les sociétés occidentales. Ce résultat a été observé dans différents domaines : professionnel, scolaire, socio-éducatif (Dompnier, Pansu et Bressoux, 2007 ; Jouffre, Py et Somat, 2008 ; Pansu, 1997). De plus, plusieurs recherches étayaient l'hypothèse d'une norme d'internalité ancrée dans « l'utilité sociale » plutôt que dans la « désirabilité sociale » (Dubois, 2003). Selon Dubois (2005), la notion d'utilité sociale renvoie à « la connaissance des chances de réussite ou d'échec d'une personne dans la vie sociale », à la valeur marchande d'une personne. Elle se différencie de la « désirabilité sociale », renvoyant à la valeur affective. Différentes recherches montrent, d'une part, que des personnes présentées comme privilégiant des explications internes se voient systématiquement attribuer plus d'utilité sociale que des personnes présentées comme privilégiant des explications externes et, d'autre part, que les personnes « internes » se voient attribuer davantage d'utilité sociale que de désirabilité sociale, troisièmement que les personnes « internes » et « externes » ne sont pas jugées différemment sur la dimension de la désirabilité sociale (Cambon, Djouari et Beauvois, 2006 ; Dubois, 2005 ; Dubois et Beauvois, 2005).

# RÉVISION DU CHAPITRE

## Résumé

---



### La psychologie de sens commun

Influence de la situation ; explications quotidiennes des conduites ; distinction entre causes internes et externes.



### Les théories de l'attribution

De la théorie de l'équilibre à l'attribution causale.

Les deux théories classiques de l'attribution : le modèle des « inférences correspondantes » qui se centre sur les hétéro-attributions et le modèle de la « covariation ».

Trois dimensions du jugement de la covariation selon Kelley ; la théorie de l'auto-perception.



### Les principaux biais attributifs

L'erreur fondamentale d'attribution et l'erreur ultime d'attribution.

Le biais d'auto-complaisance et le biais pro-endogroupe.

Le biais acteur-observateur ; le biais de confirmation d'hypothèse.



### Vers une conception normative

La norme d'internalité comme explication de l'erreur fondamentale d'attribution.

Utilité et désirabilité sociale.

## Lectures conseillées

---

BEAUVOIS J.-L. (1984). *La Psychologie quotidienne*. Paris, PUF.

DESCHAMPS J.-C., CLÉMENCE A. (1977). *L'Explication quotidienne*. Cousset, DelVal.

DESCHAMPS J.-C., CLÉMENCE A. (1990). *L'Attribution. Causalité et explication au quotidien*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

DUBOIS N. (1994, 2009). *La Norme d'internalité et le libéralisme*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

LEYENS J.-P. (1983). *Sommes-nous tous des psychologues ?* Bruxelles, Mardaga.

## Webographie

---

### Www. STANFORD PRISON EXPERIMENT

<http://www.prisonexp.org/>

### Www. CANAL-U, LES AMPHIS DE FRANCE 5

Série « Regards sur la psychologie sociale expérimentale »

<http://goo.gl/U9QBg>

# EXERCICES

## Phrases à compléter

L'attribution causale est un processus d'\_\_\_\_\_ par lequel l'individu explique les événements, actions, comportements d'autrui (\_\_\_\_\_) ou de soi-même (\_\_\_\_\_). L'individu va alors faire appel à deux types d'explications : des explications internes à la personne ou \_\_\_\_\_ et/ou des explications dites externes ou encore \_\_\_\_\_. Le premier auteur à proposer cette distinction est \_\_\_\_\_ (19\_\_\_\_).

Jones et Davis (1965) vont proposer un modèle qui se centre sur les hétéro-attributions et qui se nomme modèle \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ (1967), quant à lui, va proposer un modèle basé sur le jugement de \_\_\_\_\_ qui se produit quand deux événements sont présents ou absents ensemble. Ce jugement s'effectue, selon lui, sur trois dimensions : \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ et \_\_\_\_\_.

Ross (1977) va mettre en évidence ce qu'il va nommer l'erreur \_\_\_\_\_ d'attribution : les individus surestiment le poids des facteurs \_\_\_\_\_ dans l'explication et minimisent celui des facteurs \_\_\_\_\_. On peut également citer d'autres biais attributifs comme : le biais \_\_\_\_\_, le biais acteur-\_\_\_\_\_, le biais de confirmation d'hypothèse également appelé effet \_\_\_\_\_ ou effet \_\_\_\_\_.

Nous avons tendance à expliquer nos \_\_\_\_\_ par nos propres qualités et nos \_\_\_\_\_ par les circonstances ou l'environnement. L'individu, donc, se tromperait en \_\_\_\_\_ le poids des explications \_\_\_\_\_ externes et en \_\_\_\_\_ celui des explications internes. \_\_\_\_\_ et \_\_\_\_\_ (1988) vont proposer une explication \_\_\_\_\_ basée sur ce qu'ils appellent la \_\_\_\_\_.

## Exercices

**Exercice 1 :** En vous basant sur Deutsch et Gerard (1955), déterminez le type d'influence qui domine dans l'expérience de Sherif (1935).

**Exercice 2 :** Selon Kelman (1958 ; 1961), le conformisme pourrait résulter de trois processus différents. Citez-les et trouvez des exemples issus de la vie quotidienne.

**Exercice 3 :** Jones et Harris (1967) menèrent une étude dans laquelle des étudiants sont amenés à juger des opinions politiques d'un autre étudiant qui a rédigé un essai : en faveur du régime de Castro à Cuba *versus* en défaveur de ce même régime. Les étudiants américains ont, à l'époque, une position clairement une position anti-castriste. Les participants à l'expérience sont également informés que l'orientation de l'essai reflète les pensées de son auteur (essai choisi) *versus* que l'orientation a été imposée par l'expérimentateur (essai imposé).

Les résultats indiquent que lorsque l'essai est censé refléter le point de vue de son auteur (essai choisi), les vues politiques de celui-ci sont jugées de façon adéquate par rapport à la situation :

- lorsque le contenu de l'essai est pro-Castro et que l'étudiant a choisi de défendre cette position, il est considéré comme ayant effectivement un penchant pour le régime de Castro ;
- lorsque le contenu de l'essai est anti-Castro et que l'étudiant a choisi de défendre cette position, il est considéré comme n'ayant pas un penchant pour le régime de Castro.

Les résultats surprenants apparaissent lorsque la position de l'essai a été imposée. En effet l'opinion de l'étudiant est jugée de façon inadéquate par rapport à la situation :

- lorsque le contenu de l'essai est pro-Castro et que l'étudiant n'a pas choisi de défendre cette position, il est considéré comme ayant effectivement un penchant pour le régime de Castro ;
- lorsque le contenu de l'essai est anti-Castro et que l'étudiant n'a pas choisi de défendre cette position, il est considéré comme n'ayant pas un penchant pour le régime de Castro.

Commentez et expliquez ces résultats.

**Exercice 4 :** Rosenthal et Jacobson (1968) ont fait passer à des élèves, au début de l'année scolaire, un test « d'épanouissement intellectuel ». À l'issue de ce test, il était dit à l'institutrice que pour un certain nombre d'élèves (désignés), il fallait s'attendre à un épanouissement intellectuel. À la fin de l'année, le même test était repassé auprès des mêmes élèves.

Ce qui intéresse Rosenthal et Jacobson, c'est la différence constatée entre le test passé en phase pré-expérimentale et le même test passé en phase post-expérimentale.

Les résultats montrent que les capacités des élèves chez qui les institutrices s'attendaient à observer un épanouissement intellectuel ont effectivement plus progressé que celles des élèves de la condition contrôle.

Commentez et expliquez ces résultats.





# PENSÉE SOCIALE ET REPRÉSENTATIONS SOCIALES

**N**ous avons vu, dans le chapitre précédent, que l'être humain recherche constamment des causes aux événements qu'il vit, aux renforcements qu'il reçoit et aux émotions qu'il ressent. Il a également besoin d'avoir le sentiment de comprendre et de maîtriser ce qui lui arrive, d'avoir des certitudes, des évidences sur lesquelles s'appuyer. Ces « évidences », ces connaissances de sens commun, dont il va être question dans ce chapitre, sont sociales d'une part qu'elles sont partagées par des ensembles sociaux et, d'autre part, parce qu'elles sont socialement élaborées par ces ensembles mêmes.

Ce sens commun – cette forme de connaissance – se constitue à partir de nos expériences mais également à partir des informations, des savoirs, des modèles de pensée que nous recevons et transmettons par la tradition, l'éducation ou au travers de la communication sociale (conversations, médias, etc.). La connaissance courante – dite de sens commun –, ses processus

et modes de pensée qui lui correspondent ainsi que ses relations avec les comportements individuels et collectifs vont être abordés dans ce chapitre au travers des notions de mémoire collective, de rumeurs et de représentations sociales.

Proposé par Rouquette (1973), le terme de « pensée sociale » rend compte de ce qui désigne à la fois la spécificité de la pensée quand elle prend pour objet un phénomène social, et la détermination constitutive de cette pensée par des facteurs sociaux. Autrement dit, ce qui conditionne et rend compte de la connaissance quotidienne, c'est avant tout l'insertion sociale des individus qui l'exprime. Cela implique que « c'est du côté de cette insertion qu'il convient de rechercher les principes de production et de régulation de ces activités cognitives » (Rouquette, 2009, p. 6).

Étudier la pensée sociale, c'est donc considérer que l'ensemble des formes de connaissances sociales font corps et sens. Elles font corps parce que les processus cognitifs qui les sous-tendent sont profondément liés les uns aux autres et qu'ils n'apparaissent pas au hasard. Elles font sens parce que leur occurrence, à propos d'un objet donné, est presque toujours la signature d'une position sociale particulière (Delouée, Rateau et Rouquette, 2013 ; Rateau, Ernst-Vintilla et Delouée, 2012).

# I. LA PENSÉE SOCIALE

## 1. Une forme spécifique de connaissance

Pendant longtemps l'étude de la pensée naturelle a été réduite à celle de l'enfant, du primitif ou du malade mental. Il était convenu d'opposer pensée scientifique et pensée naturelle en soulignant les insuffisances, les biais, les erreurs que cette dernière entraînait. La pensée naturelle aurait pour caractéristiques (Haas, 1999) de se fonder sur l'expérience sensible (la connaissance directe, par nos sens, de notre environnement); de se manifester dans la communication sociale et de s'y exprimer à travers le langage de tous les jours; de satisfaire, enfin, à une logique, à sa logique propre.

D'un côté la logique formelle, celle de la démonstration mathématique, qui progresse par déductions vers une conclusion *a priori* inconnue. De l'autre, une logique naturelle « celle de la pensée sociale, largement déterminée par le contexte social dans lequel elle s'inscrit » (Grize, 1993, p. 35). Cela reviendrait à dire qu'il existe une pensée scientifique qui est rationnelle, logique, sensée, et de l'autre, une pensée sociale qui correspond à des « productions de l'esprit collectif » donc qui émerge des interactions entre divers individus, c'est-à-dire des représentations sociales, croyances, valeurs, rumeurs, idéologies...

Proposée par Rouquette (1973), la notion de « pensée sociale » caractérise la pensée naturelle en ce sens qu'elle « prend pour objets privilégiés les "autres", les relations entre les individus, les thèmes et les croyances du domaine collectif » (p. 298). La pensée sociale permet de comprendre comment les sujets sociaux sont capables d'appréhender les événements de la vie quotidienne, l'environnement, l'ensemble des informations qui circulent autour d'eux. Il s'agit d'une pensée « quotidienne » qui peut s'exprimer lorsque les individus évoquent des souvenirs ou conversent ensemble et qui va s'élaborer dans différentes formes de communication : inter-individuelle, institutionnelle et médiatique.



La croyance dans le paranormal n'est en rien liée au niveau d'éducation. L'irrationalité ne se dissipe pas avec l'accroissement du niveau culturel (Askevis-Leherpeux, 1988) et les individus sont capables de passer facilement d'un mode de pensée à un autre (Delouée, 2011).

« Informée par des facteurs sociaux, socialement matérialisée dans les institutions (les rites et les symboles, par exemple), prenant enfin pour objets récurrents les phénomènes sociaux, la pensée commune est *sociale*, non par hasard ou par occasion, mais par nature. Ce qui se pense, la manière même dont cela est pensé, ce qui se transmet et les positions relatives des acteurs sociaux entretiennent des rapports de complémentarité tels que ces différents aspects constituent autant de facettes indissociables » (Flament et Rouquette, 2003; p. 15).



En faisant le choix de considérer que les différentes formes qui participent à l'élaboration de la pensée sociale sont irrationnelles, immatures..., ne passerions-nous pas à côté de la dynamique ou de la dimension sociale qui est en jeu ? Dissocier ces deux types de pensée n'est sans doute pas pertinent du fait que tous les sujets sociaux peuvent passer d'un mode de pensée à l'autre, très naturellement.

La pensée naturelle va pouvoir prendre différentes formes (Garnier, 2002 ; Rouquette, 2009). Certaines formes ont été présentées précédemment (les stéréotypes, chapitre 5 ; les attributions causales, chapitre 6). Ce chapitre va être consacré à trois formes spécifiques : les rumeurs, la mémoire collective et les représentations sociales.

## 2. Architecture de la pensée sociale



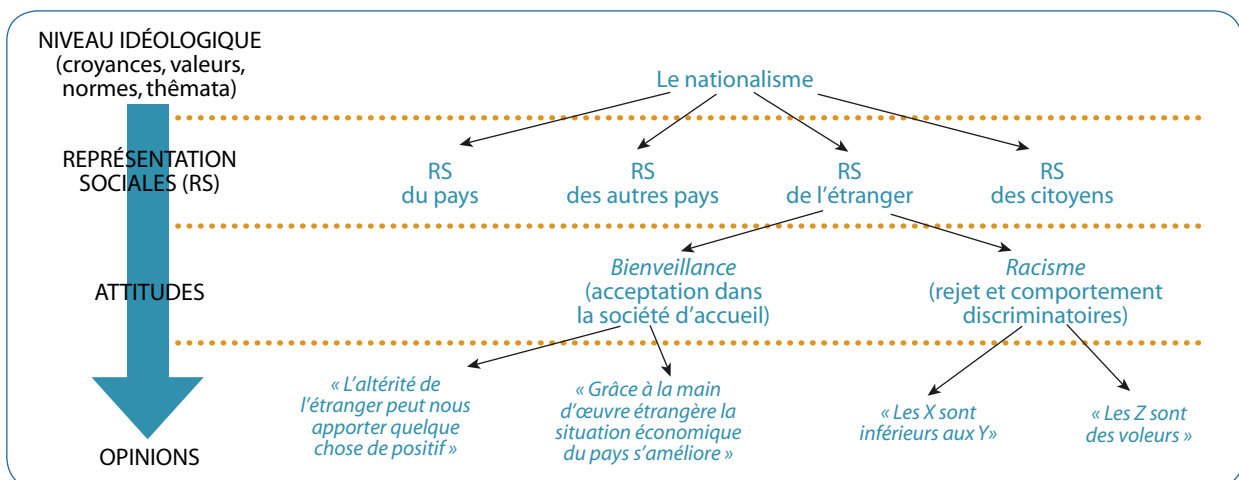
D'où provient la cohérence observée entre croyances, valeurs, représentations, attitudes, opinions ?

Rouquette (1996, 1998, 2003) va proposer une architecture simple (cf. Rateau, Ernst-Vintila et Delouvée, 2012 pour une présentation détaillée) proposant d'organiser les concepts d'idéologie, de représentations sociales, d'attitudes et d'opinions et considérant qu'ils font partis d'un même système structuré à partir de la stabilité de ces concepts (instable *versus* stable) et de leur niveau de généralité (contingent ou particulier *versus* englobant ou général).

Le niveau idéologique correspondrait aux éléments les plus stables et les plus généraux de la pensée sociale. À l'opposé, se trouveraient les attitudes et les opinions. Ces dernières sont très instables (d'où la nécessité de réaliser régulièrement des sondages d'opinion pour établir des « photographies ») et portent sur des objets particuliers. Les attitudes, quant à elle, sont plus générales : on possède une opinion sur tel homme politique à un moment donné dans un contexte donné et une attitude, plus large, à l'égard des hommes politiques.

Partant d'une opinion autoritaire (« ceci devrait être interdit » ou « il faudrait plus de policiers », etc.), on passe ensuite à un ensemble de telles opinions dont la *raison* est fournie par l'attitude autoritaire (ou autoritariste) : les opinions expriment, de manière contingente, les attitudes qui sont elles-mêmes fédérées par les représentations sociales (celles de la famille ou de l'État par rapport à notre exemple) dont la *raison* est fournie, au niveau idéologique, par des croyances et valeurs ayant trait à l'autoritarisme. Il s'agit d'une relation d'emboîtement ou d'enchâssement. Un autre exemple est fourni dans la **figure 7.1**.

**Figure 7.1** – Illustration du modèle de l'architecture de la pensée sociale.





## II. LES RUMEURS

### 1. Une tentative de définition

Les premiers travaux concernant le processus de rumeur remontent au début du <sup>xx</sup>e siècle et vont être à l'origine d'une méthode d'étude, celle de la transmission linéaire (Stern, 1902 ; Froissart, 2000). La Seconde Guerre mondiale va catalyser les travaux sur les rumeurs : le moral des troupes et des civils est un enjeu national. Knapp (1944), F. H. Allport et Lepkin (1945), G. W. Allport et Postman (1945, 1946) vont mettre en place les premiers protocoles expérimentaux. La rumeur y est décrite comme un processus de transmission linéaire d'une information s'approchant en cela d'une conception centrée sur la mémorisation de l'information. Comme nous le verrons dans la suite de ce chapitre, ce mode de transmission a également été utilisé par Bartlett (1932) dans ses études sur la mémoire collective.

*Rumor* signifie en latin « bruit qui court, bruits vagues, opinion courante ». À l'origine, la rumeur désigne donc le bruit confus de voix qui émane d'une foule. Knapp (1944 ; p. 22) définit la rumeur comme « une déclaration destinée à être crue, se rapportant à l'actualité et répandue sans vérification officielle ». Allport et Postman (1945), quant à eux, considèrent qu'il s'agit d'« une affirmation générale présentée comme vraie, sans qu'il existe de données concrètes permettant de vérifier son exactitude ». Au cœur de ces premières définitions la notion de vérité et de fausseté. Se basant sur le modèle de la communication de Shannon et Weaver (cf. chapitre 4) il s'agit donc de comprendre cette forme pathologique de la communication sociale pour la combattre.

Cependant, comme le souligne Rouquette (1990), pour la population concernée le problème de la véracité de la rumeur ne se pose pas : la rumeur existe et circule, que les individus la pensent vraie ou non. Il ne s'agit pas d'une simple information transmise de bouche à oreille, mais bel et bien d'un mode d'expression privilégié de la pensée sociale.

Il est possible de décrire la rumeur au travers de sept caractéristiques qui se répartissent en trois classes (Rouquette, 1990) :

#### A) La situation :

1. La rumeur apparaît dans une situation de crise.
2. Les canaux formels de communication ne véhiculent qu'une information réduite sur certains événements ou aspects de cette situation.

#### B) Le processus de transmission :

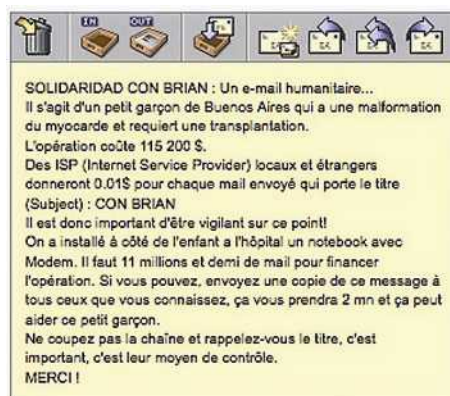
3. La rumeur se transmet oralement de personne à personne.
4. Cette communication a lieu entre des individus également impliqués dans la situation.

#### C) Le contenu :

5. Le contenu de la rumeur connaît différentes distorsions au cours de son processus de transmission.
6. Ce contenu traduit la pensée de désir de la population.
7. Il entretient un rapport avec l'actualité.



Qui n'a jamais entendu cette histoire de l'élève ayant eu une excellente note à un sujet de philosophie portant sur le culot et qui aurait répondu seulement « ça ! »... ?



Les chaînes magiques.  
Internet est devenu  
un merveilleux outil  
de diffusion des rumeurs.

Ce champ de recherche s'est extrêmement développé en sociologie depuis l'étude de Morin (1969) sur la rumeur d'Orléans avec Reumaux (1990, 1998, 1999), Campion-Vincent et Renard (1992, 2005) sous une autre appellation – légendes urbaines – ou encore Froissart (1999, 2002, 2004, 2007).

Www.

Rumeurs & rumorologie –  
<http://pascalfroissart.online.fr/>

## 2. Un savoir de sens commun

### La recherche pionnière d'Allport et Postman (1945)

Floyd Henry et Gordon Willard  
Allport sont deux frères,  
psychologues, qui ont travaillé  
indépendamment  
sur les rumeurs.

En se proposant d'étudier les rumeurs à l'aide de la communication par relais G. W. Allport et L. Postman (1945) se posent la question suivante : comment évolue un message lorsqu'il est transmis d'individu à individu ? Pour cela, ils proposent des images comportant un certain nombre de détails à un premier individu qui doit le visualiser durant quelques secondes, puis le cachent et demandent à cet individu de décrire à un autre ce qu'il a vu, puis ce deuxième doit rapporter ce que le premier lui a dit à un troisième, lui-même à un quatrième, etc. De cette manière, Allport et Postman peuvent analyser ce que devient le message au fur et à mesure de sa transmission et comparer le message final au contenu du dessin initial.

La scène reproduite ci-dessous, par exemple, se déroule dans une rame de métro dans laquelle cinq personnages différents sont assis et au milieu de laquelle se trouvent deux personnages debout, un homme noir et un homme blanc, ce dernier tenant à la main un objet pouvant être identifié comme un rasoir. Au cours de sa transmission de relais en relais, la narration du dessin subit un certain nombre de distorsions. Au bout du septième relais, le message a pris sa forme définitive puisqu'il est devenu suffisamment court pour être répété de façon mécanique. La réduction maximale semble même être atteinte après quatre relais. Ceci montre que plus le récit est court et concis, plus il a de chances d'être reproduit correctement. Cette stabilisation s'explique aussi par le fait que la possibilité de travail d'élaboration et de construction imaginaire diminue du fait de la disparition de la plupart des détails (ceux-ci servant souvent de base aux distorsions ultérieures).

### Les processus de formation de la rumeur

Le premier processus mis en évidence par Allport et Postman (1945, 1946) dans la formation d'une rumeur est la réduction : le message évolue progressivement pour aller vers une structure plus simple et devient donc plus facile à comprendre, à mémoriser puis à raconter. Cette réduction, cependant, ne se produit pas de manière aléatoire. À ce premier mécanisme s'ajoute en



effet un mécanisme complémentaire : l'accentuation. Les quelques éléments conservés ont tendance à devenir essentiels dans les récits que se transmettent les individus. Par exemple, ici, les deux hommes debout au centre de la rame concentrent pratiquement toujours l'action. L'accentuation implique la rétention puis la reproduction sélective d'un certain nombre de détails jugés remarquables (en nombre limité).



Ces deux mécanismes trouvent leur origine dans un troisième processus qu'Allport et Postman nomment l'« assimilation ». Les ajouts, les erreurs, les oublis ou les exagérations trouvent en effet leur source dans le fait que les individus, en se relayant successivement l'information, assimilent celle-ci en la rendant compatible avec leur système de valeurs, de normes et d'attitudes. Ici, par exemple, une transformation exemplaire souvent relevée par Allport et Postman est la disparition du caractère menaçant de l'homme blanc et surtout le passage progressif du rasoir de sa main à celle de l'homme noir. Allport et Postman (1946) distinguent plusieurs formes d'assimilation : l'assimilation au thème central (modification des détails du récit afin d'augmenter sa cohérence et sa vraisemblance) ; l'assimilation par condensation (consiste à résumer des détails plutôt qu'à les conserver séparément) et l'assimilation par anticipation (le sujet modifie ou introduit des informations en fonction de ces anticipations personnelles).

Ce triple processus de déformation du message correspond à un mécanisme de « consolidation » de la rumeur. En effet, ces trois processus rendent la rumeur plus solide, plus résistante et donc plus apte à se diffuser.

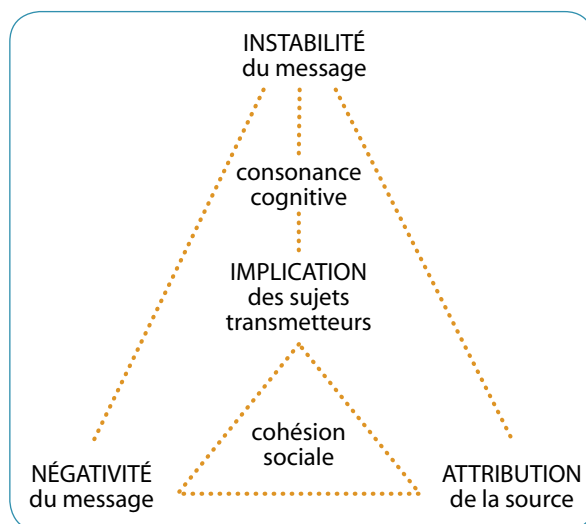
**Www.**

Première ressource francophone sur les hoax (canulars) du web – <http://www.hoaxbuster.com>

### 3. Le modèle de Rouquette

Rouquette (2000) définit la « population » de la rumeur comme un public remplissant des conditions communes de connaissances et de sociabilité. Autrement dit, il s'agit d'un moment de la construction sociale de la réalité propre à un groupe. La rumeur, en effet, ne s'adresse non pas à une foule hétérogène ou à n'importe qui mais bel et bien à un public (au sens de Tarde, cf. chapitre 1). Une rumeur va donc s'enraciner si le terrain est favorable. Elle répond aux attentes d'un groupe, à son histoire collective, à ses normes. Comme nous le dit Rouquette (2000), la rumeur n'est pas un moment d'aberration dans un groupe : « La crédibilité de cette information lui vient d'une adéquation avec un système de représentation préexistant qui rend les nouvelles transmises, sinon prévisibles exactement, du moins congruentes » (*ibid.*, p. 60).

**Figure 7.2** – Le syndrome de rumeur (Rouquette, 1990 ; d'après Renard, 2009).



En 1990 il propose un modèle prenant en compte à la fois la dimension psychologique et la dimension sociologique des rumeurs (cf. **figure 7.2**). La rumeur y est définie par quatre traits caractéristiques : l'instabilité (le contenu du message change, évolue, se simplifie, etc.) ; l'implication (les individus transmettent une rumeur parce qu'ils se sentent concernés) ; la négativité du message (même s'il arrive, rarement, qu'une rumeur puisse être positive) et, enfin, l'attribution (la source de la rumeur garante de la véracité de « l'information » transmise). Trois liaisons servent à maintenir et à augmenter la consonance cognitive des individus et trois autres contribuent à la fonction de cohésion sociale des rumeurs.

### Les théories de la conspiration et les théories du complot

Récits d'aventure, romans policiers ou d'espionnage, la conspiration est au cœur d'une certaine littérature. L'un des livres récents les plus emblématiques en est le *Da Vinci Code* de Dan Brown. Mais le mythe du complot dépasse les cercles littéraires (Taguieff, 2005, 2007). Dans *L'Effroyable Imposture* Thierry Meyssan expose sa version des événements américains du 11 septembre 2001 attribuant la responsabilité des attentats à « une faction du complexe militaro-industriel ». Une théorie du complot correspondrait à « une explication d'un événement historique fondée sur le rôle causal d'un petit groupe d'individus agissant en secret » (Keeley, 1999). Madelin (2002) souligne la fonction sociale du mythe du complot qui est celle de l'explication pour tenter de combler une case vide. Ce type de théorie reposerait sur un raisonnement causal, impliquerait un processus de catégorisation sociale et supposerait une intentionnalité de la part des membres de ce groupe (Klein et Van der Linden, 2010).

Les thèmes de la conspiration et du complot sont des productions sociales par essence. Moscovici (2006) considère que les théories de la conspiration n'existent pas et qu'elles sont ainsi dénommées dans le but « de les déclasser sans effort, à titre d'aberrations irrationnelles ou de superstitions ». Il préfère y voir une mentalité dont « les représentations sociales à leur sujet sont regroupées dans une "mentalité de la conspiration" ».

## III. LA MÉMOIRE COLLECTIVE

### 1. De quelle mémoire parlons-nous ?

En psychologie cognitive la distinction est faite entre deux composantes de la mémoire : la mémoire à court terme et la mémoire à long terme (voir Lieury, 200, pour une explication détaillée). L'entrée d'une information dans la mémoire à long terme est très sélective pour que notre cerveau ne soit pas envahi par une trop grande somme d'informations.

Supposons qu'un événement donné soit caractérisable de manière nécessaire et suffisante par une liste de traits. Alors, dans le souvenir de l'événement, chacune de ces caractéristiques peut prendre trois statuts : elle est totalement oubliée ; elle est fidèlement préservée ; elle est déformée. On pourrait même ajouter un quatrième statut, correspondant à l'invention (l'ajout) d'un trait ne figurant pas dans la liste de référence, à l'instar de ce qui peut se produire dans les rumeurs par exemple (Allport et Postman, 1947 ; Rouquette, 1992 ; Renard, 1999 ; Reumaux, 1999). Mais, en fait, les choses ne se passent pas ainsi pour la mémoire sociale, à supposer même, d'ailleurs, que la notion de caractérisation nécessaire et suffisante d'un événement par une liste de traits puisse avoir un sens.

14 juillet : fête nationale.  
Commémoration de la fête  
de la Fédération en 1790 en  
souvenir de la prise  
de la Bastille et de la fin  
de la monarchie absolue.





La mémoire sociale, en effet, n'est pas l'accumulation plus ou moins parcimonieuse et plus ou moins fidèle de bribes d'information ; elle n'est pas un conservatoire enrichi et préservé par l'effort de tous dans la double obsession de l'exhaustivité et de la vérité. Il faut plutôt la concevoir comme un dispositif ordonnateur de significations, qui dépend lui-même de l'état social présent et notamment des relations entre les groupes (Rouquette et Delouvée, 2008 ; Jodelet, 2013).

Définir ce qui correspond à une mémoire collective ou à une mémoire est compliqué car il n'existe pas de définitions consensuelles. Haas (1999) considère que la mémoire peut être dite sociale :

- ① parce qu'elle est partagée par une collectivité d'hommes ;
- ② parce qu'elle se constitue à travers la communication ;
- ③ parce qu'elle est le symbole des expressions et des modes d'organisation de la société ;
- ④ ou encore parce que les gens ont vécu chronologiquement un même événement.

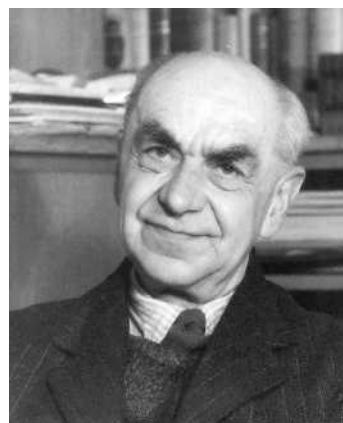


« La mémoire collective est, selon l'historien Pierre Nora (1978, p. 398), « le souvenir ou l'ensemble de souvenirs, conscients ou non, d'une expérience vécue et/ou mythifiée par une collectivité vivante de l'identité de laquelle le sentiment du passé fait partie intégrante »

## 2. Bartlett et la reproduction sérielle

Frederic Bartlett est un psychologue britannique qui s'intéressait à la mémorisation des récits et à la manière dont étaient conservées en mémoire de telles connaissances. En 1932 il met en évidence le processus de conventionnalisation sociale à partir d'observations anthropologiques (étude des Swazis d'Afrique australe) et de recherches expérimentales sur des groupes d'Anglais. Des études ethnologiques, notamment chez les Swazis d'Afrique australe, laissaient entendre que les membres de certains peuples avaient une mémoire prodigieuse. En réalité, cette mémoire « exceptionnelle » ne concernait que certains aspects de la vie et en particulier ceux autour desquels est fortement organisée la vie sociale. Ainsi pour prendre des exemples développés par Bartlett (1932) et repris par Stoetzel (1978), les Swazis ont une mémoire remarquable puisque certains d'entre eux peuvent, un an après, se souvenir du nombre de bêtes vendues et de détails autour de la vente. En réalité, cette faculté mnémonique ne se retrouve que pour des aspects bien particuliers et propres à l'organisation (voire l'institution) sociale de ce peuple avant tout organisé autour de l'activité pastorale. Il a, par ailleurs, utilisé d'autres observations anthropologiques pour montrer comment la mémorisation d'un mythe amérindien par de jeunes étudiants britanniques ne pouvait s'accomplir facilement que lorsqu'ils l'avaient transformé de telle manière qu'il s'accordait avec leur culture, ou pour reprendre le terme introduit par Bartlett, un « schéma » de leur culture.

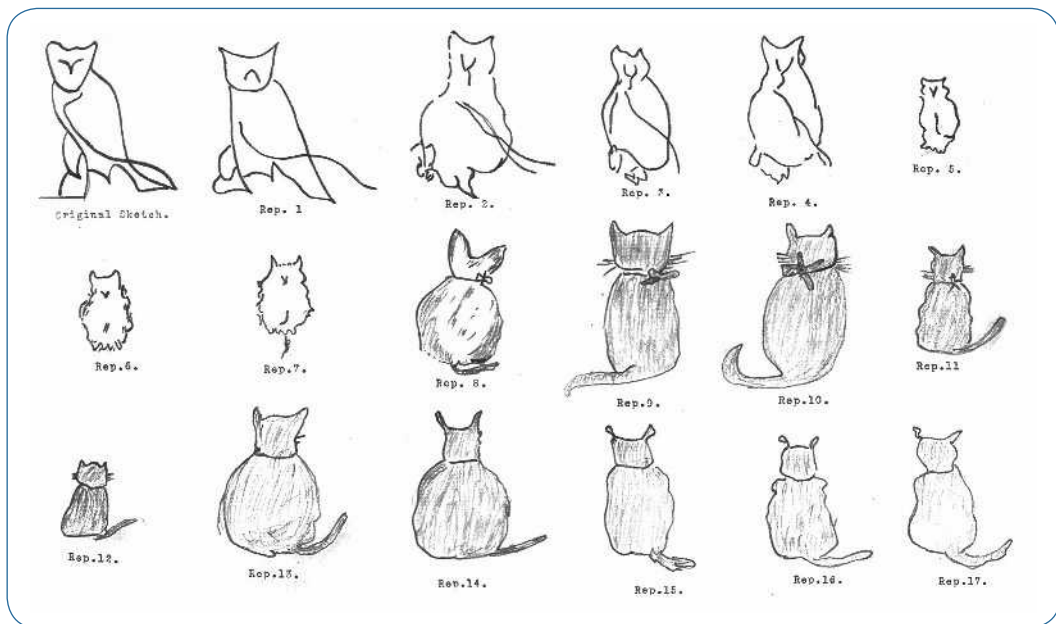
Pour mettre en évidence l'existence de ces schémas et du processus de conventionnalisation sociale, Bartlett a mis au point la méthode de la reproduction sérielle. Il propose un premier dessin (par exemple la représentation graphique égyptienne du hibou) à un étudiant qui, de mémoire, devra le reproduire. Cette reproduction est ensuite soumise à un deuxième étudiant et ainsi de suite. Bartlett montre que tout nouvel élément introduit sera modifié selon les tendances sociales et la culture propre au groupe. Ce processus est influencé par deux facteurs sociaux : les valeurs, normes, conventions propres aux individus du groupe et la proximité physique des membres du groupe qui vont construire collectivement leurs réponses dans le cadre de différentes interactions.



Frederic Bartlett (1886-1969).

**Www.**

Frederic Bartlett Archive  
(en anglais) – <http://www.bartlett.psychol.cam.ac.uk>



La méthode de reproduction  
sérielle. Comment  
la représentation graphique  
égyptienne d'un hibou se  
transforme, petit à petit,  
pour devenir un chat.

Le processus de conventionnalisation sociale est décrit par Bartlett (1932) en trois phases qui ne sont pas sans rappeler le processus mis en évidence par Allport et Postman (1945) dans le fonctionnement des rumeurs: l'assimilation sociale, la simplification-élaboration et la construction sociale:

- ① l'assimilation sociale correspond au processus par lequel les différents aspects ou détails du matériel sont transmis en étant directement adoptés (s'ils correspondent déjà à certaines valeurs, normes ou conventions du groupe) ou au contraire élaborés d'une façon spécifique;
- ② la simplification-élaboration concerne l'exclusion ou la simplification de détails détachés de la forme centrale de la représentation de l'objet et qui ne sont pas importants pour sa signification. Cette phase est compensée par la partie élaboration au cours de laquelle l'objet est transformé selon les tendances ou caractéristiques du groupe;
- ③ la construction sociale: ce dernier processus correspond au moment où le matériel est assimilé comme nouvel élément et devient un élément constitutif du schéma social du groupe dans lequel il prend forme.

Maurice Halbwachs  
(1877-1945). Sociologue  
français, s'inscrivant dans  
l'école durkheimienne,  
il meurt en déportation  
à Buchenwald en 1945.



### 3. Halbwachs et les cadres sociaux de la mémoire

Dès lors qu'un souvenir est évoqué, c'est-à-dire communiqué, il devient une conduite sociale qui n'a pas pour fonction de garantir l'objectivité mais au contraire le partage d'une réalité commune. Maurice Halbwachs (1925, 1950) va souligner le caractère social de tout souvenir orienté par ce qu'il appelle « les cadres sociaux » du groupe. Pour lui, la mémoire individuelle doit son existence à la mémoire collective: « Nos souvenirs demeurent

collectifs, et ils nous sont rappelés par les autres, alors même qu'il s'agit d'événements auxquels nous seuls avons été mêlés, et d'objets que nous seuls avons vus. C'est qu'en réalité nous ne sommes jamais seuls. Il n'est pas nécessaire que d'autres hommes soient là, qui se distinguent matériellement de nous : car nous portons toujours avec nous et en nous une quantité de personnes qui ne se confondent pas » (Halbwachs, 1950/1997 ; p. 52).

Ces cadres sociaux sont constitués par la culture matérielle, institutionnelle et symbolique du groupe. Pour Halbwachs, le langage, l'espace et le temps constituent des repères qui permettent aux individus et aux groupes de retrouver leurs souvenirs. Ces cadres sont constitués de notions et d'images et représentent une sorte d'armature, à la fois stable et mouvante dans le temps impliqué dans le travail de remémoration. Ces cadres permettent un travail de la mémoire dans le sens où il faudra une activité sociale de reconstruction et de localisation des souvenirs individuels ou collectifs. Ils varient en fonction des modifications du groupe et du temps présent. Ces cadres sociaux fixent donc à la fois ce que les individus perçoivent dans leur environnement présent et ce qu'ils extraient du passé pour le connecter à la situation actuelle. La mémoire, dès lors qu'elle est partagée, reconstruit les événements passés, leur trame, leur déroulement et leur signification en les assimilant au temps présent. Elle exprime finalement l'insertion du souvenir dans l'actualité (Haas, 1999 ; Rateau, 1998, 2006, 2009 ; Rateau et Rouquette, 2002 ; Rouquette et Delouvée, 2008).

Pour Halbwachs, la mémoire collective correspond à un ensemble d'êtres humains, qui se souviennent en tant que membres du groupe. L'évolution des individus dans le temps, et leur passage à travers différents groupes, éclaireraient des parties différentes de leur histoire et donc de leur identité. S'approprier le monde revient, comme le note Rateau (2009), à se le rendre approprié. Le processus de construction de la mémoire sociale, comme toute forme de la pensée sociale, est très proche des processus à l'œuvre dans la formation des rumeurs ou, comme nous allons maintenant le voir, des représentations sociales.

Www.

La mémoire collective  
selon Maurice Halbwachs  
– <http://laurent.mucchielli.free.fr/memoire.htm/>

Www.

Ouvrages en ligne  
d'Halbwachs – [http://classiques.uqac.ca/classiques/halbwachs\\_maurice/halbwachs.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/halbwachs_maurice/halbwachs.html)

### Que faisiez-vous le 11 septembre 2001 ? La « mémoire flash »

Parmi les études de ces dernières années sur la mémoire collective et la mémoire sociale (synthétisées notamment par Pennebaker, Paez et Rimé, 1997 ; Laurens et Roussiau, 2002 ; Sá, 2005 ; Rateau, 2009) les travaux sur la mémoire collective des événements traumatisants sont de plus en plus importants. Un événement traumatisant contrairement à toute situation banale, on le sait, est suffisamment saillant pour capter toutes les ressources attentionnelles d'un individu, ce qui optimise son encodage et sa consolidation en mémoire (Christianson, 1992). Brown et Kulik (1977) vont, à ce propos, développer le concept de « mémoire flash » (*flashbulb memory*). Un souvenir « flash » correspond à un souvenir mémorisé qui « a une qualité claire, vivide, presque comme la réalité elle-même » (Rubin et Kozin, 1984, p. 82) « [...] à la suite d'un événement surprenant, générant des émotions intenses et important socialement » (Brown et Kulik, 1977).

Scott et Pondosa (1996) ont démontré que ce phénomène de la « mémoire flash » est créé aussi bien par des émotions positives que négatives. Ce type de souvenirs est très détaillé et imagé. L'individu va conserver en mémoire les informations contextuelles sur l'épisode d'acquisition de l'événement : qui ? comment ? où ? quand ? (Conway, 1995 ; Wright et Gaskell, 1995 ; Wright et Nunn, 2000). Pour Brown et Kulik (1977), trois facteurs, liés à l'encodage, expliquent la vivacité du souvenir « flash » : 1) l'événement doit être surprenant ; 2) il doit être important pour l'individu ; 3) il doit provoquer une brusque réaction émotionnelle (par exemple, l'assassinat de Kennedy ; la mort de la princesse Diana). Les attentats du 11 septembre 2001 aux États-Unis ont été l'objet de nombreuses recherches de ce type (voir, par exemple, Courbet et Fourquet, 2003 ; Luminet et Curci, 2009). De Rosa (2005) utilise à ce propos l'expression de « mémoire flash de masse ».

## IV. LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

### 1. Un peu d'histoire

#### Représentations individuelles, collectives et sociales

En 1898, dans un numéro de la *Revue de métaphysique et morale*, Durkheim intitule son article « Représentations individuelles et représentations collectives ». Il y cherche les analogies existantes entre les lois sociologiques et les lois psychologiques. Selon lui, « la vie collective, comme la vie mentale de l'individu, est faite de représentations ; il est donc presumable que représentations individuelles et représentations sociales sont, en quelque manière, comparables » (Durkheim, 1898 ; p. 274). Après un long développement sur la notion de représentation individuelle, et les travaux psychologiques s'y rattachant, Durkheim défend sa conception de représentation collective :

« Si l'on peut dire, à certains égards, que les représentations collectives sont extérieures aux consciences individuelles, c'est qu'elles ne dérivent pas des individus pris isolément, mais de leur concours ; ce qui est bien différent. Sans doute, dans l'élaboration du résultat commun, chacun apporte sa quote-part ; mais les sentiments privés ne deviennent sociaux qu'en se combinant sous l'action des forces qui génèrent que développe l'association ; par suite de ces combinaisons et des altérations mutuelles qui en résultent, ils deviennent autre chose » (*ibid.*, p. 295).



Émile Durkheim (1858-1917),  
père fondateur  
de la sociologie française.

Pour Durkheim ces représentations collectives désignent des formes de pensée partagée par une société, qui orientent les conduites et définissent ce qui est conforme aux normes ou non. Cette notion de représentation collective s'éclipsera pendant près d'un demi-siècle, malgré diverses apparitions chez des auteurs tels que Lévy-Bruhl (1922/1960) ou Piaget (1932, 1978).

Moscovici (1961) va proposer une reformulation du concept durkheimien de représentation collective et utiliser l'expression de représentation sociale.

La représentation est alors sociale parce que son élaboration repose sur des processus d'échange et d'interaction qui aboutissent à la construction d'un savoir commun. Les individus et les groupes étant confrontés à une grande quantité d'informations nouvelles, les représentations sont, de fait, en perpétuel changement et sont rarement partagées par tous les membres d'une société au même moment. Les représentations sociales sont plus stables que les représentations individuelles mais peuvent se transformer au fil du temps. Elles sont par conséquent inscrites dans les dynamiques sociales et en sont également le moteur. Enfin, elles déterminent les pensées et comportements individuels mais sont également modifiables par l'action des individus.

Moscovici va s'intéresser à la représentation de la psychanalyse en France (1961) et l'étudier grâce à des entretiens, des questionnaires et l'analyse d'articles de presse. Son but est de comprendre et d'analyser comment une science peut se transformer et changer la société en étant appropriée par le « sens commun ». Il met en évidence que certaines caractéristiques sociologiques ou psychosociologiques des individus (niveau socio-culturel, taille de la famille, degré de connaissance de la psychanalyse, etc.) sont liées à des représentations partiellement différentes de la psychanalyse.



## Définitions et objets de représentations

Les représentations sociales peuvent être considérées comme des théories de sens commun. Pour Moscovici (1976) les représentations sociales sont conçues comme des « ensembles dynamiques [...] des "théories" ou des "sciences collectives" *sui generis*, destinées à l'interprétation et au façonnement du réel » (p. 48). Pour Jodelet (1989) il s'agit de « forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (p. 53). La définition donnée par Rouquette (1997, p. 800) est relativement semblable :

« Façon de voir localement et momentanément partagée au sein d'une culture, qui permet de s'assurer l'appropriation cognitive d'un aspect du monde et de guider l'action à son propos. »

Pour Doise (1986, 1990) les prises de position des individus face aux repères communs sont le plus souvent orientées par des principes étroitement dépendants de leurs expériences et de leur appartenance à des groupes sociaux spécifiques. Cette idée développée par Doise est fortement inspirée de la notion d'habitus proposé par Bourdieu (1979, 1980).

Moscovici (1961) propose trois critères pour définir un objet de représentation sociale : ❶ la dispersion de l'information (d'où transmission indirecte et partielle des savoirs), ❷ la focalisation d'un groupe social particulier sur un aspect ou l'autre de l'objet et ❸ la pression à l'inférence (l'individu est motivé à combler les zones d'incertitude de son savoir nécessairement lacunaire, en recourant notamment aux opinions majoritaires du groupe). Moliner (1993) va proposer de regrouper les nombreux et différents contenus des représentations sociales étudiées en trois catégories de contenu : les pratiques et les situations sociales (la justice, le travail, la chasse, l'école, etc.) ; les phénomènes naturels et les objets physiques (l'intelligence, la maladie, le temps, etc.) ; et, enfin, les productions humaines essentiellement intellectuelles (la psychanalyse, bien sûr, mais également l'économie, la culture, etc.).

Aux trois critères proposés par Moscovici pour définir tout objet de représentation sociale, Moliner (1993) ajoute, quant à lui, quatre nouveaux critères : ❶ le caractère polymorphe des objets de représentations ; ❷ l'enjeu identitaire ou de cohésion sociale qui leur est associé ; ❸ l'enjeu social provoqué par le fait que l'objet de représentation est lié à un contexte intergroupe ; et ❹ le fait qu'aucune régulation sociale ne contrôle strictement la représentation.

## La genèse des représentations sociales

Pour expliquer la genèse des représentations sociales, Moscovici (1961) propose deux processus que sont l'objectivation et l'ancrage, qui correspondent respectivement à « deux orientations : l'une qui tend à refléter le plus complètement l'objet, l'autre qui tend à saisir le réel de façon à former une unité avec l'ensemble des expériences antérieures et la situation du sujet » (Moscovici, 1961 ; p. 304). L'objectivation c'est le processus au travers duquel on rend concret ce qui est abstrait. Il transforme un concept



Les contenus des représentations sociales étudiées jusqu'ici sont innombrables : la santé (Herzlich, 1969), les droits de l'Homme (Doise, 2002), la « communauté » (Marková, Moodie, Farr, Drozda-Senkowska et Erös, 2001), l'environnement (Michel-Guillou, 2005), le travail (Flament, 1994), l'éducation (Garnier et Rouquette, 2000 ; Lautier, 2001), etc., ou encore des objets plus spécifiques comme la fonction d'infirmière (Guimelli, 1994 ; Reynier, 2001), le sida et la prévention (Morin, 1994), la biotechnologie (Bauer et Gaskell, 2002), la vitesse et le limiteur de vitesse LAVIA (Abric et Pianelli, 2007), la pollution atmosphérique (Pecly Wolter et Baggio, 2007), le vin (Lo Monaco, 2008), etc.

en une image, en un noyau figuratif. Il en découle une plus grande aisance de manipulation de l'objet devenu familier, pour la compréhension, l'action et la communication. Moscovici (1961) distingue trois étapes :

- ❶ la sélection et la décontextualisation de certaines informations relatives à l'objet de représentation à partir des normes, valeurs, croyances ;
- ❷ la formation d'un « noyau figuratif » qui va constituer pour les individus un schéma relativement simple leur permettant d'appréhender l'essentiel de l'objet de représentation ;
- ❸ et, enfin la naturalisation qui consiste à transformer les concepts abstraits en images (Jodelet, 1984). Elle donne alors un caractère concret aux éléments du noyau figuratif et leur confère un caractère autonome.

L'ancrage, quant à lui, permet l'intégration de l'objet et des informations nouvelles dans le savoir. Ce processus consiste en l'enracinement de la représentation et de son objet dans le système de pensée préexistant (Moscovici, 1961 ; Jodelet, 1984). Il permet ainsi d'incorporer « de nouveaux éléments de savoir dans un réseau de catégories plus familières » (Doise, 1990, p. 128). Moscovici souligne que ce processus participe à la reconstruction de l'objet et qu'en rapportant un élément inconnu à des éléments connus, la maîtrise du nouvel élément est ainsi assurée (Moscovici, 1961).

### L'historicité des représentations sociales

Les processus à l'œuvre dans la genèse des représentations sociales sont marqués par le social et l'histoire, les représentations se constituant et s'élaborant en fonction de déterminants historiques. Les représentations sociales sont à la fois le résultat et le moment d'une histoire (Rouquette, 1997 ; Roussiau et Bonardi, 2002). Selon Rouquette et Guimelli (1994) « en remontant le temps, les psychologues sociaux trouveraient sans aucun doute leur compte. Peut-être aussi l'histoire gagnerait-elle à s'intéresser à la problématique des représentations sociales » (p. 266). Ainsi, s'intéresser aux mécanismes qui déterminent une représentation sociale suppose inévitablement de prendre en compte ses déterminants historiques (Guimelli, 1994 ; Flament, 1994).



Lahlou (1998, p. 19) souligne « [qu'il] n'est pas étonnant que les définitions de la représentation sociale changent suivant les auteurs et les contextes [...]. [Elles] sont elles-mêmes des représentations du concept, et elles doivent être reformulées, pour fonctionner dans le schéma du discours qui [l'] utilise ».

## 2. Un même concept et différentes approches

### Complémentarité des regards

Trois approches sont apparues quant à l'étude même des représentations. Plus que des approches contradictoires et opposées, il s'agit surtout de différents regards posés sur un même objet et de postures épistémologiques. Souvent qualifiées par le lieu où prirent naissance les premiers travaux, ces approches sont également étroitement associées à une ou deux personnes. Il y a tout d'abord, l'approche que l'on pourrait qualifier d'anthropologique ou de socio-anthropologique. Développée par Jodelet à l'École des hautes études en sciences sociales de Paris, dans la droite ligne des travaux princeps de Moscovici, cette approche se focalise sur l'objet représentationnel. C'est l'objet de représentation, en tant que tel et pour lui-même, qui est le centre de l'étude. La démarche est essentiellement, mais non exclusivement, qualitative pour laisser une plus grande place à la parole des acteurs. Parmi les monographies descriptives classiques des représentations sociales, citons celles sur la culture (Kaës, 1968), la santé et la maladie mentale (Herzlich, 1969), sur l'enfance (Chombart de Lauwe, 1971) et, bien sûr, sur le corps et la maladie mentale (Jodelet, 1984, 1985, 1986, 1989).

À l'opposé, en quelque sorte, se trouve l'approche structurale, parfois nommée École aixoise (bien que les travaux se soient développés conjointement à l'université d'Aix-en-Provence et à celle de Montpellier), que l'on doit, entre autres, à Abric et à Flament. Comme son nom l'indique, il ne s'agit plus de se centrer sur l'objet, qui devient secondaire, mais sur la structure de la représentation (sa constitution, sa transformation, les liens existants entre les différents éléments, etc.). Nous allons y revenir. La troisième et dernière approche, occasionnellement qualifiée d'École de Genève, est celle dont la paternité revient à Doise. S'appuyant sur les travaux de Bourdieu (1972, 1977, 1979) et de Moscovici (1961), Doise définit les représentations sociales comme « des principes générateurs de prises de position liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports » (Doise, 1986, p. 85). Les représentations sociales sont envisagées comme l'expression des rapports sociaux, ce sont donc des principes générateurs de prises de position qui vont nous permettre de lire le monde. Selon cette approche, l'étude des représentations sociales consiste essentiellement à dégager un savoir commun et à déterminer les principes organisateurs de prises de position en étudiant, notamment, les processus d'objectivation et d'ancrage à l'œuvre dans les représentations sociales (Doise, Clémence et Lorenzi-Cioldi, 1992).

La théorie des principes générateurs pose que les représentations sociales fourniraient aux individus des points de référence communs qui deviendraient des enjeux pour les individus et constitueraient alors des sources de divergences interindividuelles. Les représentations seraient ainsi conçues comme des « principes organisateurs des différences individuelles » (Moliner, 1995, p. 47) générant des divergences dans les prises de position des individus.

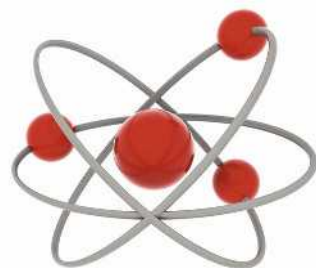
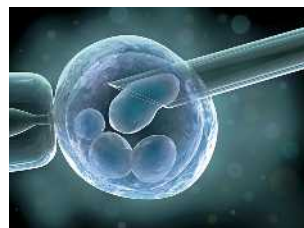
## L'approche structurale

Dans l'approche structurale, les représentations sociales sont envisagées comme des structures socio-cognitives dont le fonctionnement et la dynamique sont régulés par deux systèmes complémentaires : le système central et le système périphérique. Selon Abric (1976, 1984, 1987, 1994 entre autres) et Flament (1988), toute représentation s'organise autour de quelques éléments appelés élément centraux et constituant le « noyau central » ou le système central. Ces éléments vont gérer, organiser et stabiliser la représentation :

« L'analyse du noyau central et des éléments qui le constituent, est donc à même de révéler le type d'implication du sujet dans la réalité. C'est dans ce sens que la représentation est, en elle-même, un signe, un indicateur, qui témoigne de la relation du sujet à son environnement, de sa nature et de ses connotations affectives, cognitives et idéologiques » (Abric, 1987, p. 69).

Postérieurement à la proposition d'Abric (1976) de nombreux travaux expérimentaux (Abric, 1989 ; Flament et Moliner, 1989 ; Moliner, 1988, 1992 ; Guimelli et Rouquette, 1992) vont aller dans le sens de cette hypothèse qui atteste du caractère structural des représentations. Les systèmes centraux et périphériques s'opposent à la fois de manière qualitative et fonctionnelle (Abric, 2001). D'un point de vue qualitatif, les cognitions centrales (on parle également de noyau central) se caractérisent par leur aspect consensuel et « non négociable ». Il s'agit de l'élément fondamental de la représentation, car elles vont déterminer à la fois sa signification et

Quelques métaphores pour représenter le noyau central envisagé dans l'approche structurale : noyau du fruit, noyau de la cellule, noyau de l'atome.



« Si les représentations sociales ont un noyau central, c'est parce qu'elles sont une manifestation de la pensée sociale et que, dans toute pensée sociale, un certain nombre de croyances, collectivement engendrées et historiquement déterminées, ne peuvent être remises en question car elles sont les fondements des modes de vie et qu'elles garantissent l'identité et la pérennité d'un groupe social » (Abric, 2001, p. 83). »

son organisation. Ces cognitions centrales sont systématiquement associées à l'objet de représentation pour l'ensemble des membres de la population donnée. Par ailleurs, ce système central se révèle indépendant du contexte immédiat dans lequel la représentation est activée (Flament, 1995). Sa détermination relève principalement du contexte sociologique, historique et idéologique dans lequel la représentation émerge, se développe et se propage (Abric, 1994). Le système périphérique, quant à lui, est soumis à un ensemble de variations interindividuelles et contextuelles. Il se caractérise par sa conditionnalité (Flament, 1994), c'est-à-dire par le fait que les éléments qui la composent sont fréquemment, mais non nécessairement, associés à l'objet représentationnel.

Ces deux systèmes s'opposent également d'un point de vue fonctionnel. Les cognitions centrales ont en effet un rôle structurant. Elles déterminent la signification de la représentation et son architecture, son organisation interne. Particulièrement résistantes au changement, elles ont également un rôle stabilisateur de la représentation. Il est intéressant de noter, par exemple, que des étudiant(e)s interrogé(e)s en 1988 (Moliner) et en 1995 (Rateau) sur le groupe idéal, donnent des réponses pratiquement équivalentes. Les éléments du système central sont stables dans ce cas. Le système central constitue « le lieu de cohérence » de la représentation (Flament, 1989). Le système périphérique, quant à lui, va jouer le rôle d'« interface » ou de « zone tampon » entre le système central et les informations ou les pratiques qui seraient susceptibles de le remettre en cause (Flament, 1989). Il en découle que, suivant cette perspective « structuraliste », deux représentations sociales d'un même objet ne peuvent être considérées comme différentes que dans le cas où elles se structurent autour de systèmes centraux distincts (Flament, 2001) et que deux groupes peuvent avoir la même représentation d'un objet de par leur noyau central, mais des schèmes périphériques différents – ou inégalement activés (Guimelli, 1988) – pour des raisons de circonstances, notamment des pratiques individuelles.

### Le rôle des pratiques sociales

Abric (1994, p. 7) définit les pratiques sociales comme des « systèmes complexes d'actions socialement investis et soumis à des enjeux socialement et historiquement déterminés ». Il met ainsi l'accent sur l'insertion des pratiques sociales dans la dynamique sociale. Les recherches se sont développées tant sur les effets des représentations sociales sur les pratiques que sur les effets de ces dernières sur les représentations. Guimelli (1988, 1989, 1998) s'intéressant aux représentations de la chasse a montré l'importance des pratiques sur la transformation de ces représentations mais également leur implication dans le processus de structuration de ces mêmes représentations. Dans le cadre de la dynamique des représentations sociales, les pratiques sociales jouent un rôle déterminant. Selon Flament (2001, p. 50), les pratiques sociales sont le « facteur déclenchant » des représentations tout en jouant également un rôle majeur dans la structuration des représentations sociales.

## 3. Méthodes d'étude

### Repérage du contenu et de la structure

La manière la plus simple de recueillir le contenu d'une représentation sociale consiste à interroger directement la population concernée par entretiens non directifs ou semi-directifs. Abric (1994, 2003) regroupe et présente d'autres méthodes plus spécifiques comme les planches inductrices (Domo, 1984), les dessins et supports graphiques (De Rosa, 1987), l'approche



monographique (Jodelet, 1989), les cartes associatives (Abric, 1994), la triangulation (Apostolidis, 2003, 2006, les *focus group* (Kalampalikis, 2011) ou encore l'analyse des dictionnaires (Lalhou, 1998, 2003).

Mais la méthode la plus aisée à mettre en œuvre est l'association libre qui permet de repérer à la fois le contenu de la représentation sociale et sa structure. Elle apparaît très simple aux personnes interrogées et ne présente aucune contrainte en termes de coût cognitif perçu. Elle permet également, et ce n'est pas négligeable, d'avoir accès très rapidement à un corpus souvent très riche.

L'évocation libre et hiérarchisée repose sur un questionnement en deux phases. Dans un premier temps, elle consiste à demander à un individu, à partir d'un mot inducteur, de produire tous les mots ou expressions qui lui viennent spontanément à l'esprit (souvent limités à 3 ou 5). Puis, dans un second temps, chaque individu est invité à classer sa propre production en fonction de l'importance qu'il accorde à chaque terme pour définir l'objet en question. Le croisement des deux critères permet alors de classer les items en quatre catégories (cf. **tableau 7.1**).

Selon Vergès (1992) les items qui apparaissent dans la première case – items très fréquents et très importants – sont ceux qui ont la probabilité la plus forte d'appartenir au système central de la représentation. Ces éléments peuvent être des éléments du noyau central mais ils peuvent être éventuellement des stéréotypes ou des prototypes associés à l'objet. La zone des éléments contrastés comprend des éléments énoncés par peu de personnes mais qui les considèrent comme très importants. Le noyau central de leur représentation sociale pourrait être constitué par un ou plusieurs éléments figurant dans cette zone. La zone de la première périphérie contient les éléments les plus importants de la périphérie de la représentation, tandis que la dernière zone, celle de la deuxième périphérie, comprend des éléments secondaires peu présents et/ou peu importants.

## Identification du statut des éléments

Plusieurs techniques de validation du noyau central ont été élaborées afin de confirmer l'hypothèse de centralité que ne permet pas de vérifier l'analyse d'associations libres. La première technique est celle de la mise en cause (MEC) mise au point par Moliner (1988, 1989, 1992). Cette technique permet de vérifier le caractère consensuel et non négociable des éléments centraux de la représentation. Elle repose sur une logique formelle de double négation selon laquelle les croyances centrales d'une représentation sont les croyances dont la mise en cause (première négation) entraîne une réfutation massive (seconde négation) de l'objet de représentation induit.

Si l'absence du lien entre la croyance et l'objet de représentation s'avère inacceptable pour la majorité des personnes interrogées, cela signifie que la croyance participe inconditionnellement à la définition de l'objet et qu'elle est donc centrale. Une croyance est jugée comme centrale dans le cas où le pourcentage de réfutation (c'est-à-dire la fréquence avec laquelle l'absence de lien entre la croyance et l'objet a été jugée comme inacceptable) est supérieur ou égal à 75 %.

		Rang moyen d'importance	
		Élevé	Faible
Fréquence	Élevée	Zone du noyau central	1 <sup>re</sup> périphérie
	Faible	Zone des éléments contrastés	2 <sup>e</sup> périphérie

**Tableau 7.1.** – Tableau rang × fréquence proposé initialement par Vergès (1992).



Peut-on envisager qu'une drogue ne provoque pas de dépendance ? Et peut-on envisager qu'une drogue ne provoque pas d'isolement ? Les réponses ne seront pas les mêmes : « dépendance » et « isolement » n'ont pas le même poids dans la reconnaissance de l'objet, dans notre façon de se représenter l'objet.

Depuis de nombreuses années, SOLITEC réunit plusieurs dizaines de personnes aux compétences et aux intérêts très divers. Chacune de ces personnes contribue à sa manière au fonctionnement de cette organisation qui est reconnue comme l'une des plus importantes de sa spécialité... » Matériel expérimental utilisé par Moliner (1993) pour étudier les représentations sociales de l'entreprise.

Une autre technique de validation des éléments du noyau central est l'induction par scénario ambigu (ISA) proposée par Moliner (1993, 1994). Cette technique repose sur la description d'un objet flou, imprécis et ambigu pouvant correspondre à la description de divers objets. Cet objet décrit est ensuite présenté soit comme l'objet de représentation étudié, soit comme ne l'étant pas. Dans chacune des conditions, les personnes interrogées doivent indiquer dans une liste d'items ceux correspondant à l'objet étudié. Cette procédure permet ainsi d'identifier les caractéristiques de l'objet de représentation étudié.

Plus récemment, le Test d'Indépendance au contexte (TIC ; Lo Monaco, Lheureux et Halimi-Falkowicz, 2008) a été proposé et repose sur la propriété d'insensibilité au contexte immédiat des éléments centraux. Plus concrètement, le TIC consiste à demander aux individus si pour eux un élément peut être ou non caractéristique de l'objet étudié, quelque soit le contexte, sans aucune exception possible.

Guimelli et Rouquette (1992), enfin, ont proposé le modèle des schèmes cognitifs de base (voir aussi Guimelli, 1990, 1994, 2003 ; Rouquette, 1994, Flament et Rouquette, 2003). Selon ces auteurs, les relations entre les éléments constitutifs d'une représentation peuvent être déterminées au moyen de connecteurs qui se trouvent être, par hypothèse, en nombre fini. Cette relation peut être opérationnalisée de la manière suivante : « A c B », où A est équivalent à un terme inducteur qui renvoie à B, un terme induit, par le biais d'un connecteur c particulier. Il existe vingt-huit connecteurs regroupés en cinq « familles » ou schèmes : le schème Lexique (3 connecteurs), le schème Voisinage (3), le schème Composition (3), le schème Praxie (12) et le schème Attribution (7). Ainsi, plus un élément sera relié à d'autres éléments, plus il sera théoriquement un élément central. Cette méthode renseigne également sur le type de relations que les éléments entretiennent entre eux.

## L'organisation du contenu

Pour la mise en évidence de la répartition des contenus d'une représentation sociale il est possible d'avoir recours à l'analyse factorielle des correspondances (AFC ; Benzécri, 1976). Cette méthode d'analyse exploratoire permet l'identification des axes factoriels les plus significatifs en faisant émerger, d'un ensemble de données, une structure particulière qui restitue l'essentiel de l'information tout en réduisant la masse de données. Si l'on se réfère à Deschamps (2003, p. 179-180), l'analyse factorielle des correspondances « permet de traiter simultanément les variables que l'on peut considérer comme indépendantes (qu'elles soient invoquées ou provoquées) et les productions lexicales de nos sujets ».

L'analyse factorielle des correspondances se révèle particulièrement intéressante pour assurer le traitement des données caractérisées par des fréquences. Cela est le cas des données obtenues par la procédure des associations verbales (cf. paragraphes précédents). Un certain nombre de recherches ont été menées, dans le cadre de cette méthode d'analyse, sur différents objets de représentation sociale dont les contenus étaient révélés par des associations verbales (Le Bouedec, 1984 ; Guimelli et Deschamps, 2000 ; Guimelli et Abric, 2007 ; Deschamps, 2003 ; Deschamps, Paez et Pennebaker, 2001 ; Deschamps et Guimelli, 2002 ; Deschamps et Guimelli, 2004).

L'expérience de Guimelli et Deschamps (2000) sur la représentation sociale du Gitan a mis en évidence que dans certaines conditions, « tout se passe comme si certaines zones du champ de représentation étaient rendues muettes » (Guimelli et Deschamps, 2000 ; p.53). Ces « zones muettes » sont des sous-ensembles de cognitions ou de croyances qui ne seront pas exprimés spontanément par les individus dans les conditions normales de production des réponses, la plupart du temps en raison des pressions sociales, d'ordre normatif, qui s'exercent sur eux. Pour Abric (2003), ces zones muettes, constituées par des éléments contre-normatifs, ne concerneraient qu'un certain type de représentations portant sur des objets dits sensibles, c'est-à-dire un objet de représentation qui intègre dans son champ représentationnel des cognitions et des croyances qui sont susceptibles de mettre en cause les valeurs morales ou les normes sociales valorisées par le groupe d'appartenance du sujet. Récemment, Flament, Guimelli et Abric (2006) ont choisi de privilégier l'expression de zone masquée à celle de zone muette. Certains aspects d'une représentation seraient ainsi masqués lorsque leur expression est « perçue comme transgression de certaines normes » (Flament, Guimelli et Abric, 2006, p. 15). Afin d'accéder à cette zone masquée Guimelli (1998) et Guimelli et Deschamps (2000) proposent de manipuler les contextes d'expression en utilisant une technique dite de substitution (les individus doivent s'exprimer, soit en leur nom propre, soit comme le feraient « les Français en général »). Chokier et Moliner (2006), quant à eux, vont utiliser le paradigme de l'auto-présentation (consigne pro-normative *versus* contre-normative, Jellison et Green, 1981 ; cf. chapitre précédent) tout en manipulant également le contexte d'expression.

## V. LA NOTION DE NEXUS

L'histoire n'est pas avare d'exemples de haine populaire, de foules rebelles, de hordes révolutionnaires, de foules criminelles, de massacres collectifs, de passions incontrôlées du peuple ou de violence. Ces « accidents de l'Histoire », ces ruptures qui jalonnent notre histoire, ces situations extrêmes, ces situations critiques se transmettent parfois dans la mémoire collective. Ces passions collectives, d'une manière générale, ont d'ailleurs toujours été à la fois source de fascination et d'angoisse. Difficile, dans ces conditions, de nier l'existence de comportements extrémisés dont la source est à trouver, selon nous, dans un mot : un mot capable de cristalliser les valeurs et les passions ; un mot capable d'entraîner l'adhésion ou la répulsion de tout un peuple ; un mot capable de susciter dégoût, rejet, hostilité, agressivité ; un mot capable de neutraliser, temporairement, les différences entre groupes ; un mot qui est bien plus qu'un simple mot.



### 1. Des objets à forte valence affective

Pour expliquer certains comportements de mobilisation collective à forte valeur affective, Rouquette (1988, 1994) introduit la notion de « nexus ». Mots-clefs, mots porteurs, référents linguistiques, ils correspondent dans une époque et dans un contexte donnés à « des nœuds affectifs prélogiques communs à un grand nombre d'individus dans une société particulière » (Rouquette, 1994 ; p. 68). Ces termes vont servir de référentiels aux individus et entraîner de leur part des comportements extrémisés. La devise « Liberté, Égalité, Fraternité » à l'époque de la Révolution française ou encore le couple « capitalisme/communisme » pendant la Guerre froide en sont de bons exemples. On peut également penser à la « Patrie », au « Terrorisme », à la « Révolution » mais aussi à « Senna » (Campos et Rouquette, 2000), à l'affaire de la Macédoine (Kalampalikis, 2001) ou à « Mac Donald » (voir, Wolter, 2009 pour une synthèse récente).

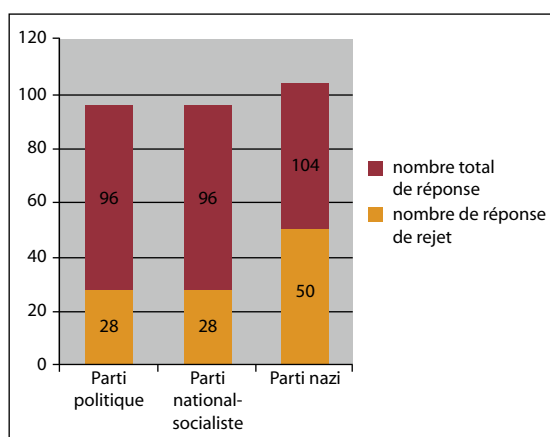
« Ces termes, assez peu nombreux dans une période historique particulière, ne constituent pas de simples éventualités du lexique ; leur réalité cognitive et collective pèse sur les conduites des individus et des foules au point de les pousser parfois jusqu'au sacrifice ou au meurtre. Ils recouvrent des monceaux de cadavres et des milliers de rêves » (Rouquette, 1994, p. 68).

**?**  
Comprendre la définition  
des nexus proposée  
par Rouquette (1994).

Reprenons la définition forgée par Rouquette (1994) : « nœuds affectifs prélogiques communs à un grand nombre d'individus dans une société particulière ». Nœuds est à comprendre, bien évidemment, dans un sens métaphorique dans la mesure où « ils lient entre elles plusieurs attitudes et les rendent convergentes ou au moins interdépendantes » (*ibid.*, p. 68). L'aspect affectif est le cœur du nexus : de fortes réactions affectives d'adhésion ou de rejet sont provoquées et entraînent une mobilisation collective. L'aspect prélogique, quant à lui, peut s'entendre dans ce contexte comme signifiant « anté-dialogique ». En effet, les nexus se forment et s'activent en amont de la rationalité et donc de la sphère discursive. *A contrario*, on discute par exemple de la psychanalyse (*cf.* Moscovici, 1961), on argumente ses jugements sur elle, on possède des théories naïves à son propos, etc. Tel n'est pas le cas des nexus, véritables blocs de sens qui n'ont pas besoin d'être déployés, dialogisés ou argumentés. Cela pourrait être résumé de la manière suivante : on ne discute pas – parce qu'on ne peut pas ; ou dans un temps second seulement – on agit.

## 2. Illustration et caractéristiques

### Plus qu'un simple effet d'étiquetage



**Figure 7.3** – Nombre de réponses de rejet et nombre total de réponses par condition expérimentale.

Rouquette (1994) sélectionne huit propositions du programme du NSDAP – Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei, Parti national-socialiste des travailleurs allemands – ont été sélectionnées (exemples : « Tous les citoyens doivent avoir les mêmes droits et les mêmes devoirs » ; « Nous demandons la participation aux bénéfices des grandes entreprises » ; « Nous demandons la réalisation d'un vaste système de retraites de vieillesse », etc.).

Ces propositions n'ont aucune connotation xénophobe ou antisémite et se prêtent à des attributions diverses. Ces propositions ont été présentées à trois groupes d'étudiants comme provenant soit d'un « parti politique », soit du « parti national-socialiste », soit du « parti nazi ». Si ceux-ci ne se prononçaient qu'en fonction de leur propre système d'attitudes, alors les réponses devraient être tendanciellement identiques dans les trois groupes.

Les résultats sont tout autres. Les propositions sont plus fortement rejetées par les étudiants lorsqu'elles sont attribuées au parti nazi plutôt qu'à un parti politique ou au parti national-socialiste. C'est d'ailleurs ce dernier élément qui illustre non un simple effet d'étiquetage mais bel et bien un effet de nexus. En effet, les appellations « national-socialiste » et « nazi » sont objectivement strictement équivalentes. Comme le note Rouquette :

« Qu'elles ne le soient pas subjectivement (par méconnaissance éventuelle de ce que l'une n'est que l'abréviation de l'autre) et qu'elles induisent en conséquence des taux de rejet différents illustre précisément ce que l'on peut entendre par "effet de nexus" dans une population » (*ibid.*, p. 75).



## Caractéristiques des nexus

Les nexus peuvent être caractérisés par :

① un caractère collectif. Ils sont partagés par une population, une société donnée. Ce sont des « noyaux de sens irraisonnés qui ont valeur de référentiels pour une communauté donnée à une époque donnée » écrit Rouquette (*ibid.*, p. 67-68) ;

② un masquage des différences intra-groupales et inter-groupales habituellement opérées s'effectue, au moins de manière temporaire, lorsque le nexus est activé. Lors des manifestations qui suivirent le 21 avril 2002 – et le choc d'un candidat d'extrême-droite au second tour de l'élection présidentielle française – militants ou sympathisants de « gauche » comme de « droite » se retrouvaient unis, ensemble pour défendre la République ;

③ une apparition en situation de conflit et une disparition lorsque la menace ou le conflit disparaissent. La Patrie ou la République, en effet, n'offrent pas de réalité plus prégnante que lorsqu'elles sont « en danger ». Notons d'ailleurs que diverses commémorations (cérémonies, monuments, etc.) sont aujourd'hui instituées dans de nombreux pays afin de combattre précisément l'érosion cognitive et affective qu'entraîne l'éloignement temporel du conflit ;

④ une élaboration qui vise à la construction du réel. Le concept imaginaire prend naissance : la chose nommée existe. Comme l'écrit Guimelli (1999) : « C'est une élaboration de l'imaginaire social qui ne peut être réduit à un contenu particulier » (p. 101). Les nexus « Liberté » ou « Justice » sont des notions larges et abstraites. Il est en effet difficile de les définir clairement et succinctement et, surtout, de les illustrer au moyen d'une situation type ;

⑤ ils sont indexés par un terme unique n'ayant pas d'autres équivalents. Le « fou » n'est pas le « malade mental » pas plus que « nazi » ne semble correspondre à « national-socialiste ».

⑥ enfin, l'emphase est la forme d'expression discursive privilégiée.

Près de nous, le « 11 septembre » est devenu l'un de ces symboles. Si dans les jours, semaines et mois qui suivirent les attentats, le « 11 septembre » a pu agir comme nexus – il ne pouvait alors s'agir d'une représentation sociale car il n'y a pas eu le temps de la construction de celle-ci – nous ne pensons pas que ce soit encore le cas aujourd'hui en France. Le « 11 septembre » est devenu, semble-t-il, une sorte de nom commun utilisé dans la presse ou dans les conversations comme signifiant un désastre, une honte : « C'est le 11 septembre de... » (les processus d'objectivation et d'ancrage bien connus semblent avoir fait leur œuvre ; cf. Moscovici, 1961). La prise d'otages d'octobre 2002 dans le théâtre de la Doubrovka à Moscou a été « perçue et présentée à l'opinion publique comme le 11 septembre de la Russie » rapporte *Le Monde diplomatique* de décembre 2002.



Vignettes patriotiques utilisées lors de la Première Guerre mondiale



New York, 11 septembre 2001. À 9 h 03 (heure locale), le vol UA175 percute la tour Sud du World Trade Center.



# RÉVISION DU CHAPITRE

## Résumé

---



### La pensée sociale

Modèle de l'architecture de la pensée sociale (Rouquette, 1996) et présentation de cette forme spécifique de connaissance.



### Les rumeurs

Définitions, recherche pionnière d'Allport et Postman (1945) et processus de formation d'une rumeur dans le cadre d'un modèle général.



### La mémoire collective

Premières approches méthodologiques avec la reproduction sérielle de Bartlett ; mise en évidence du processus de conventionnalisation sociale ; Halbwachs et les cadres sociaux de la mémoire.



### Les représentations sociales

Représentations individuelles, collectives et sociales ; quels objets et quelles définitions ; genèse des représentations sociales et processus d'objectivation et d'ancrage ; l'approche structurale ; les principales méthodes d'étude.



### Les nexus

Illustration et caractéristiques de ces objets à forte valence affective.

## Lectures conseillées

---

BERGER P., LUCKMAN T. (1996). *La Construction sociale de la réalité*. Paris, Armand Colin.

DECONCHY J.-P. (1989). *Psychologie sociale, croyances et idéologie*. Paris, Méridiens Klincksieck.

FLAMENT C., ROUQUETTE M.-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires*. Paris, Armand Colin.

GARNIER C. (dir.) (2002). *Les Formes de la pensée sociale*. Paris, PUF.

GUIMELLI C. (1999). *La Pensée sociale*. Paris, PUF.

JODELET D. (1989). *Folies et représentations sociales*. Paris, PUF.

MOSCOVICI S. (1961). *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris, PUF.

MOSCOVICI S. (1981). *L'Âge des foules*. Paris, Fayard.

ROUQUETTE M.-L. (1975). *Les Rumeurs*. Paris, PUF.

ROUQUETTE M.-L. (dir.) (2009). *La Pensée sociale. Perspectives fondamentales et recherches appliquées*. Toulouse, Érès.

## Webographie

---

### Www. RUMEURS & RUMOROLOGIE

<http://pascalfroissart.online.fr/>

### Www. PREMIÈRE RESSOURCE FRANCOPHONE SUR LES HOAX (CANULARS) DU WEB

<http://www.hoaxbuster.com>

### Www. FREDERIC BARTLETT ARCHIVE

<http://www.bartlett.psychol.cam.ac.uk>

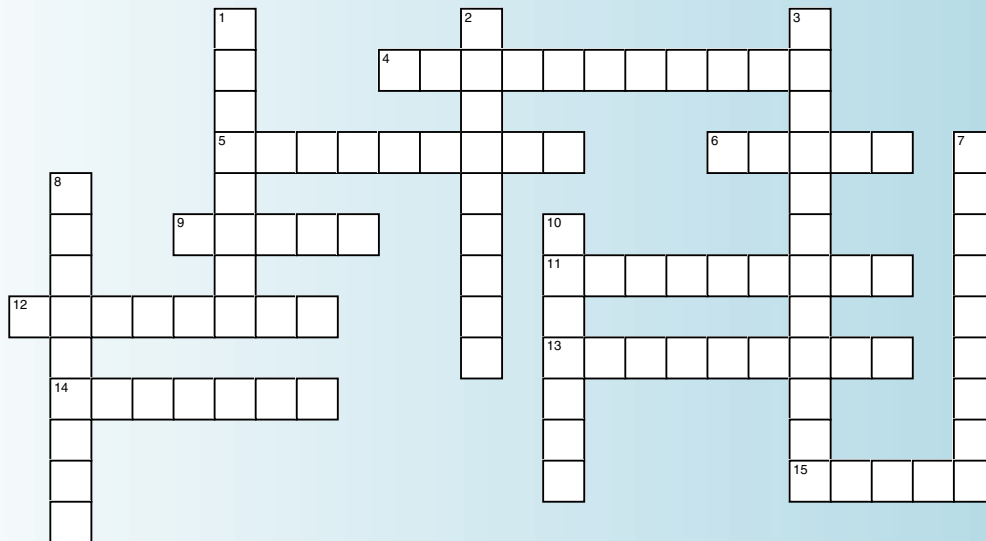
### Www. LA MÉMOIRE COLLECTIVE SELON MAURICE HALBWACHS

<http://laurent.mucchielli.free.fr/memoire.htm/>

### Www. OUVRAGES EN LIGNE D'HALBWACHS

[http://classiques.uqac.ca/classiques/Halbwachs\\_maurice/halbwachs.html/](http://classiques.uqac.ca/classiques/Halbwachs_maurice/halbwachs.html/)

## Mots-croisés



### Horizontalement

4. Une forme de la pensée sociale étudiée dans un chapitre précédent.
5. Les individus transmettent une rumeur parce qu'ils se sentent concernés, ils sont donc...
6. A l'origine de l'approche des "principes organisateurs".
9. Brown et Kulik (1977) parlent de mémoire ou de souvenir...
11. La pensée sociale caractérise la pensée...
12. A l'origine de la notion de représentation collective.
13. Promoteur de l'architecture de la pensée sociale.
14. A contribué, avec Postman en 1945, à l'une des premières expérimentations sur les rumeurs.
15. "Patrie", "Terrorisme", "Révolution" en sont des exemples.

### Verticalement

1. Qualificatif de la méthode de reproduction utilisée par Bartlett (1932)
2. Premier processus de formation de la rumeur.
3. Les ajouts, les erreurs, les oublis ou les exagérations dans les rumeurs trouvent leur source dans ce processus.
7. Soulignera le caractère social de tout souvenir orienté les cadres sociaux du groupe.
8. Quand Abric (1976) parle de noyau central, Moscovici (1961) parlait de noyau...
10. L'un des processus expliquant la genèse des représentations sociales selon Moscovici (1961).

## Exercices

**Exercice 1 :** Pourquoi parle-t-on de « pensée naturelle » ?

**Exercice 2 :** Présentez et illustrez le modèle de l'architecture de la pensée sociale (Rouquette, 1973).

**Exercice 3 :** Présentez et expliquez la méthode de reproduction sérielle de Bartlett (1932).

**Exercice 4 :** À l'aide de deux concepts issus de ce chapitre, présentez et illustrez l'intérêt de l'étude de la psychologie de sens commun.

**Exercice 5 :** Cohen (2003 ; étude 1) présente à vingt-quatre étudiant(e) s de l'université Yale une proposition d'un programme de santé publique. Le plan expérimental est le suivant : 2 (idéologie des participants : libérale *versus* conservatrice)  $\times$  2 (contenu de la politique : généreux *versus* rigoureux)  $\times$  2 (information sur le groupe de référence : démocrates *versus* républicains). C'est cette dernière variable indépendante qui nous intéresse ici. La paternité du programme en question, que les participants doivent juger, est attribuée soit aux démocrates, soit aux républicains. Sans entrer dans le détail de la procédure expérimentale et des résultats, notons simplement que c'est cette variable qui a le plus d'effet sur le degré d'accord des étudiant(e) s vis-à-vis de la politique proposée quand bien même la politique prônée était en contradiction avec l'appartenance du groupe de référence. Si je suis conservateur et que la politique à juger est attribuée à des républicains j'y serais plus favorable que si elle est signée par des démocrates.

Quelles sont les différences et les similitudes avec l'expérience de Rouquette (1994) utilisant une liste de propositions politiques ?

**Exercice 6 :** F. H. Allport et M. Lepkin (1945) s'intéressent à la croyance dans les rumeurs en temps de guerre. Ils montrent notamment que plus une rumeur touche les individus de près et plus ceux-ci sont disposés à y croire. Pensez-vous que la question de la croyance est si importante dans l'étude des rumeurs ?





# LES RELATIONS INTERPERSONNELLES

**N**ous sommes, par définition pourrait-on dire, des êtres sociaux. Autrui, réel ou imaginé, est constamment présent. Nous avons besoin de l'autre comme ami, comme amant, pour nous rassurer, pour nous aider, pour nous apprendre et nous passons la majeure partie de notre temps en compagnie et en interaction avec autrui. La psychologie sociale, on l'a vu au début de ce manuel, a comme objet central l'interaction. De ce fait, l'analyse des relations interpersonnelles est au cœur de la psychologie sociale (Baldwin, 2005 ; Reis, Collins et Bersheid, 2000) car il ne peut y avoir relation avec autrui sans interaction.

À moins d'être un ermite, nous rencontrons, quotidiennement, d'autres personnes avec qui nous avons choisi d'interagir ou avec qui nous devons interagir. Parmi celles-ci, certaines nous indiffèrent, d'autres nous attirent ou encore nous déplaisent. La première partie de ce chapitre va être plus particulièrement consacrée à cette attraction possible entre deux personnes. Qu'est-ce qui nous attire chez les autres ? Pourquoi établit-on des relations avec certaines personnes plutôt qu'avec d'autres ? Quels sont les facteurs qui déterminent ces relations ? La beauté physique a-t-elle une influence sur nos rapports avec les autres ? etc.

« Le cœur a ses raisons que la raison ne connaît point » écrit Pascal dans ses *Pensées*. Pourtant, et nous allons le voir dans la suite, il est très probable que vous soyez attiré(e) par une personne si elle a les mêmes opinions et valeurs que vous et si elle est physiquement attirante, si elle habite à côté de chez vous, si elle semble attirée par vous, et si elle peut satisfaire certains de vos besoins (Bersheid et Reis, 1998).

Il sera question, dans la seconde partie de ce chapitre, d'interactions plus ponctuelles entre deux ou plusieurs individus à travers les conduites d'aide et d'agression. Comment amener un individu à venir en aide à un autre individu ? De quels facteurs dépend l'altruisme ? Confronté quasi quotidiennement à des scènes de violence, en tant que témoin direct ou à travers les médias, qu'elles en sont les conséquences sur l'agression interpersonnelle (Berkowitz, 1965) ?

# I. RELATIONS SOCIALES ET RELATIONS INTERPERSONNELLES

## 1. Des relations interpersonnelles aux relations intimes

Les relations interpersonnelles peuvent se définir par les liens qui existent entre les individus et par la qualité de ces liens. S'appuyant sur les cinq caractéristiques importantes de la relation interpersonnelle (Reis, 1995), Dubé (2006) définit plus précisément les relations interpersonnelles comme

« un ensemble de liens continus entre deux personnes ou plus, lesquelles s'influencent mutuellement dans un cadre émotionnel, cognitif, social, temporel et multidimensionnel » (p. 333).

Dans le cadre des relations interpersonnelles, l'attraction renvoie au désir d'avoir une relation choisie. Mais nos affiliations ne reposent pas toujours sur de l'attraction : les affiliations basées sur la situation déterminent bon nombre de relations humaines. L'attraction est alors un prélude à l'intimité.

En fait, les relations intimes sont le sujet d'étude de la plupart des recherches consacrées aux relations interpersonnelles (Reis, Collins et Berscheid, 2000). On peut définir la relation intime comme une relation où l'autre a une très grande importance émotionnelle et motivationnelle pour soi et où les partenaires manifestent un fort degré d'interdépendance.

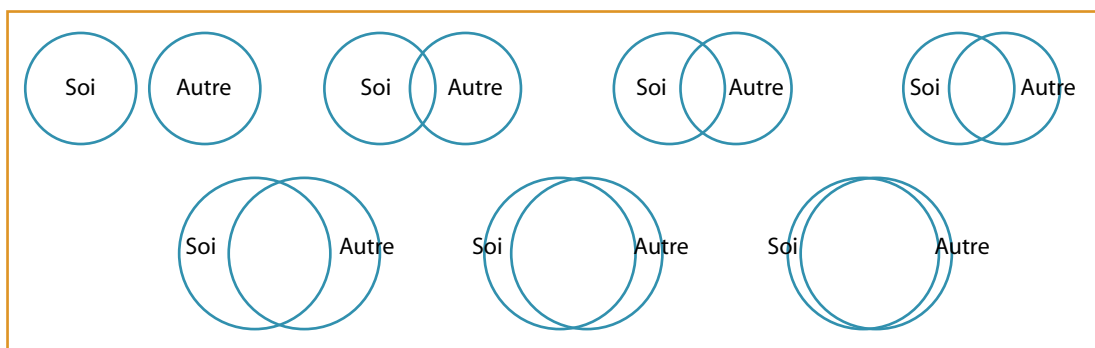
Certains éléments sont considérés comme essentiels au développement et au maintien de l'intimité (Lippert et Prager, 2001) : révélation de soi (révélation d'informations importantes au sujet de soi-même – ses rêves, ses peurs, ses émotions, ses pensées...) et réactions de l'autre. On comprend alors que ce processus d'intimité soit en constante évolution puisque les pensées, les émotions, les comportements des deux partenaires sont sans cesse modifiés selon la nature des éléments qui se produisent dans la relation.



À quoi correspondent les relations interpersonnelles ?



Ce sont les relations intimes qui font que certaines personnes sont marquantes et tiennent une place très importante dans notre vie.



**Figure 8.1** – Échelle de proximité relationnelle dite de l'inclusion de l'autre dans le soi (Aron, Aron et Smollan, 1992).

## 2. Les théories des relations interpersonnelles

### Les théories de l'apprentissage et du conditionnement



La perception de la similitude des attitudes conduit à un renforcement positif et provoque donc de l'attractivité selon Byrne (1971).

Homans (1951, 1961) attribue à l'apprentissage par exposition le fait que deux individus ressentent une attraction d'autant plus forte que la fréquence des interactions mutuelles est plus élevée. Cela reviendrait à dire que l'on apprend à s'apprécier en se côtoyant... ou à se détester ! En effet, l'exposition à autrui peut également, dans certaines situations, provoquer du rejet et non de l'attraction. Par ailleurs, cette exposition à autrui n'explique pas ce qui se passe au début d'une relation.

Les théories du conditionnement (*cf.* Lieury, 2009 pour une présentation de ces théories) proposent une explication basée sur le renforcement. Lott et Lott (1960) considèrent que l'amitié, par exemple, est le résultat de l'obtention, par l'individu, d'un renforcement positif en présence d'autrui. Plus fréquemment une personne nous procure du plaisir – par un acte, un comportement, un sourire, une phrase – et plus nous nous sentons attirées par elle selon cette théorie du conditionnement. Nous serions par ailleurs plus attirés par ceux qui nous procurent un renforcement immédiat que différé comme le chien de Pavlov !

Byrne et Clore (1970), avec le modèle du renforcement affectif, vont plus loin en insistant sur le fait qu'un affect positif accompagne le renforcement positif et qu'un affect négatif accompagne un renforcement négatif : nous aimons celles et ceux qui nous procurent des récompenses ou qui sont simplement présents lorsque nous recevons une récompense et, inversement, nous évitons celles et ceux qui nous procurent du déplaisir ou qui sont présents lorsque nous sommes dans une situation désagréable.

### Les théories de l'échange social

Il s'agit, en quelque sorte, d'un prolongement de la théorie du renforcement positif mais dans une conception dynamique : les deux individus concernés par la relation sont pris en compte. Si nous donnons à l'autre, nous attendons un retour. Les buts de chacun vont alors dépendre des comportements d'autrui et inversement. Les relations avec les autres sont considérées en fonction des coûts et des bénéfices inhérents à toute interaction sociale.

Homans (1961, 1974), avec sa théorie des échanges, souligne l'importance de comprendre les échanges de ressources dans la formation et le maintien des relations interpersonnelles en introduisant les concepts de satiété (plus on a accès à une ressource et moins elle a de valeur) et de rareté (disposant d'une ressource rare, un individu peut exiger beaucoup en retour).

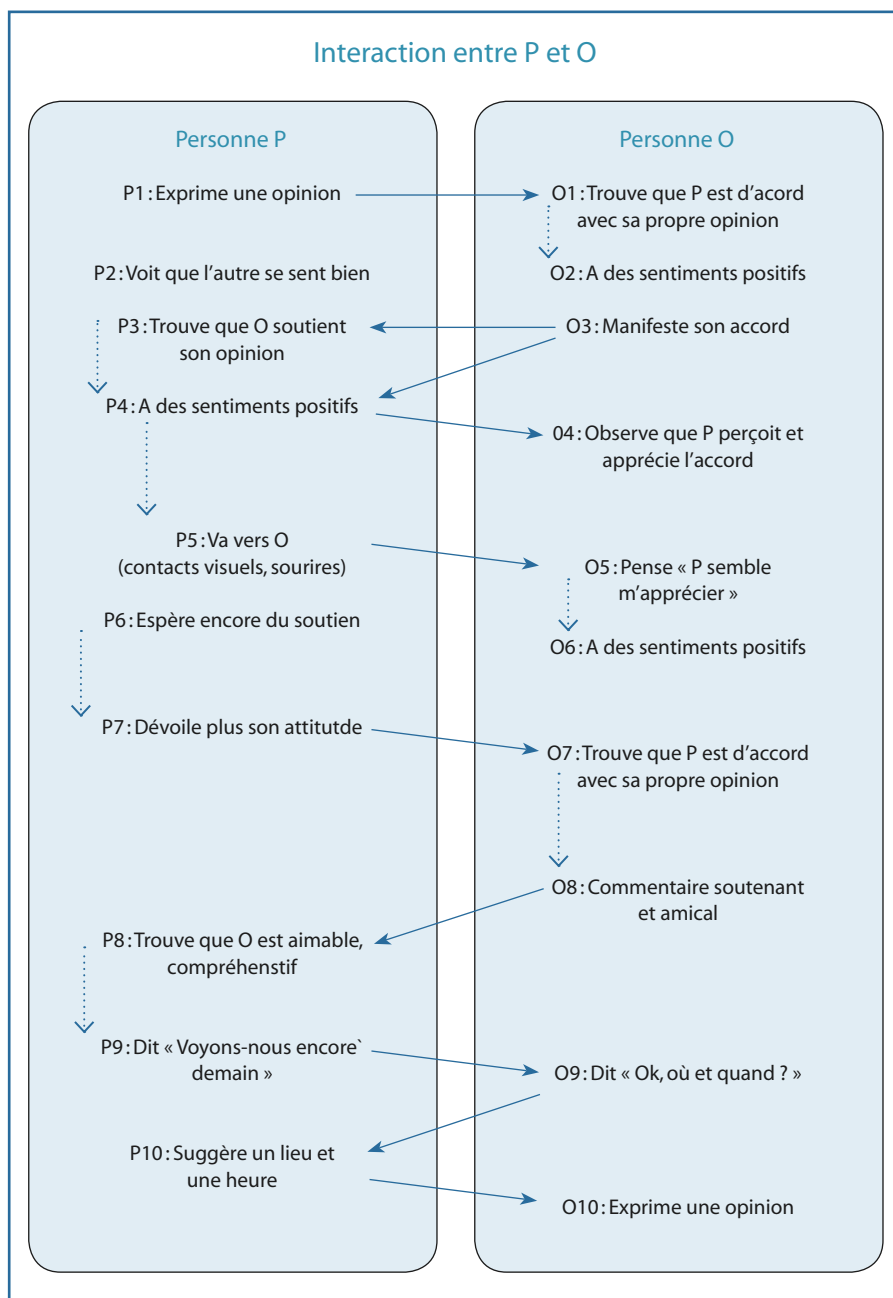
Le modèle de l'interdépendance sociale de Kelley et Thibault (Thibault et Kelley, 1959 ; Kelley et Thibault, 1978) va prendre en compte la dépendance de chacun des partenaires dans l'échange des ressources : toute relation est fonction des bénéfices qu'elle procure à l'individu. L'interdépendance suppose que les deux partenaires s'influencent réciproquement et comptent fortement l'un sur l'autre pour satisfaire leurs besoins (*cf.* **figure 8.2, page 162**).



Plus les comportements sont congruents aux attentes du partenaire (par rapport au partage des tâches domestiques par exemple...) et plus les couples sont satisfaits de leur relation (Dainton, 2000).



La relation va dépendre de la satisfaction des deux partenaires et du niveau d'interdépendance entre eux basé sur : la fréquence des influences réciproques ; la diversité des domaines où s'exercent les influences et, enfin, la force des influences mutuelles mesurée en fonction de la vitesse avec laquelle les partenaires réagissent, l'amplitude de la réponse et l'économie des propos (Johnson, 2003 ; Reis, 1995). La dépendance de l'individu vis-à-vis de la relation dans laquelle il est engagé permet d'analyser les conditions de la rupture : plus l'individu a envie de rompre et moins il est dépendant de la relation.



## La théorie de l'équité

Dans la théorie de l'équité, autre version de la théorie de l'échange social selon Deaux, Dane et Wrightsman (1993), les individus engagés dans une relation considèrent non seulement leurs propres coûts et gains mais aussi les coûts et gains des autres personnes. Ces deux rapports (gain/coût) doivent alors être équilibrés sinon les partenaires n'éprouvent plus de satisfaction. La norme d'équité (Walster, Walster et Berscheid, 1978) veut que les membres du groupe soient récompensés de leurs investissements. Chaque individu recherche un équilibre dans la dynamique des échanges entre partenaires mais la perception de ce qui est équitable varie selon les individus.

Chacun cherche donc à maximiser ses gains mais, à l'inverse de la théorie de l'interdépendance de Kelley et Thibault (1978), les gains sont comparés aux gains éventuellement issus d'autres alternatives. Comme le note Moser (1994, p. 103), « nous possédons une certaine notion de ce à quoi nous pouvons nous attendre dans une relation, notion qui est issue partiellement de ce que nous offrons à notre partenaire » (Berscheid et Walster, 1978).



(Meetic.fr est un site édité par la société MEETIC. Tous les éléments attachés au site Meetic.fr (et notamment la marque Meetic®) sont la propriété exclusive de MEETIC et ne peuvent être utilisés ou reproduits sans l'accord exprès et préalable de cette dernière.)

Meetic est l'un des plus grands sites européens de rencontre en ligne créé en 2001 : à la recherche d'un(e) partenaire, chacun va présenter ce qu'il « propose » et ce qu'il recherche.

## Les théories cognitives

Heider (1946, 1958), Newcomb (1968, 1971) ou encore Secord et Backman (1974) proposent des explications basées sur l'équilibre ou le déséquilibre cognitif : nous posséderions un besoin fondamental d'équilibre et/ou de cohérence cognitive. Nous sommes alors poussés à essayer d'établir, ou de maintenir, ces états d'équilibre ou de cohérence.

La théorie de l'équilibre de Heider a été présentée dans le chapitre 6. Selon ce modèle, nous choisissons comme partenaires ceux qui nous aident à maintenir une vision équilibrée du monde. Newcomb (1968) prolonge ce modèle mais considère que les signes de l'attraction n'ont pas le même statut que les signes positifs ou négatifs des attitudes du modèle heiderien : l'attitude entre deux individus est fonction de leur perception respective alors que ce ne peut être le cas entre un individu et un objet.

Secord et Backman (1974), enfin, proposent de lier théorie de l'équilibre et théorie de la dissonance cognitive en insistant sur l'importance de la réciprocité et de la complémentarité.

### Théories récentes

Outre les quelques théories classiques très rapidement présentées (pour plus d'informations, lire Moser, 1994 ou Dwyer, 2000) quelques théories plus récentes ont permis d'expliquer la formation le maintien et l'évolution des relations interpersonnelles notamment au travers l'attraction. Citons le processus d'élimination de la dissimilitude (Rosenbaum, 1986) ou encore le modèle des récompenses par l'attraction (l'attrait pour la similitude utile pour l'interaction avec autrui ; cf. Davis, 1981 ; Werner et Parmelee, 1979). Signalons, enfin, l'intérêt du recours à la théorie de l'identité sociale et de l'auto-catégorisation (cf. chapitre 2) pour étudier les relations interpersonnelles : l'attraction sociale personnelle (similitude-attraction) opposée à l'attraction sociale dépersonnalisée (Hogg et Hains, 1998 ; Hogg et Hardie, 1991 ; Michinov et Monteil, 2003).

### 3. Les relations d'amitié ou amoureuses

#### L'amitié comme support social

Le lien amical est défini par Rubin (1970) comme le fait d'avoir de la sympathie pour quelqu'un et se caractérise par l'évaluation positive et le respect pour le partenaire et le sentiment que la partenaire est similaire à soi-même. Rubin (1973) distingue deux composantes principales dans une relation amicale :

- ❶ la tendance à percevoir l'autre comme similaire à soi (au niveau des attitudes, des opinions, des traits de personnalité, etc.) ;
- ❷ l'évaluation favorable de l'autre dans ses compétences, intelligence, prise de décision, etc.



L'amitié implique alors des normes égalitaires et coopératives. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, l'aide n'est pas une qualité essentielle demandée à l'amitié, celle-ci étant prioritairement attendue des membres de la famille. De manière générale, l'existence de relations interpersonnelles satisfaisantes, et en particulier les relations amicales, est essentielle pour le bien-être psychique de l'individu. Le support émotionnel que peut procurer l'amitié est très important (Sermat, 1980).

Selon Rubin (1973), le fait d'aimer quelqu'un comme ami et celui d'en être amoureux sont deux dimensions distinctes, bien que modérément corrélées, d'une attitude positive envers autrui. L'ouvrage de Rubin (1973) s'intitule *Liking et Loving* : deux verbes en anglais (*to like/to love*) quand le français n'en possède qu'un (aimer).

#### L'amour

Par amour, on peut accomplir de grandes choses mais aussi mentir, trahir, tuer... L'amour est un sentiment complexe : l'attrait entre deux personnes peut être d'ordre affectif, sexuel, intellectuel ou même spirituel. Les premières théories relatives à l'amour en psychologie ont été élaborées par des psychologues cliniciens (voir Bioy et Fouques, 2008). En psychologie sociale, Rubin (1970, 1973) propose de considérer l'amour sous trois composantes principales :

- ❶ l'attachement à une autre personne (on a besoin de l'autre pour satisfaire ses propres besoins de bien-être et de bonheur) ;
- ❷ la préoccupation de l'autre (don de soi et engagement à maintenir la relation) ;
- ❸ un sentiment d'exclusivité vis-à-vis de l'autre.

Contrairement à la relation amicale qui est réaliste, l'imaginaire tient une grande place dans l'amour qui est plus idéaliste.

Selon Sternberg (1986) l'amour comporterait trois composantes principales – l'intimité, l'engagement et la passion – représentées par les côtés



*Eternal Sunshine of the Spotless Mind* (2004)

Joël Barrish et Clémentine Kruczynski ne voient plus que les mauvais côtés de leur tumultueuse histoire d'amour, au point que celle-ci fait effacer de sa mémoire toute trace de cette relation. Effondré, Joël contacte l'inventeur du procédé pour qu'il extirpe également de sa mémoire tout ce qui le rattachait à Clémentine. Les souvenirs commencent à défiler dans la tête de Joël, des plus récents aux plus anciens, et s'envolent un à un, à jamais.

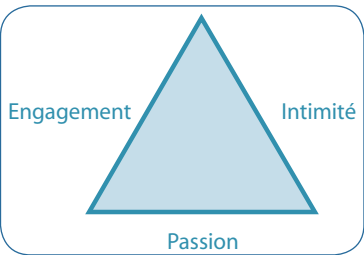


Figure 8.2 – Les composantes de l'amour selon Sternberg (1986).

	Intimité	Passion	Engagement
Absence d'amour	-	-	-
Attraction	+	-	-
Amour obsessionnel	-	+	-
Amour romantique	+	+	-
Amour vide	-	-	+
Amour affection	+	-	+
Amour vain	-	+	+
Amour idéal	+	+	+

Figure 8.3 – Les huit types d'amour selon Sternberg (1986).



«Le balcon de Juliette». C'est à Vérone (Italie) que Luigi da Porto, dans son *Istoria novellamente ritrovata di due Nobili Amanti*, situe l'histoire fictive de Roméo et Juliette reprise, plus tard, par Shakespeare.

d'un triangle. L'intimité correspond à la composante émotionnelle ou affective : on se sent proche, lié à l'autre, l'interdépendance est forte. L'engagement, de nature cognitive et comportementale, comporte une composante à court terme (décision d'aimer l'autre) et une composante à long terme (poursuite de cette relation amoureuse). Ces deux aspects, décision et engagement, ne vont pas toujours ensemble. Il est possible d'être amoureux et de ne pas vouloir ou de ne pas pouvoir s'engager (si la personne aimée est déjà mariée, par exemple, et qu'elle ne veut pas divorcer). La décision précède toutefois l'engagement. Enfin, la passion est caractérisée par de l'activation physiologique et de l'attraction physique : il s'agit de la composante motivationnelle de l'amour. La composante passionnelle est beaucoup moins stable et prévisible que les deux autres. Selon Sternberg (1986, 1998), toute relation amoureuse présenterait à des degrés variables chacune de ces composantes dont le niveau détermine les huit types d'amour qui vont de l'absence d'amour à l'amour idéal en passant par l'amitié, le coup de foudre, etc.

Forgas et Dobosz (1980) considèrent, de manière plus générale, que quatre dimensions participent à la définition d'une relation : la sexualité, l'amour, l'exclusivité et l'engagement. L'ensemble des relations possibles pouvant être caractérisé par ces dimensions.

Notons, enfin, que les hommes et les femmes s'entendent sur presque tous les attributs qu'ils disent rechercher chez un partenaire amoureux avec qui ils envisagent de se marier (Regan et Berscheid, 1997) : l'intelligence, l'honnêteté, la stabilité émotionnelle, le caractère agréable, le sens de l'humour, une personnalité dynamique, une belle apparence physique et un même statut social.

### L'amour passionnel

Les relations amoureuses ne sont pas stables dans leur forme. Walster et Walster (1978) considèrent qu'il existe deux types d'amour. L'amour-tendresse, fréquemment associé à l'amitié amoureuse, à l'amour qui dure qui se développe et dure longtemps, est alors opposé à l'amour-passion ou amour passionnel (Hatfield, 1988 ; Sprecher et Regan, 1998). L'amour passionnel est intense et absorbant, alors que l'amour-tendresse est plus équilibré. L'amour passionnel est un état émotionnel très intense où l'on est complètement absorbé par l'autre et où l'on connaît une confusion de sentiments. Cette forme d'amour commence souvent par une forte attirance sexuelle et s'accompagne d'une obsession cognitive pour l'autre (Berscheid et Fei, 1977 ; Tennov, 1979, 1998). Le défi que représente la conquête de l'autre augmente souvent le sentiment de passion. Pourtant, l'amour passionnel n'est pas forcément un état agréable à vivre car il est souvent synonyme d'anxiété, d'instabilité et d'obsession (Tennov, 1998). Il est alors possible de passer de l'euphorie à la dépression ! Hindy, Schwartz et Brodsky (1989) proposent une version abrégée de l'échelle de l'amour passionné de Hatfield et Sprecher (1986) pour tenter de mesurer cet état d'excitation intense. Pensez à la personne dont vous êtes actuellement amoureux, ou à la dernière personne que vous avez aimée, et rendez-vous à la fin de ce chapitre...



## II. LES DÉTERMINANTS DE L'ATTRACTION INTERPERSONNELLE

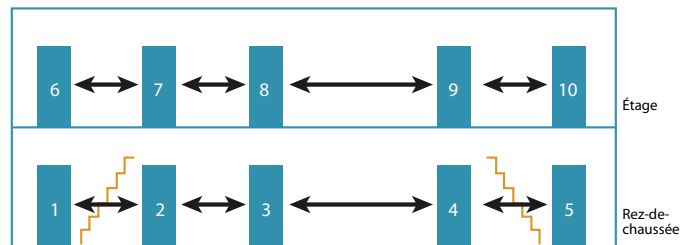
### 1. La proximité et la familiarité

La distance physique ou la proximité entre deux individus permet-elle de prédire les relations amicales et amoureuses? Réfléchissez aux personnes que vous croisez régulièrement que ce soit en cours, autour de votre appartement ou encore dans les lieux que vous fréquentez pour vos loisirs par exemple. Voir souvent quelqu'un le rendrait-il plus attractif?

Festinger, Schachter et Back (1950), dans une célèbre série d'études en milieu naturel, se sont intéressés aux liens amicaux à l'intérieur d'un nouvel ensemble immobilier et d'une résidence universitaire. Ils ont mis en évidence l'importance de la distance physique (l'appartement d'à côté) mais aussi, et surtout, de la distance fonctionnelle (l'appartement situé à côté de l'escalier). Plus la distance physique ou fonctionnelle est petite et plus les individus sont susceptibles de se croiser et donc plus ils ont de chance de devenir amis.

Selon Zajonc (1968), le simple fait d'être exposé souvent à un objet, quel qu'il soit, le rend plus attractif. C'est ce qu'il appelle l'effet « de la simple exposition » (*the mere exposure effect*). Il présente 0, 1, 2, 5, 10 et 25 fois à des étudiants douze mots (soi-disant) d'une langue étrangère. Le but des participants était simplement de les prononcer après l'expérimentateur. Zajonc les informe ensuite qu'il s'agit d'adjectifs turques et qu'ils vont devoir deviner si les adjectifs sont plus ou moins positifs. Les pseudo-mots présentés plus fréquemment sont évalués plus positivement dans tous les cas. Mais les résultats de Zajonc (1968) sont-ils transposables à l'attraction vis-à-vis d'une personne?

Moreland et Beach (1992) demandent à plusieurs jeunes femmes d'assister – respectivement 0, 5, 10 et 15 fois dans le semestre – à un cours donné à une centaine d'étudiants. À la fin du semestre, ces femmes sont évaluées sur la base de leur photographie. Plus ces jeunes femmes sont vues et plus les étudiants les trouvent attractives. En outre, plus elles se sont présentées en cours et plus les étudiants les pensent similaires à eux.



**Figure 8.4** – Vue en coupe de l'une des résidences du campus où a été effectuée la recherche de Festinger, Schachter et Back (1950).





Pensez à cette chanson  
que vous adorez... au début!  
Maintenant vous ne  
la supportez plus après  
un mois de diffusion répétée  
à la radio!

Monahan, Murphy et Zajonc (2000), enfin, ont montré, à l'aide d'images subliminales, qu'il n'est pas nécessaire d'avoir conscience de la familiarité d'un stimulus pour que l'effet de la simple exposition joue. Par ailleurs, l'effet de simple exposition semble encore plus fort dans la vie réelle qu'en laboratoire (voir la méta-analyse de Bornstein, 1989).

Nous avons plus de chance de devenir ami avec la personne assise à côté de nous en cours (Segal, 1974) ou de nous marier avec des gens de notre quartier (Bossard, 1932). Voir autrui souvent le rendrait donc effectivement plus attractif notamment en augmentant la possibilité de découvrir des points communs. Cet effet de la familiarité et de la proximité sur l'attraction est évidemment moins romantique que le coup de foudre. On se rencontre sur les bancs de l'amphi, au travail, dans un bar fréquenté régulièrement. On se voit et se revoit. La familiarité augmente, l'attraction aussi parfois.

### La familiarité a tout de même ses limites

Ces effets de la proximité et de la familiarité ne sont pas sans limite (Baum et Valins, 1979). Si la plupart des amis d'un complexe de copropriétés habitent effectivement le même immeuble, Ebbesen, Kjos et Knoecni (1976) ont montré que la plupart des gens que les résidents aiment le moins y habitent aussi! Par ailleurs quand vous n'aimez pas quelqu'un ou quelque chose (pensez à votre voisin qui fait du bruit toute la nuit!) le fait de le voir fréquemment peut augmenter vos sentiments négatifs à son encontre (Stroebe, Lenkert et Jonas, 1988 par exemple). La proximité et la familiarité contribuent donc à l'attraction mais peuvent également favoriser les conflits et l'agression comme nous le verrons à la fin de ce chapitre.

## 2. La similarité

Des amis qui partagent les mêmes goûts, un couple d'amoureux qui se ressemblent... la similarité ou la similitude est un fort facteur d'attraction: nous sommes attirés par des personnes qui nous ressemblent ou dont nous avons l'impression qu'elles nous ressemblent.



«J'ai l'impression de vous  
avoir déjà vu quelque part...»  
Monin (2003) a montré que  
le fait d'être attiré par  
une personne peut aussi  
nous donner l'illusion qu'elle  
nous est familière.

Pensez aux amis que vous avez connus avant d'arriver à l'université. Il est fort probable qu'ils proviennent du même milieu socio-économique que vous, du même quartier, qu'ils ont votre âge, qu'ils ont les mêmes goûts que vous, etc. École primaire, collège, lycée, vous avez passé l'essentiel de votre temps, ces dernières années, à l'école où vous avez fréquenté des personnes qui possédaient les mêmes caractéristiques que vous.

Des étudiants américains vivant dans une cité universitaire ont, une nouvelle fois, servi de cobayes pour mettre en évidence cet effet de la similarité sur les relations amicales! Newcomb, en 1961, a observé deux groupes d'étudiants nouvellement arrivés d'une autre université. Après une dizaine de semaines de cohabitation, ceux qui avaient au départ le plus de points communs sont effectivement ceux qui ont noué une relation amicale: 58% des colocataires ayant des attitudes assez proches devinrent amis contre, seulement, 33% pour ceux présentant une similitude plus faible.

Byrne (1961) demande à soixante-quatre étudiants de donner leur opinion sur vingt-six thèmes. Deux semaines plus tard les participants reçoivent un questionnaire soi-disant rempli par un(e) autre étudiant(e) et reflétant les mêmes attitudes *versus* des attitudes opposées aux leurs. Les étudiants, devant évaluer cette cible sur des échelles, préférèrent les personnes présentant des points communs avec eux. Si autrui est du même avis, il valide alors notre opinion ce qui est, d'une certaine manière, gratifiant. Il s'agit d'un renforcement positif qui expliquerait, pour Byrne (1971) cet effet de la similarité sur les préférences amicales. Il est également possible de considérer que cela réaffirme l'adhésion de chacun au groupe et donc la cohésion groupale (cf. chapitre 2).

Si la similarité joue dans la construction des relations amicales, il en est, souvent, de même pour les relations amoureuses. Nous avons tendance à chercher, et à trouver, des partenaires qui nous ressemblent : ressemblances physiques (cf. la partie suivante), sociales (Schoen et Wooldredge, 1989) et même en termes de capacités intellectuelles (Gruber-Baldani, Schaie et Willis, 1995). Cependant, Murray, Bellavia, Feeney, Holmes et Rose (2001) ont montré que nous avons tendance à surestimer le degré de similarité réelle entre nous et notre compagnon/compagne. Le fait de croire – à tort ou à raison – que l'autre nous ressemble semble nous satisfaire et nous renforcer ! Notons, enfin, que la ressemblance, entre amis ou amoureux, est également une conséquence de leurs relations qui entraîne une influence réciproque et mutuelle donc une plus grande similarité au fur et à mesure du temps.



Facebook est un site de réseau social qui comprend, selon ses promoteurs, plus d'un milliard de membres à travers la planète. Ce site permet d'entrer des informations personnelles qui serviront à retrouver les utilisateurs partageant des mêmes centres d'intérêt.

### Ne dit-on pas « les opposés s'attirent » ?

Il arrive également que nous recherchions chez l'autre des caractéristiques que nous ne possédons pas. Les personnes qui ont une faible estime de soi, par exemple, ne sont pas du tout attirées par des personnes qui leur ressemblent (Leonard, 1975). Winch (1958) postule que les besoins d'une personne extravertie et dominatrice complètent « naturellement » ceux d'une personne réservée et soumise. Tesser (1988) indique que ne voulant pas être en concurrence avec l'être aimé dans des domaines qui nous sont chers il paraît normal que nous cherchions parfois des personnes différentes, et complémentaires, de nous. Cela existe, évidemment. Cependant, les individus sont plus souvent attirés par quelqu'un qui leur ressemble (attitudes, personnalité, intérêts) que par une personne différente. La ressemblance est plus forte que la dissemblance dans les mécanismes d'attraction (Berscheid et Reis, 1998).

## 3. L'apparence physique

« Les apparences ne comptent pas », avez-vous peut-être déjà clamé ! Ne nous le cachons pas, l'apparence physique joue un rôle non négligeable dans l'attraction interpersonnelle et les études à ce sujet sont nombreuses. Nous sommes fortement influencés, dans nos perceptions, nos évaluations et nos comportements par l'aspect extérieur des gens et, en particulier, par leur beauté physique (Bull et Rumsey, 1988 ; Hatfield et Sprecher, 1986 ; Patzer, 1985). Évidemment, considérer que la beauté physique est importante, toutes choses étant égales par ailleurs, ne signifie pas que seule l'apparence compte. Cela étant, la beauté détermine les premières impressions et, comme nous l'avons vu, elles sont très importantes dans nos relations sociales.

Www.

« Visage moyen » créé à partir des photographies numérisées de 32 étudiants  
<http://goo.gl/uBMNX>



Plus les gens sont amoureux et moins ils trouvent d'attrait à tous les membres du sexe opposé (Simpson, Gangestad et Lerma, 1990).

La beauté physique joue un rôle non négligeable dans notre vie. Elle affecte les chances de succès des élèves à l'école (Adams et Cohen, 1976 ; Lerner et Lerner, 1977 ; Ritts, Patterson et Tubbs, 1992) et son rôle est crucial dans des domaines comme la politique, les entrevues d'emploi (Cash et Janda, 1984 ; Mack et Rainey, 1990), la carrière professionnelle, la scolarité... (Hosoda, Stone-Romero et Coats, 2003 ; Langlois, Kalakanis, Rubenstein, Larson, Hallam, et Smoot, 2000 pour des méta-analyses).

Dans le domaine de la formation, Riniolo et Johnson (2006) ont demandé à des étudiants d'évaluer les professeurs sur un site internet. Les résultats obtenus démontrent que les professeurs perçus comme attractifs sont évalués plus positivement en comparaison des professeurs perçus comme non attractif. Une autre recherche a mis en évidence, l'effet de l'attraction physique sur les attentes des enseignants (Clifford et Walster 1973). Ils ont constaté que l'importance de l'attente des enseignants à l'égard de leurs élèves est positivement corrélée avec leur degré d'attriance.

De manière plus générale, nous avons tendance à apprécier davantage les personnes attirantes que celle dont l'apparence est plus ordinaire (Hatfield et Sprecher, 1986). Nous avons également tendance à appliquer un stéréotype (cf. chapitre 5) à ces personnes et à être victime d'un biais en faveur de la beauté. Les personnes jugées comme attirantes physiquement, par comparaison à des gens « moins beaux », sont considérées comme plus compétentes, intelligentes, gentilles, sociables, fortes, ayant des aptitudes au leadership ou de meilleures compétences sociales, étant plus stables émotionnellement, etc. (Dion, Berscheid et Walster, 1972 ; Dion et Dion, 1987 ; Moore, Graziano et Miller, 1987).



L'actrice Charlize Theron (DR). Les très belles femmes captent plus l'attention des hommes... et des femmes (Maner, Kenrick, Becker, Delton, Hofer, Wilbur et Neuberg, 2003).

Même s'il n'y a pas de critères universels de la beauté (selon la culture ou le temps), Langlois et coll. (2000) montrent que certains visages aux caractéristiques spécifiques (symétrie par exemple) sont considérés comme attirants par tous, qu'elle que soit la culture. La beauté physique joue un rôle non seulement dans la formation des relations amoureuses (Feingold, 1992 ; Sprecher et Duck, 1994) mais aussi dans leur maintien (Buss et Shackelford, 1997). Murstein (1986) constate que les gens s'apparient à une personne aussi séduisante qu'eux. Les gens ont tendance à se lier d'amitié et à se marier avec des personnes qui les égalent non seulement en intelligence

mais aussi en beauté (Berscheid, Dion, Walster et Walster, 1971 ; Stroebe, Insko, Thompson et Layton, 1971). Cela étant, l'apparence influencera plus les choix des individus concernant des partenaires sexuels à court terme que des partenaires pour du long terme (Buss et Barnes, 1986). Notons que la beauté physique a aussi une incidence sur le niveau de satisfaction au regard de la relation (Sangrador et Yela, 2000 ; Shackelford, 2001) et qu'il n'y a qu'une très faible relation entre la beauté physique telle qu'elle est évaluée par les autres et le sentiment de bien-être ou de bonheur (Diener, Wolsic et Fujita, 1995).

Pour terminer sur note encore plus optimiste, soulignons que les études mentionnées ici comparent des personnes très belles à des personnes vraiment moins belles ! Or qu'en est-il pour celles et ceux qui sont dans « la moyenne », c'est-à-dire la majorité de la population ?



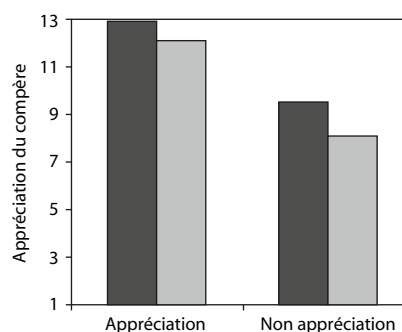
## 4. La réciprocité

Rappelez-vous l'école primaire lorsque vos ami(e)s vous expliquaient que tel (le) camarade vous aimait bien..., vous le ou la regardiez alors sous un nouveau jour. Il n'est pas nécessaire de remonter si loin dans vos souvenirs. En fait, on aime ceux ou celles qui nous aiment ! Apprendre que quelqu'un que l'on considère comme attirant a des sentiments pour nous attise, en retour, nos propres sentiments. Nous apprécions et aimons donc celles et ceux qui nous accordent leur estime et nous aiment (Kenny, 1994). Il s'agit du principe de réciprocité.

Pour Aronson, nous aimons qu'autrui nous soit similaire car cela implique qu'il va nous apprécier. Aronson et Worchel (1966) interrogent deux personnes (un sujet naïf et un compère) en leur posant des questions sur différents thèmes. Le compère doit donner des réponses soient similaires à celles données par le sujet naïf, soient opposées. Il leur est ensuite demandé de répondre à un questionnaire de formation d'impression (l'un sur l'autre) puis, après avoir échangé cette information, ils remplissent une échelle d'appréciation. Les résultats sont représentés dans la **figure 8.5**. Aronson et Worchel constatent que nous sommes plus attirés par les gens qui nous aiment bien et que le fait d'être apprécié est gratifiant.

L'affection que porte une personne à une autre est, en effet, prédictive de l'affection reçue en retour : l'affection tend à la réciprocité (Kenny et Nasby, 1980). Nous avons à la fois la tentation d'aimer les autres, certains autres, et le souhait d'être aimé en retour. Ces deux dimensions sont alors susceptibles de se renforcer. Des individus à qui l'on a dit que certaines personnes les aiment ou les admirent éprouvent une affection pour ces personnes (Berscheid et Walster, 1978). Berscheid, Walster et Walster (1969) ont constaté que des étudiants aimaient mieux un autre étudiant qui disait huit choses agréables à leur sujet qu'un étudiant qui disait sept choses agréables et une chose désagréable. La réciprocité peut également opérer par l'intermédiaire d'humeurs positives.

Ce qui est plus surprenant c'est que nous préférons les personnes qui, dans un premier temps, ont eu une impression négative de nous. L'adoption d'une attitude positive, dans un second temps, nous donne une impression de gain (Aronson et Linder, 1965). Enfin, notons que les individus ne sont pas toujours d'accord entre eux pour savoir qui apprécie qui et s'ils sont appréciés eux-mêmes. Les hommes attribuent une plus grande dimension sexuelle aux comportements d'autrui que ne le



**Figure 8.5** – Résultats d'Aronson et Worchel (1966).



font les femmes ; la bienveillance de celle-ci à leur égard est alors interprétée comme une disponibilité sexuelle (Edmondson et Conger, 1995).

### Les conséquences positives et négatives des relations interpersonnelles

Avoir des amis, être amoureux, tout cela concourt à procurer à l'individu un sentiment de bien-être qui a même des effets positifs sur la santé. On sait que la mortalité est moins élevée chez les personnes mariées que non mariées ou vivant seules lorsqu'une maladie entre en jeu (voir Gordon et Rosenthal, 1995, par exemple). Ces relations interpersonnelles vont jouer le rôle de soutien social qui peut prendre différentes formes (Berscheid et Reis, 1998) : soutien émotionnel (amitié, amour, etc.) ; soutien informatif ou évaluatif et, enfin, soutien matériel. Le soutien social peut provenir de différentes formes de relations : conjugales, amoureuses, amicales, familiales, etc. Notons enfin que plus que le soutien réel c'est la perception d'un soutien disponible qui est susceptible d'avoir un effet bénéfique. Malheureusement, les autres ne sont pas toujours source de bien-être. Les conséquences psychologiques et sociales du divorce toucheront les deux partenaires et les éventuels enfants. Mais certaines relations peuvent dépasser la simple perte d'un ami pour aller jusqu'à la violence psychologique ou physique.

## III. COMPORTEMENTS D'AIDE À L'ÉGARD D'AUTRUI

### 1. Agression

#### Principales formes d'agression

Le terme « agression » désigne un comportement physique ou verbal dirigé vers une personne avec l'intention de lui faire du mal sur le plan physique et/ou psychologique. On parlera alors d'agression interpersonnelle (Berkowitz, 1965). Il est important de noter que l'agression est un comportement alors que l'agressivité est un trait de caractère ou encore une attitude. La notion d'agression, par ailleurs, se distingue de celle de violence, qui désignera l'usage de la force, en mettant l'accent sur la situation d'interaction.

Feshbach (1964) distingue l'agression directe (ou hostile) qui vise à porter directement préjudice à autrui et qui constitue une fin en soi de l'agression

indirecte (ou instrumentale) qui, en plus de vouloir blesser autrui, cherche à atteindre certains objectifs. L'agression directe correspond, par exemple, au mari qui frappe sa femme. Mais l'agression, en plus d'infliger une blessure, peut également être à la recherche d'un autre but (Rule et Nesdale, 1974). Buss (1971), quant à lui, oppose l'agression active où la nuisance provient d'une activité, l'agression passive où l'inactivité peut causer le tort et l'agression physique ou verbale. Zillmann (1978), enfin propose de distinguer l'agression motivée par une condition désagréable provoquant le malaise de celle motivée par des facteurs extérieurs.

L'agression peut aussi bien être physique que verbale.



## La théorie frustration-agression

Dollard, Doob, Miller, Mowrer et Sears (1939) postulent que l'agression présuppose toujours l'existence de frustrations et que la frustration conduit, inexorablement, à une forme ou une autre d'agression. Généralement, la personne responsable de la frustration est ensuite la cible de l'agression. Il arrive cependant, qu'en l'absence de celle-ci, l'agression soit tournée vers d'autres personnes : des boucs émissaires. Ce déplacement de l'agression est fonction de trois variables selon Miller (1948) :

- ❶ l'intensité de la frustration ;
- ❷ la force d'inhibition (c'est-à-dire l'anticipation de la punition) ;
- ❸ la similitude entre la personne cible et les boucs émissaires.



La couleur noire, qui constitue en Occident un stimulus associé à la violence et au deuil, favorise l'agression selon Berkowitz (1993).

Cette théorie présente cependant certaines limites. Des circonstances situationnelles semblent modifier ce caractère soi-disant inné de l'agression. Par ailleurs cette théorie permet difficilement d'expliquer l'agression instrumentale (par opposition à l'agression hostile). Berkowitz (1962) réinterprétera ce lien entre frustration et agression dans une perspective associationniste en se basant sur les principes du conditionnement classique. Pour qu'il y ait agression il est nécessaire que la frustration ait suscité une réaction émotionnelle (comme la colère par exemple). Toutes les expériences désagréables, et pas seulement la frustration, sont alors susceptibles de mener à un comportement agressif. En 1989 Berkowitz proposera un modèle selon lequel la frustration ne déclenche de l'agression que si elle est ressentie comme déplaisante.

Agression instrumentale : phase pour atteindre un autre tout.

Agression hostile : la seule intention est de blesser (pas de but caché).

## Apprentissage de l'agression

Bandura (1973, 1976) considère l'agression comme un comportement acquis par apprentissage social. On considère qu'il y a apprentissage par observation (on parle aussi d'apprentissage vicariant ou encore d'apprentissage par modelage) lorsque l'observation d'un modèle génère une modification du comportement de l'observateur qui se traduit soit par une reproduction du comportement du modèle (on parlera alors d'imitation), soit par l'absence de reproduction du comportement observé afin d'éviter de commettre les mêmes erreurs que le modèle. Autrement dit, il y a renforcement vicariant lorsque le comportement d'un modèle qui a été renforcé positivement ou négativement a des répercussions sur le comportement du sujet-observateur.

Dans la conception behavioriste, un renforcement est quelque chose qui renforce le lien associatif entre un stimulus et une réponse (cf. Lieury, 2013). L'apprentissage s'explique alors par une augmentation du lien associatif entre le comportement (la réponse) et le stimulus. Or l'auto-renforcement et le renforcement vicariant n'agissent pas ainsi puisqu'ils n'impliquent pas de renforçateur externe sur nous :

- dans l'auto-renforcement ce qui renforce la conduite renvoie à une réaction de satisfaction interne. On réagit à nos propres actions en s'auto-récompensant ou en s'auto-punissant ;



Le 9 juillet 2006, lors de la finale de la Coupe du monde de football, Zinedine Zidane assène un coup de tête au thorax de Marco Materazzi qui l'a insulté.

- dans le renforcement vicariant ce qui renforce la conduite, ce sont les conséquences observées sur autrui : le stimulus renforçateur agit parce qu'il donne des infos au sujet.

L'individu ne serait pas prédisposé à se comporter de manière agressive mais il apprendrait plutôt ces comportements par l'expérience directe des actions d'autrui et de leurs éventuelles conséquences.

### Facteurs agissant sur l'agression

Les facteurs déclencheurs de l'agression peuvent être des circonstances désagréables comme la douleur. Berkowitz (1983) montre en effet que la douleur accroît l'agressivité. La chaleur peut également, comme le bruit, faire partie d'éléments environnementaux stressants. L'augmentation de la densité sociale donne l'impression d'entassement et peut entraîner une perception différente de l'environnement et être source de frustration car diminuant l'impression de maîtrise. Cela étant, la simple présence des autres peut entraîner agressivité et agression. L'anonymat et la désindividualisation (cf. chapitre 2) sont également des facilitateurs de l'agression.

## L'agression et la violence dans les médias



La théorie de l'apprentissage social de Bandura conduit à penser que des modèles télévisuels violents sont susceptibles de générer des conduites violentes chez les téléspectateurs, et ce, d'autant plus que ces modèles sont souvent très attractifs notamment pour les enfants et les adolescents. Cependant, un modèle télévisuel violent ne devrait générer des comportements violents chez les téléspectateurs que si le comportement violent du modèle est renforcé positivement (autrement dit uniquement si le renforcement vicariant est positif). Dans le cas d'un renforcement négatif, on devrait au contraire observer une absence d'effet voire une diminution de la production des comportements agressifs chez les téléspectateurs.

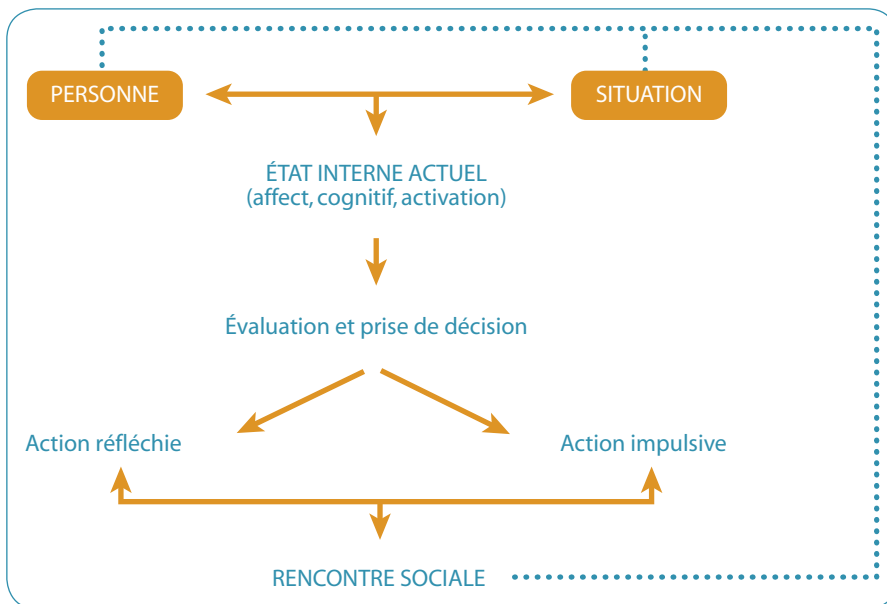
Les résultats d'une étude de Rosencrans et Hartup (1967) vont d'ailleurs dans le sens de cette idée. Ces chercheurs ont en effet montré que des enfants qui avaient observé des conduites agressives systématiquement récompensées présentaient ensuite des conduites agressives alors que des enfants exposés à ces mêmes conduites punies de façon systématique ne démontraient pas de tels comportements agressifs. Enfin, des enfants qui observaient des conduites agressives tantôt récompensées et tantôt punies se montrèrent modérément agressifs par la suite.

De même, une autre étude comparative réalisée par Benton (1967) indique que des enfants qui font l'expérience d'une punition soit directement, soit par l'intermédiaire d'une personne observée démontrent ensuite le même degré d'inhibition des comportements antisociaux. L'apprentissage par observation serait donc aussi efficace que l'apprentissage par expérience directe.

## Un modèle général de l'agression

Anderson et Bushman (2002) proposent un modèle général de l'agression intégrant notamment les explications physiologiques, les travaux sur la frustration-agression ou encore les explications reposant sur l'apprentissage ou sur les émotions (cf. **figure 8.6**) L'agression serait du à la fois à des facteurs relevant de la personne même et de la situation.





**Figure 8.6** – Modèle de l'agression de Anderson et Bushman (2002).

## 2. Aide et altruisme

### Le comportement d'aide et l'altruisme

Les psychologues sociaux qui se sont intéressés aux comportements d'aide l'ont fait, paradoxalement, pour expliquer pourquoi l'altruisme fait défaut dans certaines circonstances. Rappelez-vous le cas de Kitty Genovese présenté dans le chapitre 2. Aucun des trente-huit voisins qui ont assisté à la scène ne serait intervenu pour lui porter secours.

Les comportements altruistes renvoient à des actes effectués délibérément dans le but d'aider autrui sans en attendre de récompense (Bateson, 1998 ; Dovidio et Penner, 2004). L'altruisme comporterait trois composantes (Macauley et Berkowitz, 1970) : l'émission volontaire du comportement ; la volonté qu'une autre personne ou groupe en bénéficie ; et, enfin, l'émission de ce comportement comme une fin en soi et non dans le but d'en tirer une récompense. Les comportements d'aide, eux, se définissent de la même manière sauf sur la finalité : une récompense ou un renforcement est attendu de la part de l'auteur dudit comportement.

Hatfield, Wasler et Piliavin (1978) considèrent que l'homme est fondamentalement égoïste et ne fait qu'aider alors que Bateson (1991) pense que l'être humain, au contraire, est capable d'altruisme. La question qui se pose alors est de savoir si l'altruisme existe réellement. En effet, l'aide égoïste peut prendre de multiples formes : aider pour accéder à une récompense matérielle (argent, gloire, etc.) ; aider pour accéder à une récompense psychologique (estime de soi positive, affects positifs, etc.). Nous n'aiderions donc jamais dans le simple but de venir en aide à autrui.

### Les influences situationnelles de l'altruisme

Quels sont les déterminants nous conduisant à être altruiste ou à avoir des comportements d'aide ? Apparemment ces comportements n'ont lieu que lorsque la situation nous le permet. Ainsi, dans certaines situations



**Le don du sang :** comportement d'aide ou altruisme ?



L'émission *Café Crimes* (Europe 1) du 20 juillet 2009 était consacrée à l'assassinat de Kitty Genovese : <http://d.pr/a/CNT9e>

nous ne voyons même pas que quelqu'un à besoin d'aide. Darley et Baetson (1973) ont conduit une recherche auprès d'étudiants en théologie. Il leur était demandé de participer à une émission de radio concernant leur conception de l'altruisme. L'émission était enregistrée dans un studio à l'autre bout du campus. Il a été annoncé à un premier groupe d'étudiants qu'ils avaient tout le temps pour se rendre au studio ; à un deuxième groupe, qu'ils disposaient tout juste du temps nécessaire pour y arriver à temps ; et, enfin à un troisième groupe qu'ils étaient déjà en retard et devaient donc se dépêcher. Un compère de l'expérimentateur jouait la comédie (assis

dans un coin, toussant, se plaignant, feignant d'être en mauvaise santé) sur le parcours des étudiants. Si 63 % des étudiants du premier groupe se sont arrêtés, seuls 10 % du groupe d'étudiants à qui l'on avait dit qu'ils étaient en retard ont prêté attention au compère (45 % pour le groupe 2). On est bon si l'on a du temps pour l'être !

Les normes peuvent également favoriser l'entraide : voir quelqu'un aider va nous amener à aider également (Bryan et Test, 1967). À l'inverse, la norme peut malheureusement entraver l'entraide. Dans le cas de violence d'un homme envers une femme, Shotland et Straw (1976) montrent que 65 % aident quand il s'agit visiblement de deux personnes ne se connaissant pas mais seulement 19 % vont intervenir si c'est un couple qui se dispute ! Et, parfois, la norme est tout simplement incertaine : faut-il agir ou non ? Darley et Latané (1968) mettent en évidence que le nombre de personnes présentes peut diminuer ou ralentir l'aide car chacun est incertain et regarde ce que font les autres. Il y aurait une diffusion de responsabilité : plus il y a de personnes présentes, moins nous nous sentons responsables.

## L'effet spectateur



Dans la première de ces études (Darley et Latane, 1968), des participants étaient placés dans une situation où un individu qu'ils entendaient au moyen d'un interphone était victime d'une crise d'épilepsie. Cette crise survenait au cours d'une discussion par interphone interposé pour laquelle on faisait varier le nombre d'intervenants supposés être présents. Les participants devaient prendre part à une discussion par interphone avec une, deux, ou cinq autres personnes se trouvant toutes dans des pièces séparées. L'une de ces personnes, un compère, à un moment donné de la discussion, simulait une crise d'épilepsie. Darley et Latane s'intéressaient à la réaction du participant lorsqu'il entendait la crise de la victime. Or, en dehors de cette pseudo-victime, les autres éventuels participants étaient fictifs. Seul le participant entendait ainsi réellement cette crise. Les résultats obtenus montrent que les participants interviennent d'autant moins qu'ils considèrent que

d'autres témoins assistent à la scène. En effet, quand le participant croit qu'il est le seul témoin, il intervient dans 85 % des cas alors que ce taux d'intervention est de 62 % quand un autre témoin est censé être présent, et de seulement 31 % quand le participant pense que quatre autres témoins assistent à la crise. Le simple fait qu'ils pensent que quelqu'un d'autre assiste à la crise d'épilepsie réduit largement les chances que les individus décident d'apporter leur aide à la victime. Suite à cette première étude, Latane et Darley, mais aussi d'autres chercheurs, ont pu reproduire cet effet dans de multiples contextes et sont parvenus à un consensus sur le fait que plus le nombre de témoins d'une situation d'urgence est grand, plus les chances que chacun de ces témoins intervienne sont réduites. Cet effet s'est alors fait connaître sous le nom d'« effet spectateur » ou « effet du témoin » (*bystander effect*).

Chekroun P. (2008). « Pourquoi les individus aident-ils moins autrui lorsqu'ils sont nombreux ? », *Revue électronique de psychologie sociale*, n° 2, p. 9-16. Disponible à l'adresse suivante : < <http://RePS.psychologie-sociale.org> >.

## Les variables psychologiques de l'altruisme

Si la situation joue un rôle très important, l'état psychologique de la personne qui vient en aide ne doit pas être négligé. Les comportements d'aide, par exemple, sont plus nombreux lorsque les individus font preuve d'un rapport empathique au malheur d'autrui. Lorsque les individus se sentent coupables (Regan, Williams et Sparling, 1972, les incitent à mentir ou à tricher) cela augmente d'autant plus leur volonté d'aider autrui si le cas se présente. Après avoir commis une mauvaise action, tout se passe comme si l'on se sentait moins coupable en adoptant un comportement altruiste. Une humeur négative peut aussi accroître les comportements serviables : l'aide constitue alors un moyen gratifiant de se « changer les idées » (Cialdini et Kenrick, 1976).

Notons enfin que nous venons davantage en aide aux personnes dont la dépendance à autrui est claire, légitime et perçue comme « non voulue » ; aux personnes de nos groupes de référence et aux personnes familières, attirantes et qui nous ressemblent (Emswiller, Deaux et Willits, 1971). Demander de l'aide d'un ton positif et optimiste suscite et favorise l'aide (Kriss, Indenbaum et Tesch, 1974).



Statue *Le Bon Samaritain*.  
Jardin des Tuileries, Paris.

## Typologie de l'altruisme

Moscovici (1994, p. 76) propose de distinguer trois types principaux d'altruisme :

« On a donc pas, pour l'instant, raison de dire de quelqu'un qu'il est altruiste ou de prédire que, parce qu'il se conduit de manière altruiste dans un contexte, il le sera encore dans un autre. Il semblerait se dégager [...] que les seules régularités observées sont des régularités de situations ou, plus exactement, de relation. »

L'altruisme participatif renverrait au sacrifice de soi fait au nom de la communauté d'appartenance. L'altruisme normatif résulterait de l'obéissance à la règle qui a cours dans tel ou tel collectif. Enfin, l'altruisme fiduciaire correspondrait à la confiance que l'on a dans les autres et dans le principe de réciprocité qui anime les comportements humains.

# RÉVISIONS DU CHAPITRE

## Résumé

---



### Les relations interpersonnelles

Les théories classiques : théories de l'apprentissage et du conditionnement ; théories de l'échange social ; théorie de l'équité et les théories cognitives.

Deux formes de relations intimes : l'amitié envisagée comme support social et l'amour.



### Les déterminants de l'attraction

Sont passés en revue et illustrés les quatre grands facteurs déterminants l'attraction interpersonnelle : la proximité et la familiarité ; la similarité ; l'apparence physique ; la réciprocité.



### L'agression

La présentation des principales formes d'agression précède la présentation classique de la théorie de la frustration-agression puis le rôle de l'apprentissage notamment à travers les médias.



### Les comportements altruistes

Les déterminants nous conduisant à être altruiste ou à avoir des comportements d'aide et les variables psychologiques de l'altruisme.

## Lectures conseillées

---

BÈGUE L. (2010). *L'agression humaine*. Paris, Dunod.

MARC E., PICARD D. (2000). *Relations et communications interpersonnelles*. Paris, Dunod.

MOSCOVICI S. (Dir.) (1994). *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris, Nathan.

MOSER G. (1994). *Les Relations interpersonnelles*. Paris, PUF.

## Webographie

---

**Www.** MEETIC, SITE DE RENCONTRES

<http://www.meetic.fr>

**Www.** FACEBOOK, SITE DE RÉSEAU SOCIAL

<http://www.facebook.com>

**Www.** « VISAGE MOYEN » CRÉÉ À PARTIR DES PHOTOGRAPHIES NUMÉRISÉES DE 32 ÉTUDIANTS

<http://goo.gl/uBMNX>

**Www.** L'ÉMISSION CAFÉ CRIMES (EUROPE 1) DU 20 JUILLET 2009 ÉTAIT CONSACRÉE À L'ASSASSINAT DE KITTY GENOVESE

<http://d.pr/a/cNT9e>



## Échelle de l'amour passionné

Pensez à la personne dont vous êtes amoureux ou à la dernière personne que vous avez aimée. Utilisez une échelle allant de 1 (pas du tout) à 9 (tout à fait) :

1. Je serais profondément désespéré si... me quittait.
2. Parfois, j'ai l'impression de ne pas pouvoir contrôler mes pensées ; elles portent exclusivement sur...
3. Je me sens heureux quand je fais quelque chose pour rendre... heureux.
4. J'aime mieux être avec \_\_\_\_\_ qu'avec n'importe qui d'autre.
5. Je suis jaloux à l'idée que \_\_\_\_\_ pourrait tomber amoureux de quelqu'un d'autre.
6. Je désire ardemment tout connaître de \_\_\_\_\_.
7. Je veux \_\_\_\_\_ sur tous les plans – physique, émotionnel, mental.
8. J'ai un appétit sans bornes pour l'affection de \_\_\_\_\_.
9. Pour moi, \_\_\_\_\_ est le partenaire romantique idéal.
10. Quand \_\_\_\_\_ me touche, je sens mon corps lui répondre.
11. \_\_\_\_\_ hante constamment mes pensées.
12. Je veux que \_\_\_\_\_ connaisse tout de moi : mes pensées, mes craintes, mes espoirs.
13. Je recherche avidement des signes que \_\_\_\_\_ me désire.
14. Je suis puissamment attiré par \_\_\_\_\_.
15. Je suis extrêmement déprimé lorsque les choses vont mal avec \_\_\_\_\_.

Plus votre score est élevé et plus l'amour que vous vivez ou avez vécu est passionné.

## EXERCICES

### Phrases à compléter

Les relations interpersonnelles peuvent se définir par les \_\_\_\_\_ qui existent entre les individus et par la \_\_\_\_\_ de ces \_\_\_\_\_. Les \_\_\_\_\_ sont le sujet d'étude de la plupart des recherches consacrées aux relations interpersonnelles.

En psychologie sociale, \_\_\_\_\_ (1970, 1973) propose de considérer l'amour sous trois composantes principales: (1) \_\_\_\_\_ à une autre personne; (2) la préoccupation de l'autre; (3) un sentiment \_\_\_\_\_ vis-à-vis de l'autre. Walster et Walster (1978) considèrent qu'il existe deux types d'amour. L'amour-\_\_\_\_\_, fréquemment associé à l'amitié amoureuse, à l'amour qui dure qui se développe et dure longtemps, est alors opposé à l'amour-\_\_\_\_\_.

Selon Zajonc (1968), le simple fait d'être exposé souvent à un objet, quel qu'il soit, le rend plus attractif. C'est ce qu'il appelle l'effet \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ et \_\_\_\_\_ (1992) transposent ces résultats à l'attraction vis-à-vis d'une personne. Outre la proximité, peuvent également jouer: la \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ et \_\_\_\_\_.

L'agression est un \_\_\_\_\_ alors que l'agressivité est un \_\_\_\_\_. Dollard, Doob, Miller, Mowrer et Sears (\_\_\_\_) postulent que l'agression présuppose toujours l'existence de \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ (1962) réinterprétera ce lien dans une perspective associationniste en se basant sur les principes du \_\_\_\_\_. Enfin, Bandura (1973, 1976) considère l'agression comme un comportement acquis par \_\_\_\_\_.

Les comportements \_\_\_\_\_ renvoient à des actes effectués délibérément dans le but d'aider autrui sans en attendre de récompense. \_\_\_\_\_ et Latané (1968) ont mis en évidence l'effet \_\_\_\_\_. Enfin, Moscovici (1994) propose de distinguer trois types principaux d'altruisme: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ et \_\_\_\_\_.

### Exercices

**Exercice 1 :** Présentez et illustrez les différents déterminants de l'attraction interpersonnelle.

**Exercice 2 :** Mita, Dermer et Knight (1997) ont demandé à des étudiantes de venir au laboratoire avec l'une de leurs meilleures amies. Ils ont pris une photographie du visage et des étudiantes et une photographie inversée (comme dans un miroir). Ils ont demandé quelle photographie était préférée. La plupart des amies ont choisi la photo normale tandis que la plupart des étudiantes ont préféré la photo inversée. Pourquoi à votre avis?

**Exercice 3 :** Présentez la méthode et les résultats de Darley et Latane (1968) sur l'effet spectateur.

**Exercice 4 :** En vous basant sur ce qui a été présenté dans ce chapitre, comment expliqueriez-vous le succès d'un site de réseau social comme Facebook ?







# Bibliographie

- ABOUT F.E. (1988). *Children and prejudice*. Oxford, Basil Blackwell.
- ABOUT F.E. et LEVY S.R. (2000). Interventions to reduce prejudice and discrimination in children and adolescents. In S. Oskamp (Dir.), *Reducing Prejudice and Discrimination 'The Claremont Symposium on Applied Social Psychology'* (pp. 269-93). Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- ABRIC J.-C. (1971). Experimental study of group creativity : Task representation, group structure, and performance. *European Journal of Social Psychology*, 1, pp. 311-326.
- ABRIC J.-C. (1976). *Jeux, conflits et représentations sociales*. Aix-en-Provence, Thèse de Doctorat d'État de l'Université de Provence.
- ABRIC J.-C. (1984). A theoretical and experimental approach to the study of social representation in a situation of interaction. In R. Farr et S. Moscovici (Dir.), *Social representations*. Cambridge, Cambridge University Press.
- ABRIC J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset- Fribourg, Del Val.
- ABRIC J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales* (pp. 187-203). Paris, Presses Universitaires de France.
- ABRIC J.-C. (1994). L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique. In C. Guimelli (Dir.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 73-84). Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- ABRIC J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presses universitaires de France.
- ABRIC J.-C. (1999). *Psychologie de la communication*. Paris, Armand Colin.
- ABRIC J.-C. (2001). L'approche structurale des représentations sociales : développements récents. *Psychologie et Société*, Vol. 2, N° 4, pp. 81-104.
- ABRIC J.-C. (Dir.) (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris, Presses Universitaires de France.
- ABRIC J.-C. (Dir.) (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne, Érès.
- ADORNO T. W. (2007). *Études sur la personnalité autoritaire*. Paris, Allia (1<sup>re</sup> éd. en anglais 1950).
- ADORNO T. W., FRENKEL-BRUNSWICK E., LEVINSON D. J et SANFORD R.N. (1950). *The authoritarian personality*. New York, Harper and Row.
- AEBISCHER D. et OBERLÉ D. (2012). *Le groupe en psychologie sociale*. Paris, Dunod.
- AJZEN et FISHBEIN (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracín, B.T. Johnson, et M.P. Zanna (Dir.), *The handbook of attitudes* (pp. 173-221). Mahwah, Erlbaum.
- AJZEN I. (1985). From intention to action : A theory of planned behavior. In J. Kuhl et J. Beckman (Dir.), *Action control : from cognition to behavior* (pp. 11-39). New York : Wiley.
- AJZEN I. (1991). Theory of Planned Behavior. *Organisational Behaviour and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- AJZEN I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27-58.
- AJZEN I. et FISHBEIN M. (1977). Attitude-behavior relations : A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84, 888-918.
- ALLPORT F.H. (1924). *Social psychology*. Boston, Mifflin.
- ALLPORT F.H. et LEPKIN M. (1945). Wartime rumors of waste and special privilege : why some people believe them. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 40, 3-36.
- ALLPORT G.W. (1935). Attitudes. In C.M. Murchison (Dir.), *Handbook of social psychology* (pp. 798-844). Worcester, Clark University Press.
- ALLPORT G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, Addison-Wesley.
- ALLPORT G.W. (1962). The general and the unique in psychological science. *Journal of Personality*, 30, 405-422.

- ALLPORT G.W. et POSTMAN L.J. (1945). The basic psychology of rumor. *Transactions of the New York Academy of Sciences*, 8 (Series III), 61-81.
- ALLPORT G.W. et POSTMAN L.J. (1946). An Analysis of Rumor. *Public Opinion Quarterly*, 10, 501-517.
- ALLPORT G.W. et POSTMAN L.J. (1947). *The Psychology of Rumor*, New York, Russel & Russel.
- ALOISE-YOUNG P.A., GRAHAM J.W. et HANSE W.B. (1994). Peer influence on smoking initiation during early adolescence : A comparison of group members and group outsiders. *Journal of Applied Psychology*, 79 (2), 281-287.
- AMIR Y. et SHARON I. (1987). Are social psychological laws cross-culturally valid ? *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 18, 383-470.
- ANCONA L. et PAREYSON R. (1968). Contributo allo studio della aggrissione : La dinamica della obbedienza distruttiva. *Archivio di Psicologia, Neurologia, e Psichiatria*, 29, 340-372.
- ANDERSON C.A. et BUSHMAN B.J. (2002). Media violence and societal violence. *Science*, 295, 2377-2378.
- ANZIEU D. et MARTIN (1986). *La dynamique des groupes restreints*. Paris, Presses Universitaires de France.
- APFELBAUM E. (1984). La psychologie sociale entravée : le pourquoi et le comment. *Journées d'Études sur les fictions et le statut des fictions en psychologie*. Paris, décembre 1984.
- APOSTOLIDIS T. (2003). Représentations sociales et triangulation. In J.-C. Abric (Dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville-Saint Agne, Érès.
- ARKES H.R. et BLUMER C. (1985). The psychology of sunk cost. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 35, 124-140.
- ARON A., ARON E.N. et SMOLLAN D. (1992). Inclusion of other in the Self Scale and the structure of interpersonal closeness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 596-612.
- ARONSON E. et LINDER D.E. (1965). Gain and loss of esteem as determinants of interpersonal attractiveness. *Journal of Experimental Social Psychology*, 1, 156-171.
- ARONSON E. et WORCHEL S. (1966). Similarity versus liking as determinants of interpersonal attractiveness. *Psychonomic Science*, 5, 157-158.
- ASCH S.E. (1946) Forming impressions of personality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41, 258-290
- ASCH S.E. (1955). Opinions and social pressure. *Scientific American*, 193, 31-35.
- ASHMORE R.D. et DEL BOCA F.K. (1981). Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping. In D.L. Hamilton (Dir.), *Cognitive Processes in Stereotyping and Intergroup Behavior*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- AUGUSTINOVA M. et OBERLÉ D. (2013). *Psychologie sociale du groupe au travail*. Bruxelles, De Boeck. Azzi A. et Klein O. (1998). *Psychologie sociale et relations intergroupes*. Paris, Dunod.
- BALDWIN J.-M. (1897). Le Développement mental chez l'enfant et dans la race. Paris, Félix Alcan.
- BALDWIN M.W. (2005). Relational schemas and cognition in close relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 12, 547-552.
- BALES R.F. (1950). *Interaction process analysis*. Cambridge, Addison-Wesley
- BANDURA A. (1973). *Aggression : A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- BANDURA A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- BANDURA A. (1976). Social learning perspective on behavior change. In A. Burton (Dir.), *What makes behavior change possible ?* (pp. 34-57). New York : Brunner/Mazel.
- BANDURA A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology : An International Review*, 151, 269-290.
- BARGH J.A., CHEN M. et BURROWS L. (1996). Automaticity of social behavior : Direct effects of trait construct and stereotype activation on action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 230-244.
- BARON R. A. et BYRNE D. (1981). *Social Psychology*. Boston, Allyn and Bacon
- BARTLETT C.F. (1932). *Remembering*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BAUER M.W. et GASKELL G. (Dir.) (2002) *Biotechnology : the making of a global controversy*. New York, Cambridge University Press.
- BAVELAS A. (1948). A mathematical model for group structures. *Applied Anthropology*, 7, 16-30.
- BEAUVOIS J.-L. (1984). *La psychologie quotidienne*. Paris, Presses Universitaires de France.
- BEAUVOIS J.-L. et DUBOIS N. (1988). The norm of internality in the explanation of psychological events. *European Journal of Social Psychology*, 18, 299-316.
- BEAUVOIS J.-L. et JOULE R.-V. (1981). *Soumission et idéologies. Psychosociologie de la rationalisation*. Paris, Presses Universitaires de France.
- BEAUVOIS J.-L. et JOULE R.-V. (1996). A Radical dissonance theory. *European Monographs in social psychology*. Londres, Taylor & Francis.
- BEAUVOIS J.-L. et LE POULTIER F. (1986). Norme d'internalité et pouvoir social en psychologie quotidienne. *Psychologie française*, 31, 100-108.
- BÈGUE L. (2010). *L'agression humaine*. Paris, Dunod.
- BEM D.J. (1965). An experimental analysis of self-persuasion. *Journal of Experimental Social Psychology*, 1, 199-218.
- BEM D.J. (1972). Self-Perception Theory. In L. Berkowitz (Dir.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 6, pp. 1-62). New York, Academic Press.
- BERGER P. et LUCKMAN T. (1996). *La construction sociale de la réalité*. Paris, Armand Colin.
- BERGLAS S. et JONES E.E. (1978) Drug choice as self-handicapping strategy in response to Noncontingent success. *Journal*

- nal of Personality and Social Psychology*, 36, 405-417
- BERKOWITZ L. (1965). Some aspects of observed aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 12, 359-369.
- BERKOWITZ L. (1962). *Aggression : A social psychological analysis*. New York, Mc Graw-hill
- BERKOWITZ L. (1972). Social norms, feelings, and other factors affecting helping and altruism. In L. Berkowitz (Dir.), *Advances in experimental social psychology*, 6, (63-108). New York, Academic Press.
- BERKOWITZ L. (1989). The frustration-aggression hypothesis : Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106, 59-73.
- BERKOWITZ L. (1993). *Aggression : Its causes, conséquences, and control*. New York, Mc Graw-Hill.
- BERSCHIED E. et FEI J. (1977). Sexual jealousy and romantic love. In G. Glanton et G. Smith (Dirs.), *Sexual Jealousy : An anthology of research and reflection* (pp. 101-109). Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- BERSCHIED E. et REIS HT (1998). Attraction and close relationships. In D.T. Gilbert, S.T. Fiske et G. Lindzey (Dirs.), *The handbook of social psychology*, 2, (pp. 193-281). New York, McGraw-Hill.
- BERSCHIED E. et WALSTER E.H. (1969). *Interpersonal Attraction*. Reading, Addison-Wesley.
- BERSCHIED E., DION K., WALSTER E. et WALSTER W.G. (1971). Physical attractiveness and dating choice : A test of the matching hypothesis. *Journal of Experimental Social Psychology*, 7, 173-189.
- BETTENCOURT B.A., CHARLTON K. et KERNAHAN C. (1997). Cooperative interaction and intergroup bias : The interaction between numerical representation and social orientation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 33, 630-659
- BICKMAN L. (1974). The social power of a uniform. *Journal of Applied Social Psychology*, 4, 47-61.
- BIE P. DE, LÉVIS-STRAUSS C., NUTTIN J. et JACOBSON E. (1954). *Les sciences sociales dans l'enseignement supérieur : sociologie, psychologie sociale et anthropologie culturelle*. Paris, Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO).
- BINET A. (1900). *La suggestibilité*. Paris, Schleicher Frères.
- BINET A. (1909). Le bilan de la psychologie en 1908. *Année Psychologique*, 15, 5-12.
- BIOY A. et FOUQUES D. (2008). *Psychologie clinique et psychopathologie*. Paris, Dunod.
- BLAKE R.R., SHEPARD H.A. et MOUTON J.-S. (1964). *Managing intergroup conflicts in industry*. Houston, Gulf.
- BLASS T. (2004). *The man who shocked the world : The life and legacy of Stanley Milgram*. Basic Books.
- BOGARDUS E.E. (1925). Measuring social distance. *Journal of Applied Sociology*, 9, 299-308.
- BOGARDUS E.S. (1933). A social distance scale. *Sociology and Social Research*, 1, 265-271.
- BOND M.H. et SMITH P.B. (1996). Culture and conformity : A meta-analysis of studies using Asch's (1952, 1956) line judgment. *Psychological Bulletin*, 119, 111-137.
- BOND R. (2005). Group size and conformity. *Group Processes Intergroup Relations*, 8(4), 331-354.
- BORNSTEIN R.F. (1989). Exposure and affect : Overview and meta-analysis of research, 1968-1987. *Psychological Bulletin*, 106, 265-289.
- BOSC O. (1996). De la foule criminelle à la foule nationaliste. Scipio Sighele théoricien de l'irrédentisme. *Matériaux*, 43-44, septembre.
- BOSC O. (2001). *La foule criminelle : Positivisme, politique et criminologie en Italie à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Scipio Sighele (1863-1913) et l'École lombrosienne*. Thèse de doctorat, Université de Paris-Dauphine.
- BOSC O. (2007). *La foule criminelle*. Paris, Fayard.
- BOURDIEU P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris, Droz.
- BOURDIEU P. (1977). La production des croyances : contribution à une économie des biens symboliques, *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, 13, 3-43.
- BOURDIEU P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P. (1980). *Le sens pratique*. Paris, Éditions de Minuit.
- BOYLE G.J. (1984). Effects of viewing a road trauma film on emotional and motivational factors. *Accident Analysis and Prevention*, 16, 383-386.
- BRADLEY G.W. (1978). Self-serving biases in the attribution process : A reexamination of the fact or fiction question. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 56-71.
- BREWER M.B. et KRAMER R. (1985). The psychology of intergroup attitudes and behavior. *Annual Review of Psychology*, 36, 219-243.
- BREWER M.B. et MILLER N. (1984). Beyond the contact hypothesis : Theoretical perspectives on desegregation. In M. Miller et M.B. Brewer (Dirs.), *Groups in contact : The psychology of desegregation* (pp. 281-302). New York, Academic Press.
- BRIGHAM J.-C. (1971). Ethnic stereotypes. *Psychological Bulletin*, 76, 15-38.
- BROCKNER J., SHAW M.C. et RUBIN J.Z. (1979). Factors affecting withdrawal from an escalating conflict : Quitting before it's too late. *Journal of Experimental Social Psychology*, 15, 492-503.
- BROWN R. (1965). *Social Psychology*. New York, Macmillan.
- BROWN R. (1988). *Group processes : Dynamics within and between groups*. New York, Blackwell.
- BROWN R. et ABRAMS D. (1986). The effects of intergroup similarity and goal interdependence on intergroup attitudes and task performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 78-92.
- BROWN R. et KULIK J. (1977). Flashbulb memories. *Cognition*, 5, 73-99.
- BRUNER J.-S. et TAGIURI R. (1954). The perception of people. In G. Lindzey (Dir.), *Handbook*



- of social psychology (Vol. 2, pp. 634-654). Reading, Addison-Wesley.
- BRYAN J. H. et TEST M. A. (1967). Models and helping : Naturalistic studies in aiding behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 400-407.
- BULL R. et RUMSEY N. (1988) *The social psychology of facial appearance*. New York, Springer-Verlag.
- BURGER J.-M. (1999). The foot-in-the-door compliance procedure : A multiple-process analysis and review. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 303-325.
- BUSS A.H. (1961). *The psychology of aggression*. New York, Wiley.
- BUSS D.M. et SHACKELFORD T.K. (1997). Susceptibility to infidelity in the first year of marriage. *Journal of Research in Personality*, 31, 193-221.
- BUUNK A.P. et MUSSWEILER T. (2001). New directions in social comparison research. *European Journal of Social Psychology*, 31, 467-475.
- BYRNE D. (1961). Interpersonal Attraction and Attitude Similarity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62 (3), 713-715.
- BYRNE D. (1971). *The Attraction Paradigm*. New York, Academic Press
- BYRNE D. et CLORE G.L. (1970). A reinforcement model of evaluative processes, *Personality : An International Journal*, 1, 103-28
- CAMBON L., DJOUARI A. et BEAUVOIS J.-L. (2006). Social judgment norms and social utility : When it is more valuable to be useful than desirable. *Swiss Journal of Psychology*, 65, 167-180.
- CAMPBELL D.T. (1965). Ethnocentric and other altruistic motives. In D. Levine (Dir.), *Nebraska Symposium on Motivation*, 13, 283-311.
- CAMPBELL D.T., KRUSKAL W.H. et WALLACE W.P. (1966). Seating aggregation as an index of attitude. *Sociometry*, 29, 1-15.
- CAMPBELL W.K., KRUSEMARK E.A., DYCKMAN K.A., BRUNELL A.B., McDOWELL J.E., TWENGE J.-M. et CLEMENTZ B.A. (2006). A magnetoencephalography investigation of neural correlates for social exclusion and self-control. *Social Neuroscience*, 1, 124-134
- CAMPION-VINCENT V. et RENARD J.-B. (1992), *Légendes urbaines. Rumeurs d'aujourd'hui*, Paris, Payot.
- CAMPOS P.H.F. et ROUQUETTE M.-L. (2000). La dimension affective des représentations sociales : deux recherches exploratoires. *Bulletin de psychologie*, tome 53, N° 4, pp. 435-441.
- CAMPOS P.H.F. et ROUQUETTE M.-L. (2003). Abordagem estrutural e componente afetivo das representações sociais. *Psicologia : Reflexão e Crítica*, Vol. 16, N° 3, pp. 435-445.
- CANTRIL H. (Dir.) (1940). *The Invasion from Mars : A study in the psychology of panic*. Princeton, Princeton University Press.
- CARTELLIERT D. (1938). *Gustave Le Bon*, « *Psychologie des Masses* ». Munich, Herder.
- CASH T.F. et JANDA L.H. (1984). Eye of the beholder. *Psychology Today*, 18 (12), 46-52.
- CATTANEO C. (1864). Dell' antitesi come metodo di psicologia sociale. *Il Politecnico*, 20, 262-270.
- CERCLÉ A. et SOMAT A. (1999). *Manuel de psychologie sociale*. Paris, Dunod.
- CHAIKEN S. (1987). The heuristic model of persuasion. In M. P. Zanna, J. M. Olson, et C. P. Herman (Dirs.), *Social influence : The Ontario Symposium* (Vol. 5, pp. 3-39). Hillsdale, Erlbaum.
- CHAIKEN S. et EAGLY A. (1976). Communication modality as a determinant of message persuasiveness and message comprehensibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 605 - 614.
- CHAIKEN S., LIBERMAN A. et EAGLY A.H. (1989). Heuristic and systematic information processing within and beyond the persuasion context. In Uleman, J. S. et Bargh, J. A. (Dirs.), *Unintended thought*, New York, Guilford Press
- CHARLES P. (1875). *La psychologie sociale des nouveaux peuples, œuvre posthume*. Paris, Charpentier.
- CHEKROUN P. (2008). Pourquoi les individus aident-ils moins autrui lorsqu'ils sont nombreux ? *Revue électronique de Psychologie Sociale*, 2, 9-16.
- CHOI I., CHOI K.W. et CHA J.-H. (1992). A cross-cultural replication of Festinger and Carlsmith (1959). Manuscrit non publié, Séoul.
- CHOKIER N. et MOLINER P. (2006). La « zone muette » des représentations sociales, pression normative et/ou comparaison sociale ? *Bulletin de psychologie*, 59 (3), N° 483, 281-286.
- CHOMBART DE LAUWE M.-J. (1971). *Un monde autre ? : l'enfance. De ses représentations à son mythe*. Paris, Payot.
- CHRISTIANSON S.-Å. (1992). Emotional stress and eyewitness memory : A critical review. *Psychological Bulletin*, 112, 284 - 309.
- CIALDINI R.B., CACIOPPO J.T., BASSETT R. et MILLER J.A. (1978). Low-ball procedure for producing compliance : Commitment then cost. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 463-476
- CIALDINI, VINCENT, LEWIS, CATALAN, WHEELER et DARBY (1975). « Reciprocal concessions procedure for inducing compliance : the door-in-the-face technique », *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 206 - 215.
- CLARK K.B. et CLARK M.P. (1947). Racial identification and preference in Negro children. In T.M. Newcomb et L.E. Hartley (Dirs.), *Readings in social psychology* (pp. 551-560). New York, Holt.
- CLIFFORD M.M. et WALSTER E. (1973). *The effects of physical attractiveness on teacher expectations*. *Sociological Education*, 46, 248-258.
- COHEN G.L. (2003). Party over policy ? : The dominating impact of group influence on political beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (5), 808-822.
- COHEN S. (1972). *Folk devils and moral panics ? : The creation of the mods and the rockers*. Londres, MacGibbon & Kee.



- COOLEY C.H. (1909). *Social Organization : A Study of the Larger Mind*. New York, Charles Scribner's Sons
- CORNEILLE O. (1994), Le contact comme mode de résolution de conflit intergroupe : une hypothèse toujours bien vivante, *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 23, pp. 40-60.
- CORNEILLE O. (1997), La catégorisation sociale. In J.-P. Leyens et J.-L. Beauvois (Dir.), *L'ère de la cognition*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- COURBET D. et FOURQUET M.-P. (2003). Réception des images d'une catastrophe en direct à la télévision. Étude qualitative des réactions provoquées par les attentats du 11 septembre 2001 aux États-Unis au travers du rappel de téléspectateurs français, *European Review of Applied Psychology*, 53, 1, 21-42.
- CROIZET J.-C. et LEYENS J.-P. (2003). *Mauvaises réputations. Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*. Paris, Armand Colin.
- CROSBY F. (1976). A model of egotistical relative deprivation. *Psychological Review*, 83, 85-113.
- DAINTON M. (2000). Maintenance behaviors, expectations for maintenance, and satisfaction : Linking comparisons levels to relational maintenance strategies. *Journal of Social and Personal Relationships*, 17, 827-842.
- DAMBRUN M. et GUIMOND S. (2003), Les mesures implicites et explicites des préjugés et leur relation : développements récents et perspectives théoriques, *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 57, pp. 52-73.
- DAMBRUN M. et GUIMOND S. (2004), Implicit and explicit measures of prejudices and stereotypes : Do they assess the same underlying knowledge structure ? *European Journal of Social Psychology*, 34, pp. 663-676.
- DAMBRUN M., GUIMOND S. et MICHINOV N. (2003), Les composantes automatique et contrôlée des préjugés ethniques, *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 16, pp. 71-96.
- DARLEY J. M. et BATSON C. D. (1973). From Jerusalem to Jericho : A study of Situational and Dispositional Variables in Helping Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27, 100-108.
- DARLEY J. M. et GROSS P. H. (1983). A hypothesis-confirming bias in labeling effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 20-33.
- DARLEY J.-M., et LATANÉ B. (1968). Bystander intervention in emergencies : Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 377-383.
- DAVAL R., BOURRICAUD F., DELAMOTTE et DORON (1967). *Traité de psychologie sociale*. Paris, PUF.
- DE HOUWER J. (2001). A structural and process analysis of the Implicit Association Test. *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol. 37, pp. 443-451.
- DE HOUWER J. (2002). The implicit association test as a tool for studying dysfunctional associations in psychopathology. *Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, Vol. 53, pp. 115-133.
- DE HOUWER J. (2003). The extrinsic affective Simon task. *Experimental Psychology*, 50, pp. 77-85.
- DE HOUWER J. et EELEN P. (1998). An affective variant of the Simon paradigm. *Cognition and Emotion*, N° 12, pp. 45-61.
- DE HOUWER J., CROMBEZ G., BAEYENS F. et HERMANS D. (2001). On the generality of the affective Simon effect. *Cognition and Emotion*, Vol. 15, pp. 189-206.
- DE JONG P. (2002). Implicit self-esteem and social anxiety : Differential self-positivity effects in high and low anxious individuals. *Behaviour Research and Therapy*, n° 40, p. 501-508.
- DE MONTMOLLIN G. (1965). Influence des réponses d'autrui sur les jugements perceptifs. *L'Année Psychologique*, 65, 376-395.
- DE MONTMOLLIN G. (1966). Influence de la réponse d'autrui et marges de vraisemblance. *Psychologie Française*, 11, 89-95.
- DE VISSCHER P. (1991). Us, avatars et métamorphoses de la dynamique des groupes. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- DE VISSCHER P. (2001). La dynamique des groupes, d'hier à aujourd'hui. Paris, Presses Universitaires de France.
- DE VISSCHER P. (2005). Une interrogation taxonomique : relations « intergroupes » ou ensembles flous ? *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, N° 67-68, pp. 153-161.
- DEAUX K., DANE F.C. et WRIGHTSMAN L.S. (1993). *Social Psychology in the 90s*. Pacific Grove, Brooks/Cole.
- DECONCHY J.-P. (1980). *Orthodoxie religieuse et sciences humaines*. Suivi de *Religious Orthodoxy, Rationality and Scientific*
- DECONCHY J.-P. (1989). *Psychologie sociale, croyances et idéologie*. Paris, Méridiens Klincksieck.
- DECONCHY J.-P. et DRU V. (2007). *L'autoritarisme*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- DELATOUR A. (1925). *L'œuvre de Gustave Le Bon*. Paris, Alcan.
- DELOUVÉE S. (2000). *Le(s) laboratoire(s) de psychologie sociale de la Sorbonne. La (re) construction de la psychologie sociale française*. Mémoire de Diplôme d'études approfondies en psychologie sociale, Université Paris 5.
- DELOUVÉE S. (2004). D'une guerre à l'autre : deux illustrations historiques des nexus. *Psychologia sociala*, N° 14, pp. 93-102.
- DELOUVÉE S. (2005). L'image de la psychologie sociale dans les forums de discussion sur l'Internet. *Hermès*, N° 41, pp. 159-165.
- DELOUVÉE S. (2011). *Pourquoi faisons-nous des choses stupides ou irrationnelles ?* ! Paris, Dunod.
- DELOUVÉE S., KALAMPALIKIS N. et PÉTARD J.-P. (2011). There is nothing so practical as a

- good... history. Kurt Lewin's Place in the Historical Chapters of French-language Social Psychology Textbooks. *Estudios de Psicología*, 32(2), 243-255.
- DELOUVÉE S., RATEAU P. et ROUQUETTE M.-L. (2013). *Les peurs collectives*. Toulouse, Érès.
- DESCHAMPS J.-C. et CLÉMENCE A. (1977). *L'explication quotidienne*. Cousset, DelVal.
- DESCHAMPS J.-C. et CLÉMENCE A. (1990). *L'attribution. Causalité et explication au quotidien*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- DESCHAMPS J.-C. et GUIMELLI C. (2001). L'organisation interne des représentations sociales de la sécurité/insécurité et l'hypothèse de la « zone muette ». *IX<sup>e</sup> Table Ronde « Perspectives cognitives et conduites sociales »*, 17-20 septembre, San Sebastian, Espagne.
- DESCHAMPS J.-C. et GUIMELLI C. (2002). La composante émotionnelle des représentations sociales : émotions rapportées et tendances à l'action dans une étude comparative des représentations sociales de l'insécurité en France et en Suisse. *Nouvelle Revue de Psychologie Sociale*, N° 1, pp. 78-84.
- DESCHAMPS J.-C. et GUIMELLI C. (2004). L'organisation interne des représentations sociales de la sécurité/insécurité et l'hypothèse de la « zone muette ». In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule et J.-M. Monteil (Dir.). *Perspectives cognitives et conduites sociales*. Volume IX. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 105-130.
- DESCHAMPS J.-C., PAEZ D. et PENNEBAKER J. (2001). Mémoire Collective des événements socio-politiques et culturels : représentation sociale du passé à la fin du Millenium. *Psychologie et Sociétés*, 2, 26-53, 2001.
- DEUTCH M. et GERARD H.B. (1955). A study of normative and informational social influence upon judgment. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 629-636.
- DEUTSCH M. et KRAUSS R. M. (1965). *Theories in Social Psychology*. New York, Basic Books.
- DEVINE P.G. et ELLIOT A.J. (1995). Are racial stereotypes really fading ? The Princeton trilogy revisited, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 1139-1150.
- DEVINE P.G. (1989). Stereotypes and prejudice : Their automatic and controlled components, *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.
- DEVOS T. (2002). Stéréotypes et préjugés implicites : la face cachée des relations intergroupes. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, N° 54, pp. 34-46.
- DEVOS T., NOSEK B.A., HANSEN J.-J., SUTIN E., RUHLING R.R., BANAJI M.R. et GREENWALD A.G. (2005). Explorer les attitudes et croyances implicites : lancement d'un site internet en langue française. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, N° 66, pp. 81-83.
- DI GIACOMO J.-P. (1997). *Émergence et développement de la psychologie sociale*. Manuscrit non publié, Université de Lille III.
- DIENER E., WOLSCIC B. et FUJITA F. (1995). Physical attractiveness and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 120-129.
- DION K.K., BERSCHIED E. et WALSTER E. (1972). What is beautiful is what is good. *Journal of Personality and Social Psychology*, 24, 285-290.
- DION K.L. (1986). Responses to perceived discrimination and relative deprivation. In J.-M. Olson, C. P. Herman, et M. P. Zanna (Dir.), *Relative deprivation and social comparison : The Ontario Symposium* (Vol. 4, pp. 159-179).
- DION K.L. et DION K.K. (1987). Belief in a just world and physical attractiveness stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 775-780.
- DOISE W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris, Presses Universitaires de France.
- DOISE W. (1983). Cattaneo : La fondazione della psicologia sociale. *Storia e critica della psicologia*, 4, 117-137.
- DOISE W. (1986). *Levels of explanation in social psychology*. Londres, Cambridge University Press.
- DOISE W. (1990). Les représentations sociales. In R. Ghiglione, C. Bonnet et J.-F. Richard (Dir.), *Traité de psychologie cognitive*. Volume III, Paris, Dunod.
- DOISE W., CLE ? MENCE A. et LORENZI-CIOLDI F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- DOISE W., DESCHAMPS J.-C. et MUGNY G. (1978). *Psychologie Sociale Expérimentale*, Paris, A. Colin.
- DOLLARD J., DOOB L.W., MILLER N.E., MOWRER O.H. et SEARS R.R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, Yale University Freer.
- DOMO J. (1982). *Identité culturelle et représentation sociale : culture du mil et culture du riz au Cameroun*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Provence, Aix-en-Provence.
- DOMPNIER B., PANSU P. et BRESSOUX P. (2007). Social utility, social desirability and scholastic judgments : toward a personological model of academic evaluation. *European Journal of Psychology of Education*, 22 (3), 333-350.
- DOVIDIO J.-F. et PENNER L.A. (2004). Helping and altruism. In M.B. Brewer et M. Hewstone (Dir.), *Emotion and Motivation*. Malden, Blackwell.
- DOVIDIO J.-F., EVANS N. et TYLER R. (1986). Racial stereotypes : The contents of their cognitive representations, *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, pp. 22-37.
- DOVIDIO J. F., KAWAKAMI K., JOHNSON C., JOHNSON B. et HOWARD A. (1997). On the nature of prejudice : Automatic and controlled processes, *Journal of Experimental Social Psychology*, 33, pp. 510-540.
- DOVIDIO J.-F. et GAERTNER S.L. (1986). *Prejudice, Discrimination, and Racism*. Orlando, FL : Academic Press.
- DROZDA-SENKOWSKA E. (1999). *Psychologie sociale expérimentale*. Paris, Armand Colin.

- DOYEN S., KLEIN O., PICHON C. et CLEEREMANS A. (2012). Behavioral priming : It is all in the brain, but whose brain ? *PLoS One*, 7(1), e29081.
- DUARTE S., DAMBRUN M. et GUIMOND S. (2004). La dominance sociale et les «mythes légitimateurs» : validation d'une version française de l'échelle d'orientation à la dominance sociale. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 17, 97-126.
- DUBOIS N. (1988). The norm of internality : Social valorization of internal explanations of behavior and reinforcements in young people. *Journal of Social Psychology*, 128, 431-439
- DUBOIS N. (1994, 2009). *La norme d'intériorité et le libéralisme*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- DUBOIS N. (2003). *A socio-cognitive approach to social norms*. Londres, Routledge
- DUBOIS N. (Dir.) (2005). *Psychologie sociale de la cognition*. Paris, Dunod
- DUBOIS N. et LE POULTIER (1991). Norme d'intériorité et évaluation scolaire. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule et J.-M. Monteil (Dir.), *Perspectives cognitives et conduites sociales*. Cousset-Fribourg, DelVal
- DUCKITT J. (2001). A cognitive-motivational theory of ideology and prejudice. In M.P. Zanna (Dir.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 33, pp. 41-113). San Diego, Academic Press
- DURKHEIM É. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, tome VI, pp. 273-302.
- DURKHEIM É. (1905). L'interpsychologie de G. Tarde. *Année sociologique*, 9, pp. 133-135.
- EAGLY A. (1987). *Sex differences in social behavior : A social-role interpretation*, Hillsdale, Erlbaum.
- EBBESSEN E.B., KJOS G.L. et KONE - NI V.J. (1976). Spatial ecology : Its effects on the choice of friends and enemies. *Journal of Experimental Social Psychology*, 12, 505-518.
- EDMONDSON C.B. et CONGER J.-C. (1995). The effect of mode of presentation on gender differences in social perception. *Sex Roles*, 32, 169-183.
- ELEJABARRIETA F. (1996). Le concept de représentation sociale. In J.-C. Deschamps et J.-L. Beauvois (Dir.), *Des attitudes aux attributions. Sur la construction de la réalité sociale*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, pp. 137-150.
- EMSWILLER T., DEAUX K. et WILLITS J.E. (1971). Similarity, sex, and requests for small favors. *Journal of Applied Social Psychology*, 1, 284-291.
- FAUCHEUX C. et MOSCOVICI S. (1967). Le style de comportement d'une minorité et son influence sur les réponses d'une majorité. *Bulletin du C.E.R.P.*, 16 (4), 337-360.
- FAZIO R. H. (1986). How do attitudes guide behavior ? In R.M. Sorrentino et E.T. Higgins (Dir.), *Handbook of Motivation and Cognition*. Oxford, Blackwell, pp. 230-248.
- FAZIO R.H., JACKSON J.-R., DUNTON B.C. et WILLIAMS C.J. (1995). Variability in automatic activation as an unobtrusive measure of racial attitudes : A bona fide pipeline ? *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, pp. 1013-1027.
- FAZIO R.H., SANBONMATSU D.M., POWELL M.C. et KARDES F.R. (1986). On the automatic activation of attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, N° 50, pp. 229-238.
- FEINGOLD A. (1992). Good-looking people are not what we think. *Psychological Bulletin*, 111, 304-341.
- FESTINGER L. (1954). A theory of social comparison processes, *Human Relations*, 7, pp. 117-140.
- FESTINGER L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, Stanford University Press.
- FESTINGER L. et CARLSMITH J.-M. (1959). Cognitive consequences of forced compliance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58, 203-211.
- FESTINGER L., PEPITONE A. et NEWCOMB T. (1952). Some consequences of deindividuation in a group. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 382-389.
- FESTINGER L., RIECKEN H.W. et SCHACHTER S. (1956). *When prophecy fails*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- FINLAY K.A. et STEPHAN W.G. (2000). Improving intergroup relations : The effects of empathy on racial attitudes, *Journal of Applied Social Psychology*, 30, pp. 1720-1737.
- FISHBEIN M. et AJZEN I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior : An Introduction to Theory and Research*. Reading, Addison-Wesley.
- FLAMENT C. (1981). L'analyse de similitude : une technique pour les recherches sur les représentations sociales. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, Vol. 1, N° 4, pp. 375-395.
- FLAMENT C. (1981). L'analyse de similitude ? : une technique pour les recherches sur les représentations sociales. *Les Cahiers de psychologie cognitive*, 4, pp. 357-396.
- FLAMENT C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. In D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales*. Paris, Presses Universitaires de France, pp. 204-219.
- FLAMENT C. (1994). Aspects périphériques des représentations sociales. In C. Guimelli (Dir.), *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, pp. 85-118.
- FLAMENT C. (1995). Approche expérimentale de type psychophysique dans l'étude d'une représentation. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, N° 28, pp. 67-76.
- FLAMENT C. (2001). Approche structurale et aspects normatifs des représentations sociales. *Psychologie et Société*, Vol. 2, N° 4, pp. 57-80.
- FLAMENT C. et MOLINER P. (1989). Contribution expérimentale à la théorie du noyau central d'une représentation. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule, J.-M. Monteil (Dir.), *Perspectives cognitives et conduites sociales*. Cousset, Delval.
- FLAMENT C. et ROUQUETTE M.-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les*



- représentations. Sociales. Paris, Armand Colin.
- FLAMENT C., GUIMELLI C. et ABRIC J.-C. (2006). Effets de masquage dans l'expression d'une représentation sociale. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 69, 15-31.
- FLAMMARION E. (1928). *Les déjeuners hebdomadaires de Gustave Le Bon*. Paris, Plon.
- FLOOK L., REPETTI R.L. et ULLMAN J.-B. (2005). Classroom social experiences as predictors of academic performance. *Developmental Psychology*, 41, 319-327.
- FORE-FAURÉ (1891). *Face aux juifs ! (essai de psychologie sociale contemporaine)*. Paris, A. Savine.
- FORGAS J.-P. et DOBOSZ B. (1980). Dimensions of romantic involvement : Towards a taxonomy of heterosexual relationships. *Social Psychology Quarterly*, 43, 290-300.
- FRAÏSSÉ C. (1999). *La représentation sociale de la médecine naturelle. Etude des liens entre structure de représentation et pratiques sociales*. Thèse de Doctorat non publiée, Université de Provence, Aix-Marseille I.
- FRAÏSSÉ C. et STEWART I. (2002). Basic cognitive schemes : An application concerning the social representation of alternative medicine. *European Review of Applied Psychology*, Vol. 52, N° 3-4, pp. 281-292.
- FRANKE R.H. (1979). The Hawthorne Experiments : Re-View. *American Sociological Review*, 55 (5), 861-867.
- FRANKE R.H. et KAUL J.-D. (1978). The Hawthorne Experiments : First Statistical Interpretation. *American Sociological Review*, 43, 623-643.
- FREEDMAN J. et FRASER S. (1966). Compliance without pressure : The foot-in-the-door technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 195-202.
- FRIEZE I. et WEINER B. (1971). Cue utilization and attributional judgments for success and failure. *Journal of Personality*, 39, 591-606.
- FROISSART P. (2000). L'invention du « plus vieux média du monde ». *MEI – Méditation et information*, 12-13, 183-195.
- FROISSART P. (2002). *La rumeur. Histoire et fantasmes*. Paris, Belin.
- GAERTNER S.L. et DOVIDIO J.-F. (2000). *Reducing intergroup bias : The common ingroup identity model*, Hove, Psychology Press.
- GAERTNER S.L., MANN J., MURRELL A. et DOVIDIO J.-F. (1989). Reducing intergroup bias : The benefits of recategorization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, pp. 239-249.
- GARNIER C. (Dir.). (2002). *Les formes de la pensée sociale*. Paris, Presses Universitaires de France.
- GARNIER C. et ROUQUETTE M.-L. (Dirs.) (2000). *Représentations sociales et éducation*. Montréal, Éditions Nouvelles
- GERGEN K. (1973). Social psychology as history. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26, 309-320.
- GERGEN K. (1997). Social psychology as social construction : the emerging vision. In G. McGarty et S.A. Haslam (Dirs.) *The Message of Social Psychology*. Cambridge, Blackwell Publishers.
- GILBERT D.T. et HIXON J.-G. (1991). The trouble of thinking : Activation and application of stereotypic beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 509-517.
- GILBERT G.M. (1951). Stereotype persistence and change among college students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 245-254.
- GIRANDOLA F. (2003). *Psychologie de la persuasion et de l'engagement*. Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté.
- GIRANDOLA F. et JOULE R.-V. (2012). La communication engageante : aspects théoriques, résultats et perspectives. *L'Année psychologique*, 112(01), 115-143.
- GORDON H.S. et ROSENTHAL G.E. (1995). Impact of marital status on outcomes in hospitalized patients. *Archives of Internal Medicine*, 155, 2465-2471.
- GREENWALD A.G. et NOSEK B.A. (2001). Health of the Implicit Association Test at age 3. *Zeitschrift für Experimentelle Psychologie*, 48, pp. 85-93.
- GREENWALD A.G., MCGHEE D.E. et SCHWARTZ J.K.L. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition : The implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 74, pp. 1464-1480.
- GRIZE J.-B. (1993). *Logique et communication*. Paris, Presses Universitaires de France.
- GUÉGUEN N. (2002). *Psychologie de la manipulation et de la soumission*. Paris, Dunod.
- GUIMELLI C. (1988). *Agression idéologique, pratiques nouvelles et transformation progressive d'une représentation sociale*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Provence, Aix-en-Provence.
- GUIMELLI C. (1990). Représentations sociales, noyau central et schèmes cognitifs de base. *Nouvelles études psychologiques*. Vol. 4, N° 1, pp. 27-44.
- GUIMELLI C. (1993). Locating the central core of social representations : Towards a method. *European Journal of Social Psychology*, 23, pp. 555-559.
- GUIMELLI C. (1995). L'étude des représentations sociales. *Psychologie Française*, 40, pp. 367-374.
- GUIMELLI C. (1995). *Les représentations sociales : étude de leur dynamique et analyse structurale*. Habilitation à diriger les recherches non publiée, Université Paul-Valéry, Montpellier III.
- GUIMELLI C. (1996). Valence et structure des représentations sociales. *Bulletin de psychologie*, XLIX, 422, pp. 58-72.
- GUIMELLI C. (1999). *La pensée sociale*. Paris, Presses Universitaires de France.
- GUIMELLI C. (Dir.) (1994). *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel Paris, Delachaux et Niestlé.
- GUIMELLI C. et DESCHAMPS J.-C. (2000). Effets de contexte sur la production d'associations verbales. Le cas des représentations sociales des gitans. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, N° 47-48, pp. 44-54.
- GUIMELLI C. et RATEAU P. (2003). Mise en évidence de la struc-



- ture et du contenu d'une représentation sociale à partir du modèle des Schèmes Cognitifs de Base ? : la représentation des études. *Nouvelle revue de psychologie sociale*, Vol. 2, N° 2, pp. 158-169.
- GUIMELLI C. et ROUQUETTE M.-L. (1992). Contribution du modèle associatif des schèmes cognitifs de base à l'analyse structurale des représentations sociales. *Bulletin de psychologie*, XLV, 405, 196-202.
- GUIMOND S. (2003). Stigmatisation et mouvements sociaux. In J.-C. Croizet et J.-P. Leyens (Dir.), *Mauvaises réputations. Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*. Paris, Armand Colin, pp. 257-281.
- GUIMOND S. et TOUGAS F. (1999). Sentiments d'injustice et actions collectives : la privation relative. In R.Y. Bourhis et J.-P. Leyens (Dir.), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes* (pp. 201-231). Sprimont, Mardaga.
- GUIMOND S., DAMBRUN M., MICHINOV N. et DUARTE S. (2003). Does social dominance generate prejudice ? Integrating individual and contextual determinants of intergroup cognitions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 697-721.
- GURVITCH G. (1950). *La Vocation Actuelle de la Sociologie*. Paris, Presses Universitaires de France.
- GUTTMAN L. (1950). The basis for scalogram analysis. In Stouffer et al. (dirs.) *Measurement and Prediction. The American Soldier Vol. IV*. New York, Wiley
- HAGGBLOOM S.J., WARNICK R. et AL. (2002). The 100 most eminent psychologists of the 20 th century. *Review of General Psychology*, 6 (2), 139-152.
- HALBWACHS M. (1925). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris, Presses Universitaires de France.
- HALBWACHS M. (1950). *La mémoire collective*. Paris : Albin Michel, 1997.
- HAMON A. (1893). *Psychologie du militaire professionnel*. Bruxelles, C. Rosez.
- HAMON A. (1895). *Psychologie de l'anarchiste-socialiste*. Paris, Stock, 2<sup>de</sup> édition.
- HANEY C., BANKS W.C. et ZIMBARDO P.G. (1973). Study of prisoners and guards in a simulated prison, *Naval Research Reviews*, 9, 1-17.
- HARMON-JONES E. et MILLS J. (1999). *Cognitive Dissonance : Perspectives on a pivotal theory in social psychology*. Washington, American Psychological Association.
- HARRIS M. B. (1972). The effects of performing one altruistic act on the likelihood of performing another. *The Journal of Social Psychology*, 88, 65-73.
- HASLAM S.A., OAKES P.J., TURNER J.-C. et MCGARTY C. (1996). Social identity, self-categorization and the perceived homogeneity of ingroups and outgroups : The interaction between social motivation and cognition. In R.M. Sorrentino et E.T. Higgins (Dir.), *Handbook of Motivation and Cognition*, Guilford, New York.
- HATFIELD E. et SPRECHER S. (1986). *Mirror, mirror : The importance of looks in everyday life*. New York, SUNY Press.
- HATFIELD E., WALSTER G.W. et PILIAVIN J. (1978). Equity theory and helping relationships. In L. Wispe (Dir.), *Altruism, sympathy, and helping* (pp. 115-139). New York, Academic Press.
- HEIDER F. (1946). Attitudes and Cognitive Organization. *Journal of Psychology*, 21, 107-112.
- HEIDER F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York, John Wiley & Sons.
- HERZLICH C. (1969). *Santé et maladie ? : analyse d'une représentation sociale*. Paris, Mouton
- HEWSTONE M. et BROWN R.J. (1986). Contact is not enough : An intergroup perspective on the contact hypothesis. In M. Hewstone et R. J. Brown (Dir.), *Contact and conflict in intergroup encounters* (pp. 1-44), Oxford, Blackwell.
- HILTON J.-L. et VON HIPPEL W. (1996). Stereotypes, *Annual Review of Psychology*, 47, pp. 237-271.
- HINDY C.G., SCHWARTZ J.-C. et BRODSKY A. (1989). *If this is love, why do I feel so insecure ?* New York, Atlantic Monthly Press.
- HOFLING C.K., BROTZMAN E., DALRYMPLE S., GRAVES N. et PIERCE C. M. (1966). An Experimental Study of Nurse-Physician Relationships. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 143, 171-180.
- HOGG M.A. et ABRAMS D. (1988). *Social identification : A social psychology of intergroup relations and group processes*, Londres, Routledge.
- HOGG M.A. et HAINS S. (1998). Cohesiveness and groupthink. *European Journal of Social Psychology*, 28, 323-341.
- HOGG M.A. et HARDIE E.A. (1991). Social attraction, personal attraction and self-categorization : a field study. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 175-180.
- HORNSTEIN H., FISCH E. et HOLMES M. (1968). Influence of a Model's Feelings about his Behavior and his Relevance as a Comparison Other on Observers' Helping Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10, 220-226.
- HOSODA M., STONE-ROMERO E. et COATS G. (2003). The effects of physical attractiveness on job-related outcomes : A meta-analysis of experimental studies. *Personal Psychology*, 56 (2), 431.
- HOVLAND C.I. (1959). Reconciling conflicting results derived from experimental and survey studies of attitude change. *American Psychologist*, 14, 8-17.
- HOVLAND C. I. et WEISS W. (1951). The influence of source credibility on communication effectiveness. *Public Opinion Quarterly*, 15, 635-650.
- HOVLAND C.I., JANIS I.L. et KELLEY H.H. (1953). *Communications and persuasion : Psychological studies in opinion change*. New Haven, Yale University.
- HOVLAND C.I., LUMSDAINE A.A. et SHEFFIELD F.D. (1949). *Experiments on Mass Communication*. Princeton, Princeton University Press.

- HYMAN H.H. (1942). The Psychology of Status. *Archives of Psychology*, 269, 94-102.
- INSKO C. et SCHOPLER J. (1972). *Experimental social psychology*. New-York, Academic Press.
- ISRAEL J. et TAJFEL H. (1972). *The context of social psychology : a critical assessment*. Londres, Academic Press.
- JAHODA G. (1956). Scientific Training and the Persistence of Traditional Beliefs among West. *British Journal of Educational Psychology*, 26, 156-162.
- JANIS I. (1971). Groupthink. *Psychology Today*, 5, 43-46.
- JANIS I. (1972). *Victims of group-think*, Boston, Houghton-Mifflin.
- JANIS I. (1982). *Victims of group-think*, Boston, Houghton-Mifflin (2<sup>nd</sup> édition).
- JANIS I. et FESHBACH S. (1953). Effects of fear-arousing communications. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 48, 78-92.
- JANIS I. et MANN L. (1977). *Decision making : A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. New York, Free Press.
- JANIS I. et TERWILLIGER R. (1962). An experimental study of psychological resistance to fear arousing communications. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 65, 403-410.
- JELLISON J.-M. et GREEN J. (1981). A self-presentation approach to the fundamental attribution error : the norm of internality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40 (4), 643-649.
- JODELET D. (1984). Représentations sociales : phénomènes, concepts et théorie. In S. Moscovici (Dir.), *Psychologie sociale* (pp. 357-378). Paris, Presses Universitaires de France.
- JODELET D. (1985). *Civils et breidins. Rapport à la folie et représentation sociale de la maladie mentale*. Thèse pour le doctorat d'état. Paris, EHESS.
- JODELET D. (1986). Fou et folie dans un milieu rural français. Une approche monographique. In W. Doise et A. Palmonari (Dirs), *L'étude des représentations sociales*. Neu-châtel, Delachaux et Niestlé, pp. 171-192.
- JODELET D. (1991). L'idéologie dans l'étude des Représentations Sociales. In V. Aesbischer, J.-P. Deconchy, R. Lipiansky (Dirs.), *Ideologies et représentations sociales*. DelVal, Fribourg.
- JODELET D. (2013). Conflits entre histoire mémorielle et histoire historique. *Psicologia e Saber Social*, 1(2), 151-162.
- JODELET D. (Dir.) (1989). *Folies et représentations sociales*. Paris, Presses Universitaires de France.
- JODELET D. (Dir.) (1989). *Les représentations sociales*. Paris, Presses Universitaires de France.
- JONES E.E. et DAVIS K.E. (1965). From acts to dispositions : the attribution process in social psychology. In L. Berkowitz (Dir.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 219-266), New York, Academic Press.
- JONES E.E. et HARRIS V.A. (1967). The attribution of attitudes, *Journal of Experimental Social Psychology*, 3, pp. 1-24.
- JONES E.E. et NISBETT R.E. (1972). The actor and the observer : Divergent perceptions of the causes of the behavior. In E.E. Jones, D.E. Kanouse, H.H. Kelley, R.E. Nisbett, S. Valins et B. Weiner (Dirs.), *Attribution : Perceiving the causes of behavior* (pp. 79-94). Morristown, General Learning Press.
- JONES E.E., DAVIS K.E. et GERGEN K.J. (1961). Role playing variations and their informational value for person perception. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 302-310.
- JOST J.T. et BANAJI M.R. (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 33, 1-27.
- JOST J.T., PELHAM B.W. et CARVALLO M. (2002). Non-conscious forms of system justification : Cognitive, affective, and behavioral preferences for higher status groups. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 586-602.
- JOST J.T. et BURGESS D. (2000). Attitudinal ambivalence and the conflict between group and system justification motives in low status groups. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 293-305.
- JOUFFRE S., PY J. et SOMAT A. (2008). Academic judgment and institutional evaluation made by teachers according to pupils' explanatory activity. *European Journal of Psychology of Education*, 23, 399-420.
- JOULE R.-V. (1987). Tabacco deprivation : the foot-in-the door technique versus the low-ball technique. *European Journal of Social Psychology*, 17, 361-365.
- JOULE R.-V. (2000). Pour une communication organisationnelle engageante : vers un nouveau paradigme. *Sciences de la Société*, 50/51, 279-295.
- JOULE R.-V. (2004). Des intentions aux actes citoyens. *Cerveau & Psycho*, 7, 12-17.
- JOULE R.-V. et BEAUVOIS J.-L. (1987). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble. Seconde édition : 2002.
- JOULE R.-V. et BEAUVOIS J.-L. (1998). *La soumission librement consentie*. Paris, Presses Universitaires de France.
- JOULE R.-V., BERNARD F. et HALIMI-FALKOWICZ S. (2008). Promoting ecocitizenship : in favor of binding communication. *International Scientific Journal for Alternative Energy and Ecology*, 6 (62), 214-218.
- JOULE R.-V., GIRANDOLA F. et BERNARD F. (2007). How can people be induced to willingly change their behavior ? The path from persuasive communication to binding communication. *Social & Personality Psychology Compass* 1er janvier (2007) : 493-505, 10.1111/j.1751-9004.2007.00018.x, <http://www.blackwell-synergy.com/toc/spco/0/0>
- JUDD C. M. et PARK B. (1993). Definition and assessment of accuracy in social stereotypes, *Psychological Review*, 100, pp. 109-128.
- KAËS R. (1968). *Images de la culture chez les ouvriers français*. Paris, Cujas.

- KALAMPALIKIS N. (2001). *Le nom et ses mémoires. Ancrages des représentations sociales face à une menace identitaire ? : l'affaire macédonienne*. Thèse de doctorat, École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- KALAMPALIKIS N. (2011). Um instrumento de diagnóstico das representações sociais : o grupo focal (Un outil de diagnostic des représentations sociales : le focus group). *Revista Diálogo Educacional*, 11 (33), 435-467.
- KATZ D. et BRALY K. (1933). Racial stereotypes of one hundred college students. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 280-290.
- KATZ E. et LAZARSFELD P. (1955). *Personal Influence. The Part Played by People in the Flow of Mass Communications*. Glencoe, Free Press.
- KATZEV R.D. et WANG T. (1994). Can commitment change behavior ? A case of study of experimental actions. *Journal of Social Behavior and Personality*, 9, 13-26.
- KEELEY B. L. (1999). Of conspiracy theories. *The Journal of Philosophy*, 96, 109-126.
- KELLEY H.H. (1955). The two functions of reference groups. In G.E. Swanson, T. M. Newcomb et E. L. Hartley (Dir.), *Readings in social psychology* (pp. 410-414). New York, Holt.
- KELLEY H.H. (1967). Attribution theory in social psychology. In D. Levine (Dir.), *Nebraska Symposium on Motivation* (volume XV, pp. 192-238). Lincoln, University of Nebraska Press.
- KELLEY H.H. (1972) Attribution in social interaction. In E.E. Jones, D.E. Kanouse, H.H. Kelley, R.E. Nisbett, S. Valins and B. Weiner (Dir.), *Attribution : Perceiving the causes of behavior* (pp. 1-26), Morristown, General Learning Press.
- KELLEY H.H. et THIBAUT J. (1978) *Interpersonal relations : A theory of interdependence*. New York, Wiley.
- KELMAN H. (1958). Compliance, identification, and internalization : Three processes of attitude change. *Journal of Conflict Resolution*, 1, 51-60.
- KELMAN H. C. (1961). Processes of opinion change. *Public Opinion Quarterly*, 25, 57-78.
- KENNY D.A. et NASBY W. (1980). Splitting the reciprocity correlation, *Journal of Personality and Social Psychology*, 38 (2), 249-256.
- KIESLER C. (1971). *The psychology of commitment : experiments linking behavior to belief*. New-York, Academic Press, New-York.
- KIESLER C.A. et SAKUMURA J.A. (1966). Test of a model for commitment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 458-467.
- KILHAM W. et MANN L. (1974). Level of Destructive Obedience as a Junction of Transmitter and Executant Roles in the Milgram Obedience Paradigm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, 696-702.
- KIPNIS D. (1972). Does power corrupt ? *Journal of Personality and Social Psychology*, 24, 33-41.
- KLEIN O. et VAN DER LINDEN N. (2010). Lorsque la cognition sociale devient paranoïde ou les aléas du scepticisme face aux théories du complot. In Emmanuelle Danblon et Loïc Nicolas (dirs.), *Les rhétoriques de la conspiration : Représentations, doxa, indices*. Paris, CNRS Alpha
- KRAUS S. J. (1995). Attitudes and the prediction of behavior : A meta-analysis of the empirical literature. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 21, 58-75.
- KRISS M., INDENBAUM E. et TESCH F. (1974). Message type and status of interactants as determinants of telephone helping behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 856-859.
- KRUGLANSKI A. et AJZEN I. (1983). Bias and error in human judgment. *European Journal of Social Psychology*, 13, 1-44.
- KUHN M.H. et MCPARTLAND T.S. (1954) An Empirical Investigation of Self-Attitude. *American Sociological Review*, 19.
- KUHN T.S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago, University of Chicago Press.
- LAHLOU S. (1998). *Penser manger alimentation et représentations sociales*. Paris, Presses Universitaires de France.
- LAKATOS I. (1978). *The methodology of scientific research programmes*. Cambridge, Cambridge University Press.
- LALANCETTE M.-F. et STANDING L. G. (1990). Asch fails again. *Social Behaviour and Personality*, 18 (1), 7-12.
- LANGLOIS J.H., KALAKANIS L., RUBENSTEIN A.J., LARSON A., HALLAM M. et SMOOT M. (2000). Maxims or myths of beauty ? A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 126, 390-423.
- LAPIERRE R.T. (1934), Attitudes vs. Actions. *Social Forces*, 13, pp. 230-237.
- LARSEN K.S. (1990). The Asch conformity experiment. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5, 163-168.
- LARSEN K.S., TRIPLETT J.-S., BRANT W.D. et LANGENBERG D. (1979). Collaborator status, subject characteristics and conformity in the Asch paradigm. *Journal of Social Psychology*, 108, 259-263.
- LASSWELL H. (1948). The Structure and Function of Communication in Society. In L. Bryson (Dir.), *The Communication of Ideas*. New York, Harper and Row.
- LATANÉ B. et DARLEY J. (1968). Group inhibition of bystander intervention in emergencies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10, 215-221.
- LAURENS S. et KOZAKAI T. (2007). Le bleu, le vert et le miracle. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 75-76, 133-139.
- LAURENS S. et ROUSSIAU N. (2002). *La mémoire sociale*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- LE BON G. (1895). *Psychologie des foules*. Paris, Alcan.
- LE BON G. (1896). *Psychologie du socialisme*. Paris, Alcan.
- LE BON G. (1911). *Psychologie politique*. Paris, Flammarion.
- LE BON G. (1912). *La Révolution française et la psychologie des Révolutions*. Paris, Flammarion.
- LE BON G. (1920). *Psychologie des temps nouveaux*. Paris, Flammarion.



- LÉCUYER B.-P. (1988). Rationalité et idéologie dans les sciences de l'homme. Le cas des expériences Hawthorne (1924-1933) et de leur réexamen historique. *Revue de synthèse*, 3/4.
- LEGAL J.-B. et DELOUVÉE S. (2008). *Stéréotypes, préjugés et discrimination*. Paris, Dunod.
- LENER M. J. (1980). *The belief in a just world : A fundamental delusion*. New York, Plenum.
- LEVINE R.A. et CAMPBELL D.T. (1972). *Ethnocentrism : theories of conflict, ethnic attitudes and group behavior*. New York, Wiley.
- LÉVY A. et DELOUVÉE S. (2010). *Psychologie sociale. Textes fondamentaux anglais et américains*. Paris, Dunod.
- LÉVY-BRUHL L. (1960). *La mentalité primitive*. Paris, Presses Universitaires de France. 1<sup>re</sup> édition ? : 1922.
- LEWIN K. (1935). *A Dynamic Theory of Personality*. New York, McGraw-Hill.
- LEWIN K. (1936). *Principles of Topological Psychology*. New York, McGraw-Hill.
- LEWIN K. (1938). *The Conceptual Representation and the Measurement of Psychological Forces*. Durham, Duke University Press.
- LEWIN K. (1943). Defining the « Field at a Given Time ». *Psychological Review*, 50, 292-310.
- LEWIN K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2 (4), 34-46.
- LEWIN K. (1948). *Resolving Social Conflicts*. New York, Harper & Brothers.
- LEWIN K. (1951). *Field Theory in Social Sciences*. New York, Harper & Brothers.
- LEWIN K., LIPPITT R. et WHITE R.K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-301.
- LEYENS J.-P. (1983). *Sommes-nous tous des psychologues ? Approches psychosociales des théories implicites de la personnalité*. Liège, Mardaga.
- LEYENS J.-P. et YZERBYT V. (1997). *Psychologie sociale*. Sprimont, Mardaga.
- LEYENS J.-P., YZERBYT V. et SCHAUDRON G. (1992). Stereotypes and social judgeability, *European Review of Social Psychology*, 3, pp. 91-120.
- LEYENS J.-P., YZERBYT V. et SCHAUDRON G. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Bruxelles, Mardaga.
- LEYENS, MARIC et GOBERT (1982). *L'interview comme moyen pour confirmer son hypothèse*. Manuscrit non publié. Université de Louvain.
- LICKEL B., HAMILTON D.L., WIECZKOWSKA G., LEWIS A., SHERMAN S.J. et UHLES A.N. (2000). Varieties of groups and the perception of group entitativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 223-246.
- LIEURY A. (2013). *Manuel visuel de psychologie cognitive*. Paris, Dunod.
- LIKERT R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 5-53.
- LINTON R. (1936). *De l'homme*. Paris, Éditions de Minuit.
- LINTON R. (1945). *The Cultural Background of Personality*, trad. fr. (1967) : *Les Fondements culturels de la personnalité*, Paris, Dunod.
- LIPPITT T. et PRAGER K. J. (2001). Daily experiences of intimacy : A study of couples. *Personal Relationships*, 8, 283-298.
- LIPPMANN W. (1922), *Public Opinion*, New York, Harcourt Brace Jovanovich.
- LO MONACO G., LHEUREUX F. et HALIMI-FALKOWICZ S. (2008). Le test d'indépendance au contexte (TIC) : une nouvelle technique d'étude de la structure représentationnelle. *Swiss Journal of Psychology*, 67(2), 119-123.
- LOTT B.E. et LOTT A.J. (1960). The formation of positive attitudes toward group members. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 297-300.
- LUBEK I. (1981). Histoire de psychologies sociales perdues : le cas de Gabriel Tarde. *Revue Française de Sociologie*. XXII, 361-395.
- LUBEK I. (1993). Some reflections on various social psychologies, their histories and historiographies. *Sociétés Contemporaines*, 13, 33-68.
- MAASS A., MILESI A., ZABBINI S. et STAHLBERG D. (1995). The linguistic intergroup bias : Differential expectancies or ingroup protection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 116-126.
- MACAULAY J. et BERKOWITZ L. (Drs.) (1970). *Altruism and Helping Behavior*. New York-Londres, Académie Press.
- MACK D. et RAINEY D. (1990). Female applicants' grooming and personnel selection. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5, 399-407.
- MAISONNEUVE J. (1992). Les tribulations de la psychologie sociale en France. *Canadian Psychology*, 33 (3), 623-629.
- MANER J.K., KENRICK D.T. et BECKER D.V., DELTON A.W., HOFER B., WILBUR C.J. et NEUBERG S.L. (2003). Sexually selective cognition : Beauty captures the mind of the beholder. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 1107-1120.
- MANTELL D.M. (1971). The Potential for Violence in Germany. *Journal of Social Issues*, 27, 101-12.
- MARC E. et PICARD D. (2008). *Relations et communications interpersonnelles*. Paris, Dunod, 2<sup>e</sup> éd.
- MARQUES J., YZERBYT V.Y. et LEYENS J.-P. (1988). The "Black sheep effect" : Extremity of judgments towards in-group members as a function of group identification. *European Journal of Social Psychology*, 18, 1-16.
- MATALON B. (1999). L'individuel et le social : quelques réflexions sur la portée et les limites de la psychologie sociale. *Psychologie Française*. 44, 3, 221-226.
- MCCAULEY C. et STITT C.L. (1978). An individual and quantitative measure of stereotypes, *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, pp. 929-940.
- MCCLELLAND D.C. (1985). How motives, skills, and values determine what people do. *American Psychologist*, 40, 812-825.
- MCCONAHAY J.-B. (1986). Modern racism, ambivalence, and the Modern Racism Scale. In



- J.-F. Dovidio et S.L. Gaertner (Dir.), *Prejudice, Discrimination and Racism*. San Diego, Academic Press.
- MCCONNELL A.R. et LEIBOLD J.-M. (2001). Relations among the Implicit Association Test, discriminatory behavior, and explicit measures of racial attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology*, N° 37, pp. 435-442.
- MCDUGALL W. (1908). *An introduction to Social Psychology*. Londres, Methuen.
- MCGARTY C. (1999), *Categorization in social psychology*. Londres, Sage.
- MCGUIRE W. (1964). Inducing résistance to persuasion. In L. Berkowitz (Dir.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 1, 191-229.
- MERTON R.K. (Dir.) (1946). *Mass persuasion. The social psychology of a War Bond Drive*. New York, Harper et Brothers.
- MILGRAM S. (1963). Behavioural Study of Obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 371-78.
- MILGRAM S. (1974). *Soumission à l'autorité*. Paris, Calmann-Lévy.
- MILGRAM S., BICKMAN L. et BERKOWITZ L. (1969). Note on the drawing power of crowds of different size. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 79-82.
- MILGRAM S., MANN L. et HARTER S. (1965). The lost-letter technique : a tool of social research. *Public Opinion Quarterly*, 29 (3), 437.
- MILLER D.T. et ROSS M. (1975). Sell-serving biases in the attribution of causality : fact or fiction ? *Psychological Bulletin*, 82, 213-25.
- MILLER N., BREWER M.B. et EDWARDS K. (1985). Cooperative interaction in desegregated settings : A laboratory analogue. *Journal of Social Issues*, 41, 63-79.
- MITA T.H., DERMER M. et KNIGHT J. (1977). Reversed facial images and the mere-exposure hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 597-601.
- MOLINER P. (1989). Etude de la validité d'un questionnaire de personnalité par la méthode des juges. *Psychologie et Psychométrie*, 10 (2), 65-69.
- MOLINER P. (1989). Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, XLI, 759-762.
- MOLINER P. (1992). Structure de représentation et structure de schèmes. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 14, 48-52.
- MOLINER P. (1993). Cinq questions à propos des représentations sociales. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, N° 20, pp. 5-14.
- MOLINER P. (1995). Noyau central, principes organisateurs et modèle bi-dimensionnel des représentations sociales. Vers une intégration théorique ? *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 28, 44-55.
- MOLINER P. (1996). *Images et représentations sociales*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- MOLINER P. (2001). *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- MOLINER P., JOULE R.-V. et FLAMENT C. (1995). Essai contre-attitudinal et structure des représentations sociales. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, N° 27, pp. 44-55.
- MONAHAN J.-L., MURPHY S.T. et ZAJONC R.B. (2000). Subliminal mere exposure : Specific, general, and diffuse effects. *Psychological Science*, 11 (6), 462-466.
- MONIN B. (2003). The warm glow heuristic : When liking leads to familiarity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (6), 1035-1048.
- MONTOLLIN G. DE (1977). *L'influence sociale : phénomènes, facteurs et théories*. Paris, Presses Universitaires de France.
- MOREL C. (2002). *Les décisions absurdes*. Paris, Gallimard.
- MOREL C. (2012). *Les décisions absurdes II*. Paris, Gallimard.
- MORELAND R.L. et BEACH S. (1992) Exposure effects in the classroom : The development of affinity among students. *Journal of Experimental Social Psychology*, 28, 255-276.
- MORENO J.-L. (1934). *Who shall survive ? A new approach to the problem of human interrelations*. Washington D.C., Nervous and Mental Disease Publishing House.
- MORIN E. (1969). *La rumeur d'Orléans*. Paris, Le Seuil.
- MOSCOVICI S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris, Presses Universitaires de France.
- MOSCOVICI S. (1970). Avant-propos. In Jodelet et al. (Dir.) *La psychologie sociale : une discipline en mouvement*. Paris, Mouton.
- MOSCOVICI S. (1979). *Psychologie des minorités actives*. Paris, Presses Universitaires de France.
- MOSCOVICI S. (1981/1991). *L'Âge des foules*. Paris, Fayard.
- MOSCOVICI S. (1984). *Psychologie Sociale*. Paris, Presses Universitaires de France.
- MOSCOVICI S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, pp. 211-250.
- MOSCOVICI S. (1991). *L'Âge des foules*. Bruxelles, éditions Complexe, seconde édition.
- MOSCOVICI S. (1992). Quelles Histoires. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne*, 33 (3), 540-547.
- MOSCOVICI S. (1993). Introductory address. *Papers on Social representations*, 2, pp. 160-170.
- MOSCOVICI S. (Dir.) (1994). *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris, Nathan.
- MOSCOVICI S. (Dir.) (1972). *Introduction à la psychologie sociale*. Paris, Larousse.
- MOSCOVICI S. et MUGNY G. (1987). *Psychologie de la conversion*. Cousset, DelVal.
- MOSCOVICI S. et RICATEAU P. (1972). Conformité, minorité et influence sociale. In Serge Moscovici (Dir.), *Introduction à la psychologie sociale* (pp. 139-191). Paris, Larousse.
- MOSCOVICI S. et ZAVALLONI M. (1969). The group as a polarizer of attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 12, 125-135.
- MOSCOVICI S., LAGE E. et NAFFRECHOUX M. (1969). Influence of a consistent minority in the responses of a majority in a

- colour perception task. *Sociometry*, 32 (4), 365-379.
- MOSER G. (1994). *Les relations interpersonnelles*. Paris, Presses Universitaires de France.
- MOTONO M. (1914). *Gustave Le Bon et son œuvre*. Paris, Mercure de France.
- MUGNY G., OBERLÉ D. et BEAUVOIS J.-L. (1995). *Relations humaines, groupes et influence sociale*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- MURRAY S.L., BELLAVIA G., FEENEY B., HOLMES J.-G. et ROSE P. (2001). The contingencies of interpersonal acceptance : When romantic relationships function as a self-affirmational resource. *Motivation & Emotion*, 25, 163-189.
- MYERS D.G. et LAMARCHE L. (1992). *Psychologie Sociale*. New York, McGraw Hill.
- NEWCOMB T. (1943). *Personality and social change : Attitude formation in a student community*. New York, Dryden.
- NEWCOMB T. (1961). *The acquaintance process*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- NEWCOMB T., TURNER R. et CONVERSE P. (1970). *Manuel de psychologie sociale*. Paris, Presses Universitaires de France.
- NUGIER A. et CHEKROUN P. (2011). *Les influences sociales*. Paris, Dunod.
- NYE R.A. (1975). *The origins of crowd psychology*. Londres, Beverly Hill.
- ORANO P. (1902). *La psicologia sociale*. Bari, Laterza.
- OSGOOD C.E., SUCI G.J. et TANNENBAUM P.H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana, The University of Illinois Press.
- PAICHELER G. (1985). *Psychologie des influences sociales. Contraindre, convaincre, persuader*. Paris-Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- PALLAK M.S., COOK D.A. et SULLIVAN J.-J. (1980). Commitment and energy conservation. In L. Bickman (Dir.), *Applied social psychology annual* (pp. 235-253). Beverly Hills, Sage.
- PANSU P. (1997). Norme d'intériorité et appréciation de la valeur professionnelle : l'effet des explications internes dans l'appréciation du personnel. *Le Travail Humain*, 60 (2), 205-222.
- PENNEBAKER J.W., PAEZ D. et RIMÉ B. (Dir.) (1997). *Collective memory of political events : Social and psychological perspectives*. Hillsdale, Erlbaum.
- PERRIN S. et SPENCER C.P. (1981). Independence or conformity in the Asch paradigm as a reflection. *British Journal of Social Psychology*, 20, 205-209.
- PERRIN S. et SPENCER C.P. (1990). The Asch Effect. A child of its time ? *Bulletin of the British Psychological Society*, 33, 405-406.
- PÉTARD J.-P. (Dir.) (1999). *Psychologie sociale*. Rosny-sous-Bois, Bréal.
- PÉTARD J.-P., KALAMPALIKIS N. et DELOUVÉE S. (2001). Les histoires de la psychologie sociale dans ses manuels, *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 52, 59-80.
- PETERS T.J. et WATERMAN R.H. (1982). *In search of excellence*. Newy, Harper & Row.
- PETTIGREW T. (1958). Personality and sociocultural factors in intergroup attitudes : A cross-national comparison, *Journal of Conflict Resolution*, 2, pp. 29-42.
- PETTIGREW T. (1979). The ultimate attribution error : Extending Allport's cognitive analysis of prejudice, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5, pp. 461-476.
- PETTIGREW T.F. et MEERTENS R.W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.
- PETTY R.E. et CACIOPPO J.T. (1983). Central and peripheral routes to persuasion. In L. Percy et A. Woodside (Dir.), *Application to advertising, Advertising and Consumer Psychology* (pp. 3-23). Lexington, Lexington books.
- PIAGET J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris, Presses Universitaires de France.
- PICARD E. (1909). *Gustave Le bon et son œuvre*. Paris, Mercure de France.
- PIERACCINI L. (1894). *De l'utilité temporelle de la religion, une page de psychologie sociale*. Toulouse, Imprimerie catholique Saint-Cyprien.
- PRENTICE-DUNN S. et ROGERS R.W. (1989). Deindividuation and the self-regulation of behavior. In P. B. Paulus (Dir.), *Psychology of group influence* (pp. 87-109). Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- RABBIE J.-M. et HORWITZ M. (1969). Arousal of in-group-outgroup bias by a chance win or loss, *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, pp. 269 - 277.
- RATEAU P. (1995). Dimensions descriptive, fonctionnelle et évaluative des représentations sociales. Une étude exploratoire. *Papers on Social Representations*, Vol. 4, N° 2, pp. 133-146.
- RATEAU P. (1995). Hiérarchie du système central des représentations sociales et processus de rationalisation de la mise en cause de ses éléments. *Bulletin de psychologie*, XLIX, 422, pp. 73-87.
- RATEAU P. (1995). Le noyau central des représentations sociales comme système hiérarchisé. Une étude sur la représentation du groupe. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, N° 26, pp. 29-52.
- RATEAU P. (1999). Les effets d'un conflit d'identification idéologique sur la structure d'une représentation sociale. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, N° 42, pp. 90-101.
- RATEAU P. (2006). Mémoire sociale des drames urbains : l'affaire de Carpentras. In M.-L. Rouquette (Dir.), *Ordres et désordres urbains* (pp. 51-60). Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan.
- RATEAU P. (2009). Mémoire et identité sociale. In M.-L. Rouquette (Dir.), *La pensée sociale*. Toulouse, Érès.
- RATEAU P., ERNST-VINTILA A. et DELOUVÉE S. (2012). Michel-Louis Rouquette et l'architecture de la pensée sociale. *Psicologia e Saber Social*, 1(2), 53-65.
- RATEAU P. et ROUQUETTE M.-L. (2002). Hier est aujourd'hui. Deux exemples d'actualisations des souvenirs. In S. Laurens et N. Roussiau (Dir.),

- La mémoire sociale. Identités et Représentations sociales* (pp. 97-106). Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- REGAN D., WILLIAMS D. et SPARLING S. (1972). Voluntary expiation of guilt : A field experiment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 24, 42-45.
- REGAN P. et BERSCHIED E. (1997). Gender differences in characteristics desired in a potential sexual and marriage partner. *Journal of Psychology and Human Sexuality*, 9 (1), 25-37.
- REICH W. (1933). *La Psychologie de masse du fascisme*. Paris, Payot 1972.
- REICHER S. D. (1982). The determination of collective behaviour. In H. Tajfel (dir.), *Social identity and intergroup relations* 41-83. Cambridge : Cambridge University Press.
- REICHER S. D. (1984). The St Pauls' riot : An explanation of the limits of crowd action in terms of a social identity model. *European Journal of Social Psychology*, 14, 1-21.
- REICHER S. D. (1987). Crowd behaviour as social action. In J. C. Turner, M. A. Hogg, P. J. Oakes, S. D. Reicher & M. S. Wetherell (Dirs.), *Rediscovering the social group : A self-categorization theory*, 171-202. Oxford, Blackwell.
- REICHER S. D., SPEARS R. et POSTMES T. (1995). A Social Identity Model of Deindividuation Phenomena, *European Review of Social Psychology*, 6(1), 161-198.
- REIS HT, COLLINS W.A. et BERSCHIED E. (2000). The relationship context of human behavior and development. *Psychological Bulletin*, 126, 844-872.
- RENARD J.-B. (1999). *Rumeurs et légendes urbaines*. Paris, Presses Universitaires de France.
- RENARD J.-B. (2009). L'étude des rumeurs. In M.-L. Rouquette (Dir.), *La pensée sociale*, Toulouse, Érès.
- REUMAUX F. (1998). *La Rumeur. Message et transmission*. Paris, Armand Colin.
- REUMAUX F. (Dir.) (1999). *Les rumeurs du Capitole ou les raisons de la rumeur*. Paris, Éditions du CNRS.
- RICE S.A. (1926). « Stereotypes » : A source of error in judging human character, *Journal of Personnel Research*, 5, pp. 267-276.
- RITTS V., PATTERSON M.L. et TUBBS M.E. (1992). Expectations, impressions, and judgments of physically attractive students. *Review of Educational Research*, 4, 413-426.
- ROBERTS D.F., FOEHR U.G., RIDEOUT V.J. et BRODIE M. (1999). *Kids and Media at the New Millennium : A Comprehensive National Analysis of Children's Media Use*. Menlo Park, The Henry J Kaiser Family Foundation Report.
- ROETHLISBERGER F.J. et DICKSON W.J. (1939). *Management and the Worker*. Cambridge, Harvard University Press.
- ROGERS C. (1973). *Les groupes de rencontre*. Paris, Dunod.
- ROKEACH M. (1960). *The Open and Closed Mind*, New York, Basic Books.
- ROSCH E. et LLOYD B.B. (Dirs.) (1978). *Cognition and categorization*. Hillsdale, Erlbaum.
- ROSCH E.H. (1973). Natural categories, *Cognitive Psychology*, 4, pp. 328-50.
- ROSCH R.H. (1975). Cognitive reference points, *Cognitive Psychology*, 7, pp. 532-47.
- ROSENBERG M.J. (1961). When dissonance fails : On eliminating evaluation apprehension from attitude measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 28-42.
- ROSENBERG M.J. et HOVLAND C.I. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In C.I. Hovland, M.J. Rosenberg, W.J. McGuire, R.P. Abelson et J.W. Brehm (Dirs.), *Attitude organization and change*. New Haven, Yale University Press, pp.1-14.
- ROSENCRANS M.A. et HARTUP W.W. (1967). Imitative influences of consistent and inconsistent response consequences to a model on aggressive behavior in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 7, 429 - 434.
- ROSENHAN D. (1969). Some origins of concern for others. In P. Mussen, J. Langer et M. Covington (Dirs.), *Trends and issues in developmental psychology* (pp. 134-153). New York : Holt, Rinehart, and Winston.
- ROSENTHAL R. et FODE K.L. (1963). Psychology of the scientist : V. Three experiments in experimenter bias. *Psychological Reports*, 12, 491-511.
- ROSENTHAL R. et JACOBSON L. (1968). *Pygmalion in the classroom*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- ROSS E.A. (1908). *Social Psychology : An outline and source book*. New York, Macmillan.
- ROSS L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings : Distortions in the attribution process. In L. Berkowitz (Dir.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 173-220), New York, Academic Press.
- ROSS L. et NISBETT R.E. (1991). *The person and the situation : Perspectives of social psychology*. New York, McGraw-Hill.
- ROSS L., AMABILE T.M. et STEINMETZ J.-L. (1977). Social roles, social control, and biases in social perception processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 485-494.
- ROTHBART M. et JOHN O. (1985). Social categorization and behavioral episodes : A cognitive analysis of the effects of intergroup contact. *Journal of Social Issues*, 41, 81-104.
- ROUQUETTE M.-L. (1973). La pensée sociale. In S. Moscovici (Dir.), *Introduction à la psychologie sociale* (pp. 299-327). Paris, Larousse.
- ROUQUETTE M.-L. (1975). *Les rumeurs*. Paris, Presses Universitaires de France.
- ROUQUETTE M.-L. (1984). Les communications de masse. In S. Moscovici (Dir.), *Psychologie sociale* (pp. 495-512). Paris, Presses Universitaires de France.
- ROUQUETTE M.-L. (1988). *La psychologie politique*. Paris, Presses Universitaires de France.
- ROUQUETTE M.-L. (1992). *La rumeur et le meurtre*. Paris, Presses Universitaires de France.
- ROUQUETTE M.-L. (1994). *Sur la connaissance des masses. Essai de*



- psychologie politique. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- ROUQUETTE M.-L. (1996). Représentations sociales et idéologie. In J.-C. Deschamps et J.-L. Beauvois (Dir.), *Des attitudes aux attributions* (pp. 163-173). Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- ROUQUETTE M.-L. (1997). Article « Représentations sociales ». In *Dictionnaire fondamental de la psychologie*, Paris, Larousse.
- ROUQUETTE M.-L. (1998). *La communication sociale*. Paris, Dunod.
- ROUQUETTE M.-L. (2001). Retour aux foules. In F. Buschini et N. Kalampalikis (Dir.), *Penser la vie, le social, la nature. Mélanges en l'honneur de Serge Moscovici*. Paris, éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- ROUQUETTE M.-L. (2003). La matière historique. In S. Moscovici et F. Buschini (Dir.), *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 427-443). Paris, Presses Universitaires de France.
- ROUQUETTE M.-L. (2004). *Propagande et citoyenneté*. Paris, Presses Universitaires de France.
- ROUQUETTE M.-L. (Dir.). (2009). *La pensée sociale. Perspectives fondamentales et recherches appliquées*. Toulouse, Éditions Érès.
- ROUQUETTE M.-L. (Dir.) (2009). *La pensée sociale*. Toulouse, Érès.
- ROUQUETTE M.-L. et DELOUVÉE S. (2008). Mémoire de mines, mémoire de vignes. In J. Sagnes (Dir.), *La révolte du Midi viticole cent ans après. 1907-2007* (pp. 183-194). Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan.
- ROUQUETTE M.-L. et GUIMELLI C. (1989). *Éléments pour un modèle des relations entre cognèmes*. Rapport technique provisoire du Laboratoire de psychologie expérimentale et cognitive de l'Université Paul Valéry (Montpellier 3) non publié.
- ROUQUETTE M.-L. et GUIMELLI C. (1994). Sur la cognition sociale, l'histoire et le temps. In C. Guimelli (Dir.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 255-266). Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- ROUQUETTE M.-L. et RATEAU P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- ROUSSIAU N. et SOUBIALE N. (1995). Approche expérimentale de la modification d'une représentation sociale sous l'effet de la communication d'un message. *Bulletin de psychologie*, 422, pp. 88-99.
- ROUVIER C. (1986). *Les idées politiques de Gustave Le Bon*. Paris, Presses Universitaires de France.
- RUBIN Z. (1973). *Liking and loving*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- RUBIN D.C. et KOZIN M. (1984). Vivid memories. *Cognition*, 16, 81-95.
- RULE B.G. et NESDALE A.R. (1974). Differing functions of aggression. *Journal of Personality*, 42, 467-481.
- SALÈS-WUILLEMIN E. (2006). *La catégorisation et les stéréotypes en psychologie sociale*. Paris, Dunod.
- SANGRADOR J.-L. et YELA C. (2000). What is beautiful is loved : physical attractiveness in love relationships on a representative sample. *Social Behavior and Personality*, 28 (3), 207-218.
- SCHACHTER S. (1959). *The Psychology of Affiliation*. Stanford, Stanford University Press.
- SCHARNITZKY P. (1998). La variabilité perçue des groupes sociaux : une revue de questions. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 40, pp. 47-61.
- SCHLENKER B.R. et FORSYTH D.R. (1977). On the ethics of psychological research. *Journal of Experimental Social Psychology*, 13, 369-396.
- SCHMITT M.T., BRANSCOMBE N.R. et KAPPEN D. (2003). Attitudes toward group-based inequality : Social dominance or social identity ? *British Journal of Social Psychology*, 42, 161-186.
- SCHOEN R. et WOOLDREDGE J. (1989). Marriage choices in North Carolina and Virginia, 1969-71 and 1979-81. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 465-481.
- SCHWALENBERG J. (1919). *Gustave Le Bon und seine « Psychologie des foules »*. Munich, Herder.
- SEARS D.O. (1983). The person positivity bias. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, pp. 233-250.
- SERMAT V. (1980). Some situational and personality correlates of loneliness. In J. Hartog, J.-R. Audy et Y.A. Cohen (Dir.), *The anatomy of loneliness* (pp. 305-318). New York, International University Press.
- SHANAB M.E. et YAHYA K.A. (1977). A behavioral study of obedience in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 530-536.
- SHANAB M.E. et YAHYA K.A. (1978). A cross-cultural study of obedience. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 11, 267-269.
- SHANNON C. et WEAVER W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana, University of Illinois Press.
- SHEERAN P. (2002). Intention-behavior relations : A conceptual and empirical review. In W. Stroebe et M. Hewstone (Dir.), *European Review of Social Psychology* (Vol. 12., pp. 1-30). Chichester, Wiley.
- SHERIF C.W. (1963). Social categorization as a function of latitude of acceptance and series range. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 148-156.
- SHERIF M. (1935). An experimental study of stereotypes. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 29, 370-375.
- SHERIF M. (1936). *The psychology of social norms*. New York, Harper.
- SHERIF M. (1966). *Group conflict and cooperation : Their social psychology*. Londres, Routledge & Kegan.
- SHERIF M. et SHERIF C. (1953). *Groups in Harmony and Tension*. New York, Harper.
- SHERIF M. et SHERIF C.W. (1964). *Reference groups : Exploration into conformity and deviation of adolescents*. New York, Harper and Row.



- SHERIF M., HARVEY O.J., WHITE B.J., HOOD W.R. et SHERIF C.W. (1961). *Intergroup cooperation and competition : The Robbers Cave experiment*. Norman, University Book Exchange.
- SHOTLAND R.L. et STRAW M.K. (1976). Bystander response to an assault : When a man attacks a woman. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34 (5), 990-999.
- SIDANIUS J. (1993). The psychology of group conflict and the dynamics of oppression : A social dominance perspective. In S. Iyengar et W.J. McGuire (Dir.), *Explorations in Political Psychology* (pp. 183-219), Durham, Duke University Press.
- SIDANIUS J. et PRATTO F. (1999). *Social Dominance*, Cambridge University Press.
- SIGHELE S. (1891). *La folla delinquente*. Turin, Bocca.
- SIGHELE S. (1892). *La foule criminelle*. Paris, Alcan.
- SIGHELE S. (1895). Una pirateria letteraria A proposito della « Psychologie des foules » di G. Le Bon. *La Scuola Positiva*, 5, pp. 171-173.
- SIGHELE S. (1897). *La delinquenza settaria : appunti di sociologia*. Milan, Treves.
- SIGHELE S. (1898). *La psychologie des sectes*. Paris, Giard et Brière.
- SIGHELE S. (1901). *La foule criminelle*. Paris, Alcan, seconde édition française (nouvelle version enrichie, nouvel avant-propos de l'auteur).
- SIGHELE S. (1902). *I delitti della folla*. Turin, Bocca.
- SIGHELE S. (1903). *L'intelligenza della folla*. Turin, Bocca.
- SIGHELE S. (1906). *Letteratura tragica*. Milan, Treves.
- SIGHELE S. (1908). *Littérature et criminalité*. Paris, Giard et Brière.
- SIMON L., GREENBERG J. et BREHM J. (1995). Trivialization : The forgotten mode of dissonance reduction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 247-260.
- SIMPSON J.A., GANGESTAD S.W. et LERMA M. (1990). Perception of physical attractiveness : Mechanisms involved in the maintenance of romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1192-1201.
- SLATER M., ANTLEY A., DAVISON A., SWAPP D., GUGER C., BARKER C., PISTRANG N. et SANCHEZ-VIVES M.V. (2006). A Virtual Reprise of the Stanley Milgram Obedience Experiments. *PLoS ONE*, 1 (1) : e39. doi : 10.1371/journal.pone.0000039
- SLOSSON E.E. (1899). A lecture experiment in hallucination. *Psychological Review*, 6, 407-408.
- SMITH E.R. et MACKIE D.M. (1995). *Social psychology*. New York, Worth.
- SNYDER M. (1984). When belief creates reality. *Advances in Experimental Social Psychology*, 18, 247 - 305.
- SNYDER M. et URANOWITZ S. W. (1978). Reconstructing the past : Some cognitive consequences of person perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36 (9), 941-950.
- SPEARS R. et LEA M. (1994). Panacea or Panopticon ? The Hidden Power in Computer-Mediated Communication. *Communication Research*, 21(4), 427-459.
- SPIVEY C.B. et PRENTICE-DUNN S. (1990). Assessing the directionality of deindividuated behavior : effects of deindividuation, modeling and private self-consciousness on aggressive and prosocial responses. *Basic and Applied Social Psychology*, 11 (4), 387-403.
- SPRECHER S. et DUCK S. (1994). Sweet Talk : The Importance of Perceived Communication for Romantic and Friendship Attraction Experienced During a Get-Acquainted Date. *Personality and Social Psychological Bulletin*, 20 (4), 391-400.
- SPRECHER S. et REGAN P.C. (1998). Passionate and companionate love in courting and young married couples. *Sociological Inquiry*, 68, 163-185.
- STAW B.M. (1976). Knee-deep in the big muddy : A Study of Escalating Commitment to a Chosen Course of Action. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 27-44.
- STOETZEL J. (1978). *Psychologie sociale*. Paris, Flammarion.
- STOGDILL R.M. (1974). *Handbook of leadership : A survey of the literature*. New York, Free Press.
- STORMS M.D. (1973). Videotape and the attribution process : Reversing actors' and observers' points of view. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27, 165-175.
- STROEBE W., INSKO C.A., THOMPSON V.D. et LAYTON B.D. (1971). The effects of physical attractiveness, attitude similarity and sex on various aspects of interpersonal attraction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 38-47.
- STROEBE W., LENKERT A. et JONAS K. (1988). Familiarity may breed contempt : The impact of student exchange on national stereotypes and attitudes. In W. Stroebe, D. Bar-Tal et M. Hewstone (Dir.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 167-187). New York, Springer.
- SWIM J.K., AIKIN K.J., HALL W.S. et HUNTER B.A. (1995). Sexism and racism : old-fashioned and modern prejudices. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68 (2), 199-214.
- TAJFEL H. (1969). Cognitive aspects of prejudice. *Journal of Social Issues*, 25, 79-97.
- TAJFEL H. (1972). La catégorisation sociale. In Serge Moscovici (Dir.), *Introduction à la psychologie sociale*, Paris, Larousse.
- TAJFEL H. (1978). *Differentiation between social groups : Studies in the social psychology of intergroup relations*. Londres, Academic Press.
- TAJFEL H. (1981). *Human groups and social categories*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TAJFEL H. et TURNER J.-C. (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. In W. G. Austin et S. Worchel (Dir.), *The social psychology of intergroup relations*, Monterey, Brooks-Cole.
- TAJFEL H. et WILKES A.L. (1963). Classification and quantitative judgment. *British Journal of Psychology*, 54, 101-114.
- TAJFEL H., BILLIG M., BUNDY R.P. et FLAMENT C. (1971). Social categorization and intergroup behaviour, *European Journal of Social Psychology*, 2, pp. 149-178.

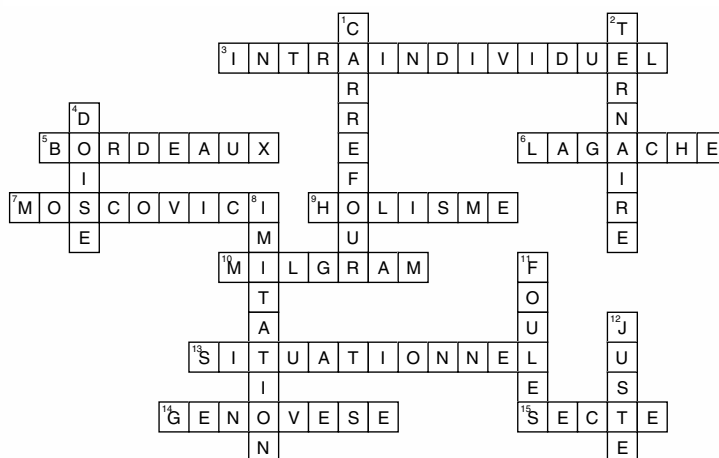
- TARDE G. (1887). Publications récentes sur la psychologie criminelle. *Revue philosophique*.
- TARDE G. (1890). *Les lois de l'imitation. Étude sociologique*. Paris, Alcan.
- TARDE G. (1895). *La logique sociale*. Paris, Alcan.
- TARDE G. (1898). *Études de psychologie sociale*. Paris, Giard et Brière.
- TARDE G. (1901). La psychologie inter-mentale. *Revue internationale de sociologie*. N° 9, pp. 1-13.
- TARDE G. (1909). *Gabriel Tarde ? : introduction et pages choisies par ses fils*. Paris, Louis-Michaud.
- TESSER A. (1988). Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. In L. Berkowitz (Dir.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 21, pp. 181-227). New York, Academic Press.
- THIBAUT J.W. et KELLEY H.H. (1959). *The social psychology of groups*. New York, John Wiley & Sons.
- THOMAS W.I. et ZNANIECKI F. (1918-1920/1927). *The Polish Peasant in Europe and America*. New York, A. Knopf. Édition originale : t. 1 et 2, Chicago, The University of Chicago Press ; t. 3 et 5, Boston, Badger Press. Traduction française du tome III : *Le paysan polonais en Europe et en Amérique. Récit de vie d'un migrant*. Paris, Nathan, 1998.
- THURSTONE L.L. (1928). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*. 33, 529-554.
- THURSTONE L.L. et CHAVE E.J. (1929). *The measurement of attitudes*. Chicago, University of Chicago Press.
- TRIPLETT N. (1897/1898). The dynamogenic factors in pacemaking and competition. *American Journal of Psychology*, 9, 507-533.
- TURNER J.-C. (1981). The experimental social psychology of intergroup behavior. In J. Turner et H. Giles (Dirs.), *Intergroup behavior* (pp. 53-78). Oxford, Blackwell.
- TURNER J.-C. (1982). Towards a cognitive redéfinition of the social groupe. In H. Tajfel (Dir.), *Social identity and intergroup relations* (pp. 15-40). Cambridge, Cambridge University Press.
- TURNER J.-C. (1991). *Social influence*. Pacific Grove, Brooks/Cole
- TURNER J.-C. (1995). Social influence. In A.S.R. Manstead et M. Hewstone (Dirs.), *Blackwell encyclopedia of social psychology*. Cambridge, Blackwell.
- VALINS S. (1966). Cognitive effects of false heart-rate feedback. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 400-408.
- VALLERAND R.J. (1994). *Les Fondements de la Psychologie Sociale*. Boucherville, Gaëtan Morin.
- VERGÈS P. (1992). L'évocation de l'argent. Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de psychologie*, XLV, 405, pp. 203-209.
- VERGÈS P. (1995). Représentations sociales partagées, périphériques, indifférentes, d'une minorité ? : méthodes d'approche. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, N° 28, pp. 77-95.
- VON HIPPEL W., SEKAQUAPTEWA D. et VARGAS P. (1997). The Linguistic Intergroup Bias as an implicit indicator of prejudice. *Journal of Experimental Social Psychology*, 33, 490-509.
- WALLACH M.A., KOGAN N. et BEM D.J. (1962). Group influence on individual risk taking. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 65, 75-86.
- WALSTER E., WALSTER G. W. et BERSCHIED E. (1978). *Equity : Theory and research*. Boston, Allyn & Bacon.
- WEINER B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- WERNER C. et PARMELEE P. (1979). Similarity of activity preferences among friends : those who play together stay together. *Social Psychology Quarterly*, 42, 62-66.
- WICKER A.W. (1969). Attitude versus actions : The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects. *Idea : A journal of social issues*, 25, 41-78.
- WIDENER A. (1979). *Gustave Le Bon, the man and his work*. New York, University Press.
- WITTE K. (1998). Fear as Motivator, Fear as Inhibitor : Using the Extended Parallel Process Model to Explain Fear Appeal Successes and Failures (pp. 423-450). In P.A. Andersen and L.K. Guerrero (Dirs.), *The Handbook of Communication and Emotion : Research, Theory, Applications, and Contexts*. San Diego, Academic Press.
- WOLTER R. (2005). *L'effet d'étiquette et l'implication : l'influence de certains mots socialement saillants sur la valorisation de l'objet et la possibilité perçue d'action*. Mémoire de Master Recherche « Psychologie sociale », Université Paris-Descartes.
- WOLTER R. (2009). Les objets à fortes valence affective : la notion de nexus. In M.-L. Rouquette (Dir.), *La pensée sociale*, Toulouse, Érès.
- WORCHEL S., ANDREOLI V.A. et FOLGER R. (1977). Intergroup cooperation and intergroup attraction : The effect of previous interaction and outcome of combined effort. *Journal of Experimental Social Psychology*, 13, 131-140
- WORCHEL S. (1986). The role of cooperation in reducing intergroup conflict. In S. Worchel et W. G. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations* (second edition, pp. 288-304). Chicago : Nelson-Hall.
- WORCHEL S., ANDREOLI V.A. et FOLGER R. (1977). Intergroup cooperation and intergroup attraction : The effect of previous interaction and outcome of combined effort, *Journal of Experimental Social Psychology*, 13, pp. 131-140.
- WORD C. O., ZANNA M.P. et COOPER J. (1974). The nonverbal mediation of self-fulfilling prophecies in interracial interaction. *Journal of Experimental Social Psychology*, 10, 109-120.
- WRIGHT D.B. et NUNN J. A. (2000). Similarities within event clusters in autobiographical Memory. *Applied Cognitive Psychology*, 14, 479-489.

- WRIGHT D. et GASKELL G. (1995). Flashbulb memories : Conceptual and methodological issues. *Memory*, 3 (1), 67-80.
- WUNDT W. (1907). *Outlines of psychology*. Leipzig, Wilhelm Engelmann.
- YZERBYT V. et CORNEILLE O. (Dirs.). (1994). *La persuasion*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- YZERBYT V. et SCHADRON G. (1996). *Connaître et juger autrui*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- ZANNA M.P. et FAZIO R. H. (1982). The attitude behavior relation : Moving toward the third generation of research. In M. P. Zanna, C. P. Herman et E. T. Higgins (Dirs.), *Variability and Consistency in Social Behavior*. Hillsdale, Erlbaum.
- ZANNA M. P. et OLSON J. M. (Eds.) (1994). *The psychology of prejudice*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- ZANNA M. P. et REMPEL J. K. (1988). Attitudes : A new look at an old concept. In D. Bar-Tal et A. Kruglanski (Dirs.), *The social psychology of knowledge*. New York, Cambridge University Press, pp. 315-334.
- ZILLMANN D. (1978). Attribution and misattribution of excitatory reactions. In J.H. Harvey, W.J. Ickes et R.F. Kidd (Dirs.), *New directions in attribution research* (Vol. 2, pp. 335-368). Hillsdale, Erlbaum.
- ZIMBARDO P. (1965). The effect of effort and improvisation on self-persuasion produced by role-playing. *Journal of Experimental Social Psychology*, 1, 103-120.
- ZIMBARDO P. (1973). On the ethics of intervention in human psychological research : With special reference to the Stanford Prison Experiment. *Cognition*, 2, 243-256.
- ZIMBARDO P. (1975). A conversation about attitudes and attitude change. In E. Krupat (Dir.), *Psychology is social* (pp. 132-139). Glenview, Scott, Foresman.
- ZIMBARDO P. (2005). Optimizing the power and magic of teaching. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24, 11-21.
- ZIMBARDO P. (2007). *The Lucifer effect : Understanding how good people turn evil*. New York, Random House.

# CORRIGÉS

## 1. HISTOIRE(S) ET DÉFINITION(S)

### Corrigé des mots croisés



#### Horizontalement

3. Festinger (1957) avec sa théorie de la dissonance cognitive illustre ce niveau d'analyse [INTRAINDIVIDUEL]
5. Ville qui propose un certificat de « psychologie de la vie sociale » en 1946 [BORDEAUX]
6. Instigateur du premier laboratoire de psychologie sociale en France [LAGACHE]
7. Propose la spécificité du regard psychosocial [MOSCOVICI]
9. S'oppose à l'individualisme méthodologique [HOLISME]
10. Met en évidence le déterminisme comportemental dans les rues de New York [MILGRAM]
13. Autre nom du niveau interindividuel [SITUATIONNEL]
14. Nom de famille de cette jeune new-yorkaise assassinée le 13 mars 1964 [GENOVESE]
15. Festinger, Riecken et Schachter (1956) étudie ce groupement social particulier [SECTE]

#### Verticalement

1. À l'intersection de la psychologie et de la sociologie, la psychologie sociale est une discipline... [CARRÉFOUR]
2. Qualité du regard posé par le psychologue social contrairement au psychologue ou au sociologue [TERNAIRE]
4. Propose, en 1982, plusieurs niveaux d'analyse [DOISE]
8. Principal facteur de cohésion et de continuité de la société selon Tarde [IMITATION]
11. Objet d'étude de Sighele [FOULES]
12. Qualité du monde dans la théorie de Lerner (1980) [JUSTE]



## 2. LE GROUPE ET LES DÉCISIONS COLLECTIVES

### Corrigé des phrases à compléter

L'être humain cherche l'**affiliation** au groupe plutôt que la solitude ou l'isolement. Dans les années 30, aux États-Unis, le « groupe » va devenir un objet d'étude en soi sous l'impulsion de trois grands psychologues : **Mayo**, **Moreno** et **Lewin**.

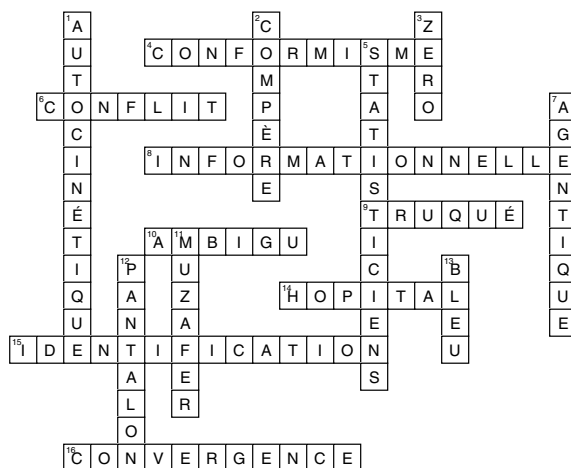
D'un point de vue **psychologique**, un groupe est plus qu'une collection d'individus, ce n'est pas un simple **agrégat**. Selon Campbell (1958) les groupes humains varient en **entitativité**. Cooley (1909) va établir l'une des premières distinctions classiques entre ce qu'il appelle les groupes **primaires** et les groupes **secondaires**. La notion de « groupe de référence », elle, a été introduite par **Hyman** (1942). Kelley (1952) considère qu'il remplit une fonction **normative** et une fonction **évaluative** ou **comparative**. C'est **Mayo**, notamment, qui mis en évidence le rôle joué par les groupes informels dans le fonctionnement et l'efficacité des organisations.

Une première approche psychosociale du groupe consiste à considérer qu'un groupe n'est rien de plus que la **somme** des individus qui le composent. Elle est due à **Allport** (1924). Les travaux sur les effets de la co-présence constituent un bon exemple de cette approche du groupe. Citons les recherches de Triplett (1898) sur la **facilitation** ou de **Ringelmann** (1882) sur la paresse sociale. Dans la perspective de Lewin, trois critères permettent de définir un groupe : l'**interaction sociale**, l'**interdépendance** et la **structure sociale** (formelle et informelle). Enfin, l'approche cognitive considère le groupe comme une **identité sociale** s'appuyant sur la théorie de l'**identité sociale** (Tajfel, 1972).

Lewin, Lippitt et White (1939) ont fait varier le style de **commandement** pratiqué par un adulte envers divers groupes d'enfants. Les styles étaient de trois types : **démocratique**, **autoritaire** et **laisser-faire**. La **cohésion** est alors essentielle pour comprendre les aspects structurels et fonctionnels des groupes. Janis, en 1971, a proposé la notion de **pensée de groupe**. Selon lui cela va se produire chez certains groupes très **cohésifs**. Moscovici et Zavalloni (1969) vont étudier le phénomène de **polarisation** qui a été initialement mis en évidence par **Stoner** (1961).

### 3. L'INFLUENCE SOCIALE

#### Corrigé des mots croisés



#### Horizontalement

4. Lorsqu'un individu cède à la pression sociale en adoptant les mêmes comportements ou attitudes que la majorité des membres d'un groupe. [CONFORMISME]
6. Selon Allport (1924) ou Moscovici et Ricateau (1972) que chercheraient les participants de l'expérience de Sherif à éviter ? [CONFLIT]
8. Type d'influence qui renvoie à la prise en compte des opinions d'autrui pour en savoir plus sur la réalité. [INFORMATIONNELLE]
9. Qualité du tirage au sort réalisé par Milgram (1963). [TRUQUE]
10. Qualité du matériel utilisé par Sherif (1935). [AMBIGU]
14. Hofling et ses collaborateurs (1966) y établissent leur "laboratoire de recherche". [HOPITAL]
15. L'un des trois processus conduisant au conformisme selon Kelman (1958). [IDENTIFICATION]
16. La norme collective va se construire par des estimations individuelles. [CONVERGENCE]

#### Verticalement

1. Nom de l'illusion perceptive utilisée dans les premières recherches sur la normalisation. [AUTOCINÉTIQUE]
2. Complice de l'expérimentateur qui se comporte et qui répond selon des instructions préétablies. [COMPÈRE]
3. Pourcentage d'obéissance lorsque deux autorités aux ordres contradictoires s'affrontent. [ZÉRO]
5. Selon De Montollin (1965) les participants de l'expérience de Sherif se comporteraient comme des... [STATISTICIENS]
7. Milgram (1974) l'oppose à l'état d'autonomie. [AGENTIQUE]
11. Le prénom de Sherif. [MUZAFER]
12. Son port pouvait, et peut encore, entraîner de lourdes sanctions pour les femmes. [PANTALON]
13. Si ce n'est vert... [BLEU]

### 4. ATTITUDE ET CHANGEMENT

#### Corrigé des phrases à compléter

**Thomas** et Znaniecki (1918), s'intéressant aux conduites et aux mœurs des paysans polonais implantés aux États-Unis, proposèrent le concept d'**attitude** correspondant à un état d'esprit de l'individu envers une valeur. Des modèles ont été élaborés pour rendre compte de ce concept : le modèle **unidimensionnel** (Thurstone et Chave, 1929), le modèle **tripartite classique** et le modèle **tripartite révisé**. Pour lutter contre des effets liés à la **désirabilité sociale**, de nouvelles méthodes de mesure ont été mises au point comme le **test d'associations implicites** (Greenwald, McGhee et Schwartz, 1998). Il s'agit d'utiliser la mesure du **temps de réaction** comme indicateur d'effets implicites.

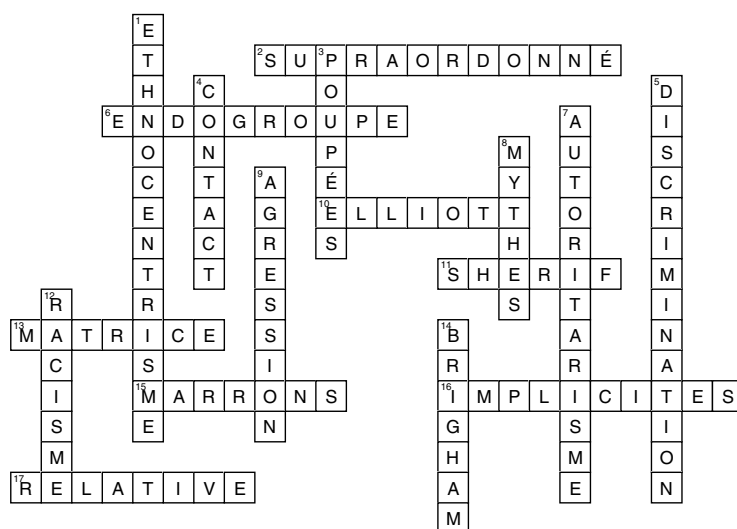
S'inscrivant dans le cadre général des théories de la communication, les recherches sur la communication persuasive se sont intéressées à quatre dimensions : les **caractéristiques** de l'**émetteur** à l'origine de la communication ; le **contenu** du **message** en tant que tel ; le **canal** utilisé et, enfin, les caractéristiques du **récepteur**.

Dans les années quatre-vingt, deux modèles proposent de prendre en compte l'ensemble des paramètres de la situation communicative : le modèle de **la probabilité de l'élaboration** de Petty et Cacioppo (1983) et le modèle « du traitement heuristique *versus* systématique » de **Chaiken** (1987).

Les cinq facteurs d'**engagement** selon Kiesler (1971), sont : la **liberté** associée à la réalisation de l'acte ; le **caractère explicite** de l'acte ; le caractère plus ou moins **irrévocable** de l'acte ; le **nombre** d'actes réalisés et, enfin, **l'importance** de l'acte pour **l'individu**.

## 5. PERCEPTION SOCIALE, STÉRÉOTYPES ET PRÉJUGÉS

### Corrigé des mots croisés



#### Horizontalement

2. But nécessitant la collaboration des membres des deux groupes. [SUPRAORDONNÉ]
6. Groupe auquel nous appartenons. [ENDOGRUPE]
10. A mis en scène une leçon de discrimination. [ELLIOTT]
11. On lui doit la théorie des conflits réels (1966). [SHERIF]
13. Autre nom des tableaux utilisés par Tajfel pour la rémunération des enfants. [MATRICE]
15. S'ils ne sont bleus... [MARRONS]
16. Qualité des mesures qui n'informent pas les participants de ce qui est mesuré. [IMPLICITES]
17. Qualité de la privation selon Berkowitz (1972). [RELATIVE]

#### Verticalement

1. Tendance, plus ou moins consciente, à privilégier les valeurs et les formes culturelles du groupe ethnique auquel on appartient. [ETHNOCENTRISME]
3. Matériel utilisé par Clark et Clark (1947). [POUPEES]
4. Allport (1954) propose la théorie de l'hypothèse du \_\_\_\_\_. [CONTACT]
5. Correspond à un comportement négatif non justifiable produit à l'encontre des membres d'un groupe donné. [DISCRIMINATION]
7. Étudié par Adorno à la fin des années 40. [AUTORITARISME]
8. Nom donné aux idéologies légitimisatrices selon la théorie de la dominance sociale. [MYTHES]
9. Conséquence de la frustration selon Dollard et ses collaborateurs (1939). [AGRESSION]
12. Préjugé basé sur l'origine ethnique. [RACISME]
14. Considère le stéréotype comme une croyance individuelle et en propose une mesure. [BRIGHAM]

## 6. ATTRIBUTION CAUSALE

### Corrigé des phrases à compléter

L'attribution causale est un processus d'**inférence** par lequel l'individu explique les événements, actions, comportements d'autrui (**hétéro-attribution**) ou de soi-même (**auto-attribution**). L'individu va alors faire appel à deux types d'explications : des explications internes à la personne ou **dispositionnelles** et/ou des explications dites externes ou encore **situationnelles**. Le premier auteur à proposer cette distinction est **Heider** (1958).

Jones et Davis (1965) vont proposer un modèle qui se centre sur les hétéro-attributions et qui se nomme modèle **des inférences correspondantes**. **Kelley** (1967), quant à lui, va proposer un modèle basé sur le jugement de **covariation** qui se produit quand deux événements sont présents ou absents ensemble. Ce jugement s'effectue, selon lui, sur trois dimensions : **consensus**, **distinctivité** et **consistance**.

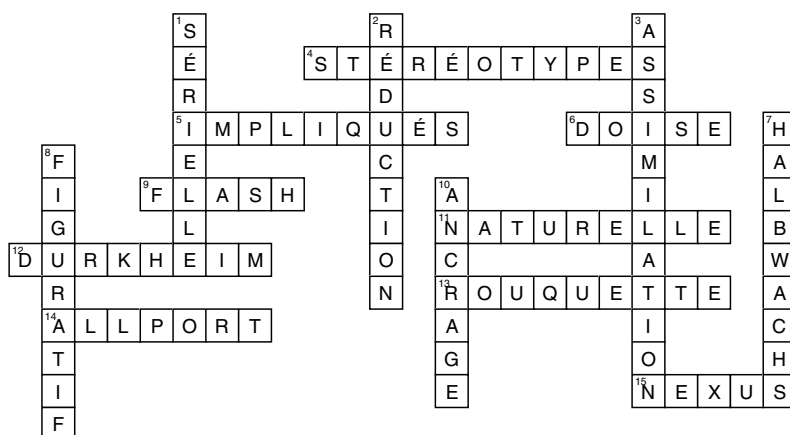
Ross (1977) va mettre en évidence ce qu'il va nommer l'erreur **fondamentale** d'attribution : les individus surestiment le poids des facteurs **internes** dans l'explication et minimisent celui des facteurs **externes**. On peut également citer d'autres biais attributifs comme : le biais **d'auto-complaisance**, le biais acteur-**observateur**, le biais de confirmation d'hypothèse également appelé effet **Pygmalion** ou effet **Rosenthal**.

Nous avons tendance à expliquer nos **succès** par nos propres qualités et nos **échecs** par les circonstances ou l'environnement. L'individu, donc, se tromperait en **surestimant** le poids des explications **causales** externes et en **sous-estimant** celui des explications internes. **Beauvois** et **Dubois** (1988) vont proposer une explication **normative** basée sur ce qu'ils appellent la **norme d'internalité**.



## 7. PENSÉE SOCIALE ET REPRÉSENTATIONS SOCIALES

### Corrigé des mots croisés



#### Horizontalement

4. Une forme de la pensée sociale étudiée dans un chapitre précédent. [STÉRÉOTYPES]
5. Les individus transmettent une rumeur parce qu'ils se sentent concernés, ils sont donc... [IMPLIQUÉS]
6. À l'origine de l'approche des "principes organisateurs". [DOISE]
9. Brown et Kulik (1977) parlent de mémoire ou de souvenir... [FLASH]
11. La pensée sociale caractérise la pensée... [NATURELLE]
12. À l'origine de la notion de représentation collective. [DURKHEIM]
13. Promoteur de l'architecture de la pensée sociale. [ROUQUETTE]
14. A contribué, avec Postman en 1945, à l'une des premières expérimentations sur les rumeurs. [ALLPORT]
15. "Patrie", "Terrorisme", "Révolution" en sont des exemples. [NEXUS]

#### Verticalement

1. Qualificatif de la méthode de reproduction utilisée par Bartlett (1932) [SÉRIELLE]
2. Premier processus de formation de la rumeur. [REDUCTION]
3. Les ajouts, les erreurs, les oublis ou les exagérations dans les rumeurs trouvent leur source dans ce processus. [ASSIMILATION]
7. Soulignera le caractère social de tout souvenir orienté les cadres sociaux du groupe. [HALBWACHS]
8. Quand Abric (1976) parle de noyau central, Moscovici (1961) parlait de noyau... [FIGURATIF]
10. L'un des processus expliquant la genèse des représentations sociales selon Moscovici (1961). [ANCORAGE]

## 8. LES RELATIONS INTERPERSONNELLES

### Corrigé des phrases à compléter

Les relations interpersonnelles peuvent se définir par les **liens** qui existent entre les individus et par la **qualité** de ces **liens**. Les **relations intimes** sont le sujet d'étude de la plupart des recherches consacrées aux relations interpersonnelles.

En psychologie sociale, **Rubin** (1970, 1973) propose de considérer l'amour sous trois composantes principales : (1) l'**attachement** à une autre personne ; (2) la préoccupation de l'autre ; (3) un sentiment d'**exclusivité** vis-à-vis de l'autre. Walster et Walster (1978) considèrent qu'il existe deux types d'amour. L'amour-**tendresse**, fréquemment associé à

l'amitié amoureuse, à l'amour qui dure qui se développe et dure longtemps, est alors opposé à l'amour-**passion**.

Selon Zajonc (1968), le simple fait d'être exposé souvent à un objet, quel qu'il soit, le rend plus attractif. C'est ce qu'il appelle l'effet **de la simple exposition**. Moreland et Beach (1992) transposent ces résultats à l'attraction vis-à-vis d'une personne. Outre la proximité, peuvent également jouer : la **similarité**, **l'apparence physique** et **la réciprocité**.

L'agression est un **comportement** alors que l'agressivité est un **trait de caractère**. Dollard, Doob, Miller, Mowrer et Sears (1939) postulent que l'agression présuppose toujours l'existence de **frustrations**. Berkowitz (1962) réinterprétera ce lien dans une perspective associationniste en se basant sur les principes du **conditionnement classique**. Enfin, Bandura (1973, 1976) considère l'agression comme un comportement acquis par **apprentissage social**.

Les comportements **altruistes** renvoient à des actes effectués délibérément dans le but d'aider autrui sans en attendre de récompense. Darley et Latané (1968) ont mis en évidence l'effet **spectateur**. Enfin, Moscovici (1994) propose de distinguer trois types principaux d'altruisme : **participatif**, **normatif** et **fiduciaire**.



# Annexes

## I. CODE DE DÉONTOLOGIE DES PSYCHOLOGUES AEPU - ANOP - SFP

(22 mars 1996, Ratifié en assemblée plénière à Paris le 22 juin 1996)

Le respect de la personne humaine dans sa dimension psychique est un droit inaliénable.  
Sa reconnaissance fonde l'action des psychologues.

### Préambule

Le respect de la personne humaine dans sa dimension psychique est un droit inaliénable. Sa reconnaissance fonde l'action des psychologues.

Le présent Code de Déontologie est destiné à servir de règle professionnelle aux hommes et aux femmes qui ont le titre de psychologue, quels que soient leur mode d'exercice et leur cadre professionnel, y compris leurs activités d'enseignement et de recherche.

Sa finalité est avant tout de protéger le public et les psychologues contre les mesusages de la psychologie et contre l'usage de méthodes et techniques se réclamant abusivement de la psychologie.

Les organisations professionnelles signataires du présent Code s'emploient à le faire connaître et respecter. Elles apportent, dans cette perspective, soutien et assistance à leurs membres. L'adhésion des psychologues à ces organisations implique leur engagement à respecter les dispositions du Code.

### Titre I - Principes généraux

La complexité des situations psychologiques s'oppose à la simple application systématique de règles pratiques. Le respect des règles du présent Code de Déontologie repose sur une réflexion éthique et une capacité de discernement, dans l'observance des grands principes suivants.

*1/Respect des droits de la personne* : Le psychologue réfère son exercice aux principes édictés par les législations nationales, européenne et internationale sur le respect des droits fondamentaux des personnes, et spécialement de leur dignité, de leur liberté et de leur protection. Il n'intervient qu'avec le consentement libre et éclairé des personnes concernées.

Réciproquement, toute personne doit pouvoir s'adresser directement et librement à un psychologue. Le psychologue préserve la vie privée des personnes en garantissant le respect du secret professionnel, y compris entre collègues. Il respecte le principe fondamental que nul n'est tenu de révéler quoi que ce soit sur lui-même.

*2/Compétence* : Le psychologue tient ses compétences de connaissances théoriques régulièrement mises à jour, d'une formation continue et d'une formation à discerner son implication personnelle dans la compréhension d'autrui. Chaque psychologue est garant de ses qualifications particulières et définit ses limites propres, compte tenu de sa formation et de son expérience. Il refuse toute intervention lorsqu'il sait ne pas avoir les compétences requises.

*3/Responsabilité* : Outre les responsabilités définies par la loi commune, le psychologue a une responsabilité professionnelle. Il s'attache à ce que ses interventions se conforment aux règles du présent Code. Dans le cadre de ses compétences professionnelles, le psychologue décide du choix et de l'application des méthodes et techniques psychologiques qu'il conçoit et met en œuvre. Il répond donc personnellement de ses choix et des conséquences directes de ses actions et avis professionnels.

*4/Probité* : Le psychologue a un devoir de probité dans toutes ses relations professionnelles. Ce devoir fonde l'observance des règles déontologiques et son effort continu pour affiner ses interventions, préciser ses méthodes et définir ses buts.

*5/Qualité scientifique* : Les modes d'intervention choisis par le psychologue doivent pouvoir faire l'objet d'une explication raisonnée de leurs fondements théoriques et de leur construction. Toute évaluation ou tout résultat doit pouvoir faire l'objet d'un débat contradictoire des professionnels entre eux.

*6/Respect du but assigné* : Les dispositifs méthodologiques mis en place par le psychologue répondent aux motifs de ses interventions, et à eux seulement. Tout en construisant son intervention dans le respect du but assigné, le psychologue doit donc prendre en considération les utilisations possibles qui peuvent éventuellement en être faites par des tiers.

*7/Indépendance professionnelle* : Le psychologue ne peut aliéner l'indépendance nécessaire à l'exercice de sa profession sous quelque forme que ce soit.

**CLAUDE DE CONSCIENCE.** Dans toutes les circonstances où le psychologue estime ne pas pouvoir respecter ces principes, il est en droit de faire jouer la clause de conscience.

## Titre II - L'exercice professionnel

### Chapitre 1 : le titre de psychologue et la définition de la profession

*Article 1* : L'usage du titre de psychologue est défini par la loi n° 85-772 du 25 juillet 1985 publiée au JO du 26 juillet 1985. Sont psychologues les personnes qui remplissent les conditions de qualification requises dans cette loi. Toute forme d'usurpation du titre est passible de poursuites.

*Article 2* : L'exercice professionnel de la psychologie requiert le titre et le statut de psychologue.



*Article 3 :* La mission fondamentale du psychologue est de faire reconnaître et respecter la personne dans sa dimension psychique. Son activité porte sur la composante psychique des individus, considérés isolément ou collectivement.

*Article 4 :* Le psychologue peut exercer différentes fonctions à titre libéral, salarié ou d'agent public. Il peut remplir différentes missions, qu'il distingue et fait distinguer, comme le conseil, l'enseignement de la psychologie, l'évaluation, l'expertise, la formation, la psychothérapie, la recherche, etc. Ces missions peuvent s'exercer dans divers secteurs professionnels.

## Chapitre 2 : les conditions de l'exercice de la profession

*Article 5 :* Le psychologue exerce dans les domaines liés à sa qualification, laquelle s'apprécie notamment par sa formation universitaire fondamentale et appliquée de haut niveau en psychologie, par des formations spécifiques, par son expérience pratique et ses travaux de recherche. Il détermine l'indication et procède à la réalisation d'actes qui relèvent de sa compétence.

*Article 6 :* Le psychologue fait respecter la spécificité de son exercice et son autonomie technique. Il respecte celles des autres professionnels.

*Article 7 :* Le psychologue accepte les missions qu'il estime compatibles avec ses compétences, sa technique, ses fonctions, et qui ne contreviennent ni aux dispositions du présent Code, ni aux dispositions légales en vigueur.

*Article 8 :* Le fait pour un psychologue d'être lié dans son exercice professionnel par un contrat ou un statut à toute entreprise privée ou tout organisme public, ne modifie pas ses devoirs professionnels, et en particulier ses obligations concernant le secret professionnel et l'indépendance du choix de ses méthodes et de ses décisions. Il fait état du Code de Déontologie dans l'établissement de ses contrats et s'y réfère dans ses liens professionnels.

*Article 9 :* Avant toute intervention ; le psychologue s'assure du consentement de ceux qui le consultent ou participent à une évaluation, une recherche ou une expertise.

Il les informe des modalités, des objectifs et des limites de son intervention.

Les avis du psychologue peuvent concerner des dossiers ou des situations qui lui sont rapportées, mais son évaluation ne peut porter que sur des personnes ou des situations qu'il a pu examiner lui-même.

Dans toutes les situations d'évaluation, quel que soit le demandeur, le psychologue rappelle aux personnes concernées leur droit à demander une contre-évaluation.

Dans les situations de recherche, il les informe de leur droit de se retirer à tout moment.

Dans les situations d'expertise judiciaire, le psychologue traite de façon équitable avec chacune des parties et sait que sa mission a pour but d'éclairer la justice sur la question qui lui est posée et non d'apporter des preuves.

*Article 10 :* Le psychologue peut recevoir, à leur demande, des mineurs ou des majeurs protégés par la loi. Son intervention auprès d'eux tient compte de leur statut, de leur situation et des dispositions légales en vigueur. Lorsque la consultation pour des mineurs ou des majeurs protégés par la loi est demandée par un tiers, le psychologue requiert leur consentement éclairé, ainsi que celui des détenteurs de l'autorité parentale ou de la tutelle.

*Article 11 :* Le psychologue n'utilise pas sa position à des fins personnelles, de prosélytisme ou d'aliénation d'autrui. Il ne répond pas à la demande d'un tiers qui recherche un avantage illicite ou immoral, ou qui fait acte d'autorité abusive dans le recours à ses services. Le psychologue n'engage pas d'évaluation ou de traitement impliquant des personnes auxquelles il serait déjà personnellement lié.

*Article 12 :* Le psychologue est seul responsable de ses conclusions. Il fait état des méthodes et outils sur lesquels il les fonde, et il les présente de façon adaptée à ses différents interlocuteurs, de manière à préserver le secret professionnel.

Les intéressés ont le droit d'obtenir un compte rendu compréhensible des évaluations les concernant, quels qu'en soient les destinataires.

Lorsque ces conclusions sont présentées à des tiers, elles ne répondent qu'à la question posée et ne comportent les éléments d'ordre psychologique qui les fondent que si nécessaire.

*Article 13 :* Le psychologue ne peut se prévaloir de sa fonction pour cautionner un acte illégal, et son titre ne le dispense pas des obligations de la loi commune. Conformément aux dispositions de la loi pénale en matière de non-assistance en personne en danger, il lui est donc fait obligation de signaler aux autorités judiciaires chargées de l'application de la Loi toute situation qu'il sait mettre en danger l'intégrité des personnes.

Dans le cas particulier où ce sont des informations à caractère confidentiel qui lui indiquent des situations susceptibles de porter atteinte à l'intégrité psychique ou physique de la personne qui le consulte ou à celle d'un tiers, le psychologue évalue en conscience la conduite à tenir, en tenant compte des prescriptions légales en matière de secret professionnel et d'assistance à personne en danger. Le psychologue peut éclairer sa décision en prenant conseil auprès de collègues expérimentés.

*Article 14 :* Les documents émanant d'un psychologue (attestation, bilan, certificat, courrier, rapport, etc.) portent son nom, l'identification de sa fonction ainsi que ses coordonnées professionnelles, sa signature et la mention précise du destinataire. Le psychologue n'accepte pas que d'autres que lui-même modifient, signent ou annulent les documents relevant de son activité professionnelle. Il n'accepte pas que ses comptes rendus soient transmis sans son accord explicite, et il fait respecter la confidentialité de son courrier.

*Article 15 :* Le psychologue dispose sur le lieu de son exercice professionnel d'une installation convenable, de locaux adéquats pour permettre le respect du secret professionnel, et des moyens techniques suffisants en rapport avec la nature de ses actes professionnels et des personnes qui le consultent.

*Article 16 :* Dans le cas où le psychologue est empêché de poursuivre son intervention, il prend les mesures appropriées pour que la continuité de son action professionnelle soit assurée par un collègue, avec l'accord des personnes concernées, et sous réserve que cette nouvelle intervention soit fondée et déontologiquement possible.

## Chapitre 3 : Les modalités techniques de l'exercice professionnel

*Article 17 :* La pratique du psychologue ne se réduit pas aux méthodes et aux techniques qu'il met en œuvre. Elle est indissociable d'une appréciation critique et d'une mise en perspective théorique de ces techniques.

*Article 18 :* Les techniques utilisées par le psychologue pour l'évaluation, à des fins directes de diagnostic, d'orientation ou de sélection, doivent avoir été scientifiquement validées.

*Article 19 :* Le psychologue est averti du caractère relatif de ses évaluations et interprétations. Il ne tire pas de conclusions réductrices ou définitives sur les aptitudes ou la personnalité des individus, notamment lorsque ces conclusions peuvent avoir une influence directe sur leur existence.

*Article 20 :* Le psychologue connaît les dispositions légales et réglementaires issues de la loi du 6 janvier 1978 relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés. En conséquence, il recueille, traite, classe, archive et conserve les informations données afférentes à son

activité selon les dispositions en vigueur. Lorsque ces données sont utilisées à des fins d'enseignement, de recherche, de publication ou de communication, elles sont impérativement traitées dans le respect absolu de l'anonymat, par la suppression de tout élément permettant l'identification directe des personnes concernées, ceci toujours en conformité avec des dispositions légales concernant les informations nominatives.

## Chapitre 4 : Les devoirs du psychologue envers ses collègues

*Article 21* : Le psychologue soutient ses collègues dans l'exercice de leur profession et dans l'application et la défense du présent Code. Il répond favorablement à leurs demandes de conseil et les aide dans les situations difficiles, notamment en contribuant à la résolution des problèmes déontologiques.

*Article 22* : Le psychologue respecte les conceptions et les pratiques de ses collègues pour autant qu'elles ne contreviennent pas aux principes généraux du présent Code ; ceci n'exclut pas la critique fondée.

*Article 23* : Le psychologue ne concurrence pas abusivement ses collègues et fait appel à eux s'il estime qu'ils sont plus à même que lui de répondre à une demande.

*Article 24* : Lorsque le psychologue remplit une mission d'audit ou d'expertise vis-à-vis de collègues ou d'institutions, il le fait dans le respect des exigences de sa déontologie.

## Chapitre 5 : Le psychologue et la diffusion de la psychologie

*Article 25* : Le psychologue a une responsabilité dans la diffusion de la psychologie, auprès du public et des médias. Il fait de la psychologie et de ses applications une présentation en accord avec les règles déontologiques de la profession. Il use de son droit de rectification pour contribuer au sérieux des informations communiquées au public.

*Article 26* : Le psychologue n'entre pas dans le détail des méthodes et techniques psychologiques qu'il présente au public, et il l'informe des dangers potentiels d'une utilisation incontrôlée de ces techniques.

# Titre III - La formation du psychologue

## Chapitre 1 : Les principes de la formation

*Article 27* : L'enseignement de la psychologie à destination des futurs psychologues respecte les règles déontologiques du présent Code. En conséquence, les institutions de formation :

- diffusent le Code de Déontologie des Psychologues aux étudiants dès le début des études ;
- s'assurent de l'existence des conditions permettant que se développe la réflexion sur les questions d'éthiques liées aux différentes pratiques : enseignement et formation, pratique professionnelle, recherche.

*Article 28* : L'enseignement présente les différents champs d'étude de la psychologie, ainsi que la pluralité des cadres théoriques, des méthodes et des pratiques, dans un souci de mise en perspective et de confrontation critique. Il bannit nécessairement l'endoctrinement et le sectarisme.

*Article 29* : L'enseignement de la psychologie fait une place aux disciplines qui contribuent à la connaissance de l'homme et au respect de ses droits, afin de préparer les étu-

dians à aborder les questions liées à leur futur exercice dans le respect des connaissances disponibles et des valeurs éthiques.

## Chapitre 2 : Conception de la formation

*Article 30* : Le psychologue enseignant la psychologie ne participe pas à des formations n'offrant pas de garanties sur le sérieux des finalités et des moyens. Les enseignements de psychologie destinés à la formation continue des psychologues ne peuvent concerner que des personnes ayant le titre de psychologue. Les enseignements de psychologie destinés à la formation de professionnels non-psychologues observent les mêmes règles déontologiques que celles énoncées aux articles 27, 28 et 32 du présent Code.

*Article 31* : Le psychologue enseignant la psychologie veille à ce que ses pratiques, de même que les exigences universitaires (mémoires de recherche, stages professionnels, recrutement de sujets, etc.) soient compatibles avec la déontologie professionnelle. Il traite les informations concernant les étudiants acquises à l'occasion des activités d'enseignement, de formation ou de stage, dans le respect des articles du Code concernant les personnes.

*Article 32* : Il est enseigné aux étudiants que les procédures psychologiques concernant l'évaluation des individus et des groupes requièrent la plus grande rigueur scientifique et éthique dans leur maniement (prudence, vérification) et leur utilisation (secret professionnel et devoir de réserve), et que les présentations de cas se font dans le respect de la liberté de consentir ou de refuser, de la dignité et du bien-être des personnes présentées.

*Article 33* : Les psychologues qui encadrent les stages, à l'université et sur le terrain, veillent à ce que les stagiaires appliquent les dispositions du Code, notamment celles qui portent sur la confidentialité, le secret professionnel, le consentement éclairé. Ils s'opposent à ce que les stagiaires soient employés comme des professionnels non rémunérés. Ils ont pour mission de former professionnellement les étudiants et non d'intervenir sur leur personnalité.

*Article 34* : Conformément aux dispositions légales, le psychologue enseignant la psychologie n'accepte aucune rémunération de la part d'une personne qui a droit à ses services au titre de sa fonction universitaire. Il n'exige pas des étudiants qu'ils suivent des formations extra-universitaires payantes ou non, pour l'obtention de leur diplôme. Il ne tient pas les étudiants pour des malades ou de clients. Il n'exige pas leur participation gratuite ou non, à ses autres activités, lorsqu'elles ne font pas explicitement partie du programme de formation dans lequel sont engagés les étudiants.

*Article 35* : La validation des connaissances acquises au cours de la formation initiale se fait selon des modalités officielles. Elle porte sur les disciplines enseignées à l'Université, sur les capacités critiques et d'auto-évaluation des candidats, et elle requiert la référence aux exigences éthiques et aux règles déontologiques des psychologues

Code signé par l'AEPU, l'ANOP, la SFP, le 22 Mars 1996.

## II. ORGANISATIONS SIGNATAIRES DU CODE

AEPU : Association des enseignants de psychologie des Universités

ANOP : Association nationale des organisations de psychologues

SFP : Société française de psychologie

SNP : Syndicat national des psychologues

AFPS : Association française des psychologues scolaires



SNES : Groupe des conseillers d'orientation-psychologues  
 SPEN : Syndicat des psychologues de l'Éducation nationale  
 ACOP-F : Association des conseillers d'orientation-psychologues-France  
 AEPP : Association des anciens diplômés de l'école de psychologues praticiens  
 ANPEC : Association nationale des psychologues de l'enseignement catholique  
 AFPPC : Association française des psychanalystes psychologues cliniciens  
 ANAPSY-pe : Association nationale des psychologues de la petite enfance  
 ANREP : Association nationale pour la recherche et l'étude en psychologie  
 APPT : Association des psychologues praticiens du Tarn  
 AREPT : Association régionale des psychologues du travail  
 ARP : Association régionale des psychologues des pays de l'Adour  
 CFDT : Collège groupe fédéral des psychologues – Fédération santé sociaux  
 Collège des psychologues territoriaux des Bouches-du-Rhône  
 Collège des psychologues d'Eure-et-Loir  
 Collège des psychologues de Franche-Comté  
 Collège des psychologues du Loir-et-Cher  
 EUROPSY-T France : Association européenne de psychologie appliquée aux transports-F  
 PSY.CLI.HOS : Association des psychologues cliniciens hospitaliers de l'AP-HP  
 SPPN : Syndicat des psychologues de la Police nationale  
 SNPsy-EN : Syndicat national des psychologues de l'Éducation nationale-FEN  
 UFMICT-CGT Collège des psychologues  
 Fédération de la Santé publique et privée et de l'action sociale  
 Psycho Socio and Co (Association d'étudiants)  
 SNPPsy  
 Syndicat national des praticiens en psychothérapie  
 ... les associations de psychologues continuent à signer le Code.

### III. CHARTE EUROPÉENNE DES PSYCHOLOGUES

*Principes fondamentaux* : Respect et développement du droit des personnes et de leur dignité.

Le psychologue respecte et œuvre à la promotion des droits fondamentaux des personnes, de leur liberté, de leur dignité, de la préservation de leur intimité et de leur autonomie, de leur bien-être psychologique.

*Il ne peut accomplir d'actes qu'avec le consentement des personnes concernées, sauf dispositions légales impératives. Réciproquement, quiconque doit pouvoir, selon son choix, s'adresser directement et librement à un psychologue.*

Il assure la confidentialité de l'intervention psychologique et respecte le secret professionnel, la préservation de la vie privée, y compris lorsqu'il est amené à transmettre des éléments de son intervention.

### La compétence

La compétence du psychologue est issue des connaissances théoriques de haut niveau acquises à l'université et sans cesse réactualisées, ainsi que d'une formation pratique supervisée par ses pairs, chaque psychologue garantissant ses qualifications particulières en

vertu de ses études, de sa formation, de son expérience spécifique, en fixant par là même ses propres limites.

## La responsabilité

Dans le cadre de sa compétence, le psychologue assume la responsabilité du choix, de l'application, des conséquences des méthodes et techniques qu'il met en œuvre et des avis professionnels qu'il émet au regard des personnes, des groupes et de la société.

Il refuse toute intervention, toute fonction théorique ou technique qui entreraient en contradiction avec ses principes éthiques.

## La probité

L'application de ces trois principes repose sur le devoir de probité qui s'impose à chaque psychologue dans l'exercice de l'ensemble de ses activités et dans son effort permanent pour clarifier ses références et méthodes, ses missions et fonctions, les services qu'il propose.

Ces quatre principes sont fondamentaux et essentiels. Les psychologues s'engagent à respecter et développer ces principes, de s'en inspirer et de les faire connaître.

À partir de ces principes, ils règlent les rapports qu'ils entretiennent dans leur propre communauté scientifique et professionnelle et ceux qu'ils développent avec l'ensemble des autres professions.

Adoptée à Athènes le 1<sup>er</sup> juillet 1995 par les 29 pays membres lors de l'assemblée générale de la FEAP (Fédération européenne des Associations professionnelles de psychologues).

# IV. DÉPARTEMENT RECHERCHE DE LA SOCIÉTÉ FRANÇAISE DE PSYCHOLOGIE – UN CODE DE CONDUITE DES CHERCHEURS DANS LES SCIENCES DU COMPORTEMENT HUMAIN

Ce code a été élaboré initialement par J.-P. Caverni. Les changements apportés au document original suite aux réflexions au sein du département recherche ont reçu l'entière approbation de l'auteur que le département recherche de la SFP tient à remercier vivement.

## Titre 1. De la recherche

**1.1.** La recherche comportementale procède du droit de connaissance reconnu à tout individu. Elle a pour objectif le développement d'un corps de connaissances fondamentales scientifiquement validées selon une méthodologie objectivée, exhaustivement com-

municable et reproductible. Elle concerne tous les aspects du comportement humain, à tous les âges de la vie aussi bien chez le fœtus, que chez des individus sains ou malades, pour autant que leur étude soit éthiquement acceptable. Elle vise à en élucider les déterminants et les mécanismes. Elle doit, chaque fois que cela est approprié et possible, contribuer à améliorer la condition humaine, individuelle et sociale.

## Titre 2. Des chercheurs

2.1. Seules sont fondées à conduire des recherches les personnes compétentes, dénommées ci-après « chercheurs », c'est-à-dire, soit :

- titulaires, ou bien d'un diplôme légal reconnaissant la compétence à conduire des études dans le domaine de recherche concerné, ou bien d'un titre équivalent conféré par une instance légalement habilitée à le faire ;
- exerçant, ou bien dans le cadre d'un organisme ou d'une institution ayant une mission de recherche, ou bien en fonction d'un statut professionnel conférant une mission de recherche ;
- insérées dans la communauté scientifique, notamment en rendant régulièrement publiques leurs recherches auprès de leurs pairs.

2.2. Sont autorisées à conduire des recherches, sous la responsabilité et la direction expresses d'un chercheur, les personnes engagées dans une formation à la recherche ou par la recherche.

2.3. Les chercheurs ont obligation de maintenir et de développer leur compétence professionnelle. Ils doivent faire en sorte que les personnes placées sous leur autorité fassent de même.

## Titre 3. De la responsabilité

3.1. Le chercheur est responsable, au plan scientifique et éthique, des recherches qu'il conçoit et conduit. Il ne peut s'abriter d'aucune autorité pour conduire des recherches qui contreviendraient aux principes et aux dispositions du présent code.

3.2. Dans tous les cas où une recherche est susceptible de sortir des standards admis, le chercheur doit recueillir l'avis positif de ses pairs et le cas échéant d'instances reconnues comportant des représentants de la société civile extérieurs à la communauté scientifique.

3.3. Dans tous les cas où le respect des dispositions présentes est avéré, le chercheur est, en tant que de besoin, défendu par l'institution dans le cadre de laquelle il exerce et par ses pairs.

3.4. Dans le cas de recherches « situées » c'est-à-dire répondant à une requête (sociale, industrielle... extérieure à la science elle-même), le chercheur en garde l'entière maîtrise et la responsabilité scientifique et éthique. Il ne peut s'abriter de ces points de vue derrière aucune personne physique ou morale. Il ne peut être contraint à exercer en contradiction avec sa conscience ou le présent code par aucune personne physique ou morale. Son refus, justifié par une clause de conscience ou la référence au présent code, ne peut lui causer aucun tort professionnel ou personnel.

3.5. Les chercheurs exercent dans le cadre des lois et règlements en vigueur. Toutefois, si ces lois et règlements, ou bien autorisent des travaux contraires aux principes éthiques reconnus par la profession ou par le chercheur lui-même, ou bien entravent la recherche pour des motifs dont le caractère éthique n'est pas avéré, les chercheurs ont le devoir d'informer le législateur et d'agir auprès de lui, ainsi qu'auprès de toutes autorités compé-

tentes, afin que des mesures appropriées soient prises qui rendent compatibles les exigences éthiques et le devoir de connaissance.

## Titre 4. De l'attitude vis-à-vis des personnes qui se prêtent à la recherche

4.1. Le chercheur est tenu au respect et à la protection des personnes qui se prêtent à ses recherches, et au delà au respect de l'espèce humaine et de la vie en général.

4.2. Le chercheur est tenu au secret sur tout ce qu'il aurait appris relativement à toute personne particulière s'étant prêtée à une recherche dans le cadre de cette dernière. Il ne peut lui-même faire usage de quelque information que ce soit recueillie dans ce cadre à l'endroit de la personne concernée.

- En aucun cas de telles informations ne peuvent être transcrites sur quelque support physique que ce soit lorsqu'elles n'ont pas de rapport avec la finalité de la recherche. Lorsqu'elles ont un rapport avec la finalité de la recherche, le chercheur est responsable de leur sécurité et de leur confidentialité.

- Toute personne se prêtant à une recherche comportementale est informée préalablement à sa participation effective de cette clause de secret. En dehors des cas prévus par la loi, nul ne peut délier le chercheur de cette obligation, y compris la personne concernée elle-même.

- Toutefois, le chercheur est fondé, en conscience, à livrer à un tiers compétent, lui-même tenu au secret, toute information qu'il jugerait utile à la protection de la personne concernée, notamment quant à sa santé. Lorsque la divulgation d'une information particulière à une personne est requise pour le développement de connaissances fondamentales, cette divulgation doit avoir été autorisée par la personne concernée ou ses ayants droit.

4.3. Préalablement à toute participation à une recherche, les personnes sollicitées doivent exprimer leur consentement informé et libre. Elles doivent être informées, d'une façon qui leur soit intelligible, de tous les aspects susceptibles d'influencer leur consentement (risques, inconfort, effets négatifs immédiats ou différés, limitation de confidentialité...), des objectifs et de la procédure de la recherche. La position d'autorité qui est généralement celle du chercheur, non plus que d'éventuelles rétributions, ne doivent pas être utilisées pour induire le consentement.

4.4. Lorsque pour des motifs de validité scientifique, la personne ne peut être entièrement informée préalablement à la recherche des objectifs poursuivis, il est admis que son information préalable puisse n'être qu'incomplète et comporter des éléments volontairement erronés. Son information complète devra être assurée au terme de sa participation.

- L'incomplétude et le caractère erroné de l'information initialement fournie doivent toujours avoir une justification scientifique indispensable. Il faut s'assurer que d'autres procédures ne sont pas possibles, et que les participants ont une information suffisante le plus tôt possible, et prendre des avis sur la façon dont l'information complète sera reçue lorsqu'elle sera connue (par exemple auprès de personnes ayant les mêmes caractéristiques culturelles et sociales que celles devant se prêter à la recherche).

- L'incomplétude et le caractère erroné de l'information ne doivent jamais porter sur des aspects pouvant influencer l'acceptation de participer (risques physiques, inconfort, émotions déplaisantes...).

- Le fait de donner une information complète au terme de la recherche ne peut en soi justifier l'incomplétude de l'information initiale.



- Au terme de la passation de la recherche, le chercheur doit fournir aux participants toutes les informations complémentaires qu'ils demanderaient nécessaires à leur compréhension de la recherche, sauf dans les cas où il estimerait que cette information est susceptible de porter atteinte à la personne. Il doit s'enquérir de la façon dont ils ont vécu la passation de sorte à éviter tout effet négatif ou incompréhension. Cet objectif peut nécessiter d'autres mesures que la simple discussion avec les participants. Notamment, lorsqu'elles peuvent en retirer un bénéfice individuel direct, les personnes concernées doivent pouvoir être soumises, hors expérience, aux conditions expérimentales autres que celle(s) à laquelle ou auxquelles elles ont été soumises dans le cadre de l'expérience. Dans les cas où le chercheur estime contraire à l'intérêt de la personne, eu égard à son respect et à sa protection, qu'une information complète lui soit fournie y compris au terme de la recherche, il doit s'y soustraire.

- Au terme de la passation, lorsque les explications lui sont fournies, la personne peut encore se retirer de la recherche en exigeant que les données recueillies la concernant lui soient remises ou soient détruites, sans qu'elle ait à fournir de justifications.

4.5. Préalablement à leur participation éventuelle, les personnes doivent savoir qu'elles conservent la liberté de participer ou non, sans qu'un refus de leur part puisse avoir sur elles quelques conséquences négatives que ce soit. Des personnes engagées dans une formation à ou par la recherche peuvent être sollicitées pour participer à des recherches dans le cadre de leur formation. Toutefois cette participation à une recherche particulière ne doit jamais être une condition nécessaire à la satisfaction des contrôles sanctionnant ladite formation.

4.6. Certaines personnes peuvent, de fait ou de droit, ne pas être en mesure d'exprimer un consentement libre et éclairé : les enfants et les personnes vulnérables. En droit le chercheur doit alors obtenir une « autorisation appropriée » d'une personne légalement autorisée. En fait, chaque fois que cela n'est pas strictement impossible, il doit obtenir de la personne qui se prête à la recherche un consentement comme si elle était apte à le donner en droit. Il doit néanmoins toujours fournir à la personne qui se prête à la recherche des « explications appropriées » et obtenir son « assentiment » dans des conditions aussi proches que possibles de celles dans lesquelles sont placées les personnes ordinaires.

4.7. Le chercheur peut se dispenser de l'obtention du consentement des personnes dans le cas de recueil de données non identifiantes et n'impliquant que des observations en milieu naturel, ou portant sur des archives.

4.8. Pour toute recherche pouvant présenter des contraintes exceptionnelles ou des risques particuliers, le chercheur doit obtenir le consentement exprès des personnes qui s'y prêtent.

4.9. Lorsque les contraintes et les risques imposés par la recherche sont susceptibles d'avoir un effet sur la santé des personnes, et particulièrement pour toute recherche portant sur des malades ou des handicapés au motif de leur maladie ou de leur handicap, la recherche doit être faite sous le contrôle d'un médecin dans les conditions prévues par la loi de protection des personnes qui se prêtent à la recherche biomédicale.

## Titre 5. De l'attitude vis-à-vis du public en général

5.1. Le chercheur doit, chaque fois que cela est possible et pertinent, informer le public sur les connaissances acquises, la démarche suivie pour les obtenir, leur fiabilité. Il ne doit pas dissimuler le caractère provisoire et incomplet de la plupart des connaissances. Il doit veiller au bon usage des connaissances scientifiques. Il doit notamment s'opposer à leur compte rendu déformé et à leur utilisation à des fins contraires aux principes éthiques.

## Titre 6. De l'attitude envers les pairs et les personnes en formation à et par la recherche

6.1. Au laboratoire – Dans l'exercice même de l'activité de recherche, les bases de la collaboration entre les différents acteurs doivent être explicitées, que ce soit de gré à gré entre collaborateurs (notamment lorsqu'ils exercent dans des institutions différentes), ou bien dans le cadre du règlement intérieur du laboratoire. Ces bases doivent porter sur les aspects financiers et intellectuels, notamment la participation ou non à la publication. Elles peuvent faire l'objet de la tenue d'un « carnet de recherche », dans lequel elles seront consignées, ainsi que les différentes discussions et décisions aux différentes étapes de la recherche.

6.2. Dans l'expertise scientifique, lorsqu'il agit comme expert, le chercheur doit le faire en toute responsabilité, dans l'intérêt de la science (selon les principes qui la définissent : notamment le débat contradictoire) et dans le respect de ses pairs. L'activité d'expertise concerne les rapports de lecture requis pour la publication scientifique, pour l'autorisation de soutenance et la soutenance de mémoires et de thèses. Les avis, toujours argumentés, doivent être rapides. L'activité d'expertise concerne également les avis demandés par les instances habilitées à le faire, notamment dans le cadre des comités scientifiques de laboratoires, des conseils et commission des organismes de recherche.

Dans tous les cas, le chercheur est tenu, envers autrui, au secret des idées, projets, dont il a pu avoir connaissance dans l'exercice de sa fonction d'expert. Cette clause de secret ne vaut pas entre les personnes partageant une même expertise. Mais nulle idée, connue dans le cadre d'une expertise, ne peut faire l'objet d'une exploitation directe par l'expert, sauf (1) lorsqu'elle serait devenue publique, (2) dans le cadre d'une collaboration avec son auteur, à la condition expresse qu'elle ait été librement consentie par ce dernier.

## V. TEXTES OFFICIELS ET LÉGISLATIFS RELATIFS À L'ORGANISATION DE LA PROFESSION ET AUX ÉTUDES DE PSYCHOLOGIE

- Loi n° 85-772 du 25 juillet 1985
- Décret n° 89-684 du 18 septembre 1989
- Décret n° 90-255 du 22 mars 1990
- Décret n° 90-259 du 22 mars 1990
- Arrêté du 22 mars 1990
- Arrêté du 26 décembre 1990 (Usage du titre)
- Arrêté du 26 décembre 1990 (Stage de DEA)
- Décret n° 91-129 du 31 janvier 1991
- Décret n° 91-291 du 20 mars 1991
- Arrêté du 30 mars 1992
- Circulaire DH/FH3/92 n° 23 du 23 juin 1992
- Arrêté du 14 janvier 1993

- Décret n° 93-536 du 27 mars 1993
- Arrêté du 16 septembre 1993
- Décret 96-158 du 29 février 1996
- Décret n° 96-189 du 12 mars 1996
- Décret n° 96-288 du 29 mars 1996
- Rapport sur Décret n° 99-747 du 30 août 1999
- Décret n° 99-747 du 30 août 1999
- Loi n° 2002-303 du 4 mars 2002
- Arrêté du 25 avril 2002 (Licence)
- Arrêté du 25 avril 2002 (Master)
- Arrêté du 25 avril 2002 (Doctorat)
- Arrêté du 14 novembre 2002
- Circulaire DHOS/P2/DREES n° 2003-143 du 21 mars 2003
- Décret n° 2003-1073 du 14 novembre 2003
- Arrêté du 18 novembre 2003
- Décret 2 004-584 du 16 juin 2004
- *Bulletin officiel* du ministère de l'Éducation nationale n° 31 du 2 septembre 2004
- Décret 2005-97 du 3 février 2005
- Arrêté du 2 février 2006
- Arrêté du 19 mai 2006 (stage professionnel)
- Statuts de la FFPP du 28 janvier 2006







# CRÉDITS PHOTOGRAPHIQUES

## Couverture

© Margot, 2009 ■ © AFP ■ © aldegondelcompte-fotolia.com ■ © Varina Patel-fotolia.com.

## Table des matières

Page IV : © Valérie Le Parc-fotolia.com.

## Avant-propos

Page IX : © Max Blain-fotolia.com.

## Chapitre 1

Page 1 : © DWP-fotolia.com ■ Page 2 : © Margot, 2009 ■ Page 3 : Kassus, licence Creative Commons-wikipedia.org ■ Page 4 : archives personnelles, Sylvain Delouée ■ Page 5 : © www.istravail.com ; © Ferenc Szelepcsényi-fotolia.com ■ Page 6 : © Bailey-fotolia.com ; © Paul Prescott-fotolia.com ■ Page 7 : © 2010 YouTube, LLC ■ Pages 8 et 10 : archives personnelles, Sylvain Delouée ■ Pages 11, 12, 15 : © higyout-fotolia.com ■ Page 13 : © Archives audiovisuelles de la Recherche.

## Chapitre 2

Page 19 : © Oliver Raupach-fotolia.com ■ Page 20 : © Varina Patel-fotolia.com ; © Margot, 2009 ■ Page 23 : © c-fotolia.com ■ Page 24 : © Doug Delatine-fotolia.com ■ Page 25 : © Harvard University-library.hbs.edu ; © University of Adelaide Graduate, BA 1910, MA 1919 ■ Page 26 : © Piotr Sikora-fotolia.com ■ Page 27 : Domaine public-wikipedia.org ■ Page 28 : © Tyler Olson-fotolia.com ; © 2004 Philip G. Zimbardo ■ Page 29 : © Igor Mojzes-fotolia.com ■ Page 30 : © endostock-fotolia.com ■ Page 31 : © .shock-fotolia.com ■ Page 32 : © Margot, 2009 ■ Page 33 : © Varina Patel-fotolia.com ; © C. Goulet (2003), *Pl@nète psy* :

*Lexique de psychologie* ■ Page 34 : © Kennedy Space Center, NASA–*wikipedia.org* ■ Page 35 : © Margot, 2009 ; © utemov–*fotolia.com* ■ Page 36 : © Aleksandar Radovanovic–*fotolia.com* ■ Page 37 : archives personnelles, Sylvain Delouvé.

## Chapitre 3

Page 41 : © Varina Patel–*fotolia.com* ■ Page 43 : © Franz Pfluegl–*fotolia.com* ; © winni–*fotolia.com* ■ Page 44 : © *Journal of Social Issues* (1967) ■ Page 46 : © moonimage–*fotolia.com* ■ Page 48 : © Foodpics–*fotolia.com* ; © Margot, 2009 ■ Page 49 : © 1955 Scientific American, a division of Nature America, Inc. ■ Page 50 : © cs-photo–*fotolia.com* ■ Page 52 : © Stanley Milgram ■ Page 53 : © Margot, 2009 ■ Page 55 : © Benjamin Wahiche–*fotolia.com* ■ Page 57 : © Emmanuel Marzin–*fotolia.com* ; archives personnelles, Sylvain Delouvé ■ Page 59 : © higyou–*fotolia.com*.

## Chapitre 4

Page 63 : © Philippe Geenen–*fotolia.com* ■ Page 66 : © Gabriel Blaj–*fotolia.com* ■ Page 68 : © Oksana Perkins–*fotolia.com* ■ Page 70 : © Les ouvriers du paradis united pour Amnesty International ■ Page 71 : © James Steidl–*fotolia.com* ■ Page 72 : © DeshaCAM–*fotolia.com* ■ Page 73 : © CONAC-Chilean Corporation Against Cancer ; © Margot, 2009 ■ Page 75 : © Paylessimages–*fotolia.com* ■ Page 76 : © Association for Psychological Science ■ Page 77 : © Falko Matte–*fotolia.com* ■ Page 78 : © jStock–*fotolia.com* ■ Page 79 : © Roman Milert–*fotolia.com* ■ Page 80 : © Margot, 2009 ■ Page 82 : © Ivan Trizlic–*fotolia.com* ■ Page 83 : © Luchschen–*fotolia.com*.

## Chapitre 5

Page 87 : © Stas Perov–*fotolia.com* ■ Page 88 : © Solomon Asch Center for Study of Ethnopolitical Conflict ■ Page 90 : © Adam Radosavljevic–*fotolia.com* ■ Page 91 : © Pippa West–*fotolia.com* ■ Page 92 : © Vitaliy Pakhnyushchyy–*fotolia.com* ; © European Association of Social Psychology ■ Page 93 : © Margot, 2009 ■ Page 94 : © aldegond le compte–*fotolia.com* ■ Page 95 : © Margot, 2009 ■ Page 96 : © Ana de Sousa–*fotolia.com* ■ Page 97 : © Katie Little–*fotolia.com* ■ Page 98 : © androfröll–*fotolia.com* ■ Page 99 : © treenabeena–*fotolia.com* ■ Page 100 : © Dmytro Korniyenko–*fotolia.com* ■ Page 101 : © Wordpress.com ■ Page 102 : © Nano–*fotolia.com* ; © khz–*fotolia.com* ■ Page 104 : © Alain Bachellier–*fotolia.com* ■ Page 105 : © woodsy–*fotolia.com* ■ Page 106 : © fox17–*fotolia.com* ■ Page 107 : © Agence Osocio pour Amnesty International ; © Jane Elliott.

## Chapitre 6

Page 111 : © Bruno Bernier–*fotolia.com* ■ Page 112 : © Adam Booth–*fotolia.com* ; © Jawed Karim–*wikipedia.org* ■ Page 113 : © picsfive–*fotolia.com* ■ Page 115 : © Margot, 2009 ■ Page 116 : © zonch–*fotolia.com* ■ Page 117 : © Prod. Numérik–*fotolia.com* ■ Page 118 : © France Télévisions ■ Page 119 : © Margot, 2009 ■ Page 120 : © Claus Mikosch–*fotolia.com* ■ Page 121 : © mlphoto–*fotolia.com* ■ Page 122 : © Vuk Vukmirovic–*fotolia.com* ■ Page 123 : © Luisafer–*fotolia.com* ; domaine public–*wikipedia.org* ■ Page 124 : © Ozphoto–*fotolia.com* ■ Page 125 : © endostock–*fotolia.com* ■ Page 126 : © Doctor Kan–*fotolia.com* ■ Page 127 : © iMAGINE–*fotolia.com*.

## Chapitre 7

Page 131 : © Wojciech Gajda-*fotolia.com* ■ Page 133 : © Cora Reed-*fotolia.com* ; © Margot, 2009 ■ Page 135 : © Pierre Pierre-*fotolia.com* ■ Page 136 : © Allport et Postman (1945) ■ Page 137 : © Margot, 2009 ■ Page 138 : © Stéphane Weinzaepflen-*fotolia.com* ■ Page 139 : © UK Medical Research Council used by kind permission ■ Page 140 : © Centre Maurice Halbwachs ■ Page 142 : Domaine public-wikipedia.org ■ Page 143 : © NoahGolan-*fotolia.com* ■ Page 144 : archives personnelles, Sylvain Delouée ■ Page 145 : © iMAGINE-*fotolia.com* ; © Alexandr Mitiuc-*fotolia.com* ; © henriquefz-*fotolia.com* ■ Page 147 : © Aurélien Pottier-*fotolia.com* ■ Page 149 : © Christopher Howey-*fotolia.com* ■ Page 151 : archives personnelles, Sylvain Delouée ; © AFP.

## Chapitre 8

Page 155 : © Julie Booth-*fotolia.com* ■ Page 157 : © Stauke-*fotolia.com* ■ Page 158 : © Simone van den Berg-*fotolia.com* ; © Sandra Cunningham-*fotolia.com* ■ Page 159 : © Meetic® ■ Page 161 : © jeancliclac-*fotolia.com* ■ Page 161 : © ozap.com ■ Page 162 : © StarJumper-*fotolia.com* ■ Page 163 : © Margot, 2009 ■ Page 164 : © Berchtesgaden-*fotolia.com* ; © Ana Blazic-*fotolia.com* ■ Page 165 : © Facebook® ■ Page 166 : © Julia Nelson-*fotolia.com* ■ Page 166 : © Flickr.com/Tony Shek-Wikimedia.org ■ Page 167 : © Margot, 2009 ■ Page 168 : © Arto-*fotolia.com* ■ Page 169 : © Len Green-*fotolia.com* ; © L'Express ■ Page 170 : © Joanna Zielinska-*fotolia.com* ■ Page 171 : © bilderbox-*fotolia.com* ■ Page 172 : © TAF-*fotolia.com* ■ Page 173 : Domaine public-Wikipedia.org.

## Bibliographie

Page 179 : © Stephen Coburn-*fotolia.com*.

## Corrigés

Page 197 et pages d'exercices : © Anne Pachiaudi.

## Annexes

Page 205 : © Kristian Peretz-*fotolia.com*.

## Crédits photographiques

Page 219 : © Stephen Coburn-*fotolia.com*.

**Édition :** Marie-Laure Davezac-Duhem  
**Fabrication :** Christelle Daubignard  
**Composition et mise en pages :** Sylvain Delouvée et Nord Compo  
**Impression :** Imprimerie Moderne de l'Est  
**Documentation iconographique :** Sylvain Delouvée et Maroussia Henriët  
**Conception couverture :** Pierre-André Gualino  
**Relecture et correction :** Isabelle Chave

Nos équipes ont vérifié le contenu des sites internet mentionnés dans cet ouvrage au moment de sa réalisation et ne pourront pas être tenues pour responsables des changements de contenu intervenant après la parution du livre.

<p>Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.</p> <p>Le Code de la propriété intellectuelle du 1<sup>er</sup> juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements</p>	<p>d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée.</p> <p>Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).</p>
	

© Dunod, Paris, 2010, 2013  
ISBN 978-2-10-059315-6

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3° a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.