RePS

Revue électronique de Psychologie Sociale

La Revue électronique de Psychologie Sociale est une revue de vulgarisation scientifique de la psychologie sociale en langue française. Elle se donne pour objectif de rendre les savoirs scientifiques compréhensibles et accessibles pour un large public sans pour autant renoncer à la rigueur scientifique. La Revue électronique de Psychologie Sociale (RePS) est gratuite et disponible à l'adresse :

http://psychologiesociale.eu

NUMÉRO 6 – 2014 • Lettre éditoriale • La publicité : de l'action commerciale au modelage psychologique et social par ODILE CAMUS • Application de la psychologie sociale dans le champ d'étude de l'environnement par OSCAR NAVARRO • Application de la psychologie sociale : la thématique du genre en éducation par CHRISTINE MORIN-MESSABEL • Article hors thème : « Les femmes sont nulles en mathématique. Je suis une femme donc je vais échouer » : Comment les stéréotypes négatifs déteriorent-ils les performances des individus stigmatisés ? par CINDY CHATEIGNIER

2014 numéro 6

Numéro 6 - 2014

ISSN 1961-9030

Couverture adaptée d'une photo de Hugo* (29 janvier 2007)
http://www.flickr.com/photos/hughes_leglise/

La Revue électronique de Psychologie Sociale est soumise à une licence Creative Commons : l'ensemble de la revue peut être librement diffusé et utilisé sans demande auprès de l'éditeur à condition que les auteurs et la revue soient cités et qu'aucune modification ne soit apportée au texte original. Pour toute autre utilisation, un accord exprès de l'éditeur, préalable et écrit, est nécessaire.

Equipe éditoriale

Lionel Dany (Dir), Gregory Lo Monaco (Dir), Jérôme Blondé, David Fonte, Séverin Guignard, Anthony Piermattéo, Léa Restivo

Infographie, site internet

Anthony Piermattéo

Mise en page

Anthony Piermattéo (sur la base d'une maquette de Sylvain Delouvée)

Lettre éditoriale

Nous sommes heureux de vous présenter le sixième numéro de la Revue électronique de Psychologie Sociale (RePS).

La RePS a été créée en 2007 sous l'impulsion de la première équipe éditoriale composée de Olivier Codou (U. de Nice), Fabrice Gabarrot (U. de Bourgogne) et David Vaidis (U. d'Orléans). Cette revue dont l'intérêt a été souligné dès le départ par Jean-Léon Beauvois (cf. Editorial, Numéro 1), a donné lieu en 4 ans à 5 numéros abordant des théories et concepts majeurs dans le champ de la psychologie sociale.

Il est donc évident qu'il était important pour nous de commencer cet éditorial en adressant nos remerciements et nos sincères félicitations à l'équipe des pionniers et par définition créateurs de la revue. Nous les remercions pour l'initiative dont ils ont fait preuve et nous les saluons pour la réussite de cette entreprise qui leur a demandé, à n'en pas douter, un très grand investissement. Ils ont posé les bases, nous n'avons plus qu'à entretenir, consolider et donc à rendre pérenne cette belle aventure.

Nous souhaitons également saluer l'investissement des auteurs, sans qui, cette revue en serait restée à l'état d'une très belle idée.

La RePS a affiché dès le départ une ligne éditoriale à vocation pédagogique, du moins c'est de cette manière que nous l'avons perçue. Les articles publiés dans la RePS ont pour vocation de présenter une théorie, une méthode ou encore un champ d'application. Ils se proposent ainsi de faire le point sur ce qui a été produit et donnent l'occasion au lecteur de prendre connaissance de « l'essentiel » en quelques pages. On soulignera également, dans ce cadre, le caractère volontairement vulgarisateur de la revue. En effet, il s'agit d'amener le lecteur néophyte vers la compréhension d'idées parfois complexes formulées en des termes simples. En définitive, avec la RePS, la psychologie sociale francophone s'est dotée d'un outil de synthèse et de communication possédant une dimension hautement pédagogique sans aucunement sacrifier à la rigueur scientifique.

Nous sommes partisans de cette ligne éditoriale et souhaitons maintenir cet état d'esprit pour les numéros que nous allons prendre en charge. Néanmoins, quelques petits changements à la fois au niveau du nombre de numéros et des thématiques abordées vont être apportés.

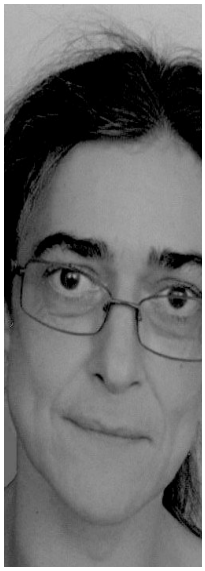
Tout d'abord au niveau du nombre de numéros, nous avons décidé d'adopter un rythme semestriel. Il nous paraît important de considérer que nous devons laisser du temps aux collègues contributeurs dans la mesure où les charges s'intensifient et qu'il devient difficile de dégager du temps pour ce type de production. Néanmoins, dans la lignée de ce qui a été proposé par la première équipe éditoriale, nous laisserons, à qui le souhaite, la possibilité de diriger un numéro thématique.

Nous souhaitons également élargir l'objectif de la revue en dotant les numéros d'informations supplémentaires. Par exemple, nous souhaitons orienter les deux prochains numéros sur quelques champs d'applications de la psychologie sociale, et nous laisserons la possibilité aux responsables des différents masters en France de rédiger une page de présentation de leur Master. Cette page sera ajoutée dans la dernière section du numéro. Ce dernier point nous paraît capital, car en tant qu'enseignants-chercheurs, nous avons fait le constat selon lequel cette revue était particulièrement lue par des étudiants de premier cycle. Or il est à notre sens indispensable que la revue puisse aussi servir de relais d'informations pour ces étudiants. Dans cette perspective, elle constituera un support aux trois missions qui sont les nôtres à savoir la recherche, l'enseignement et l'insertion professionnelle.

C'est donc avec un très grand plaisir que nous prenons le relais. Nous mettrons tout en œuvre pour inscrire la RePS dans la continuité du point de vue du succès qu'elle rencontre.

L'équipe éditoriale

La publicité : de l'action commerciale au modelage psychologique et social



Odile Camus

Université de Rouen

La publicité pourrait être simplement définie comme un ensemble de procédés visant à promouvoir un produit (marchandise, service, organisation... ou encore homme politique), et la majeure partie des ouvrages consacrés à la publicité se présente effectivement comme des livres de recettes. On y trouve quelques références psychologiques, mais elles sont sporadiques et ne sauraient constituer un support théorique permettant d'expliquer processus en jeu et effets produits par le message publicitaire. Après une présentation succincte de quelques modèles et théories scientifiques qui traversent la littérature publicitaire, seront mises en exergue les questions fondamentales que cette littérature esquive, et qui interpellent directement la psychologie sociale.

Odile Camus est maître de conférences HDR en psychologie sociale de la communication, à l'Université de Rouen, et membre du laboratoire ICONES (EA 4699). Ses recherches portent sur les processus idéologiques, en particulier tels qu'ils se manifestent dans les discours médiatiques et leur réception.

Pour citer cet article :

Camus, O. (2014). La publicité : de l'action commerciale au modelage psychologique et social. *Revue électronique de Psychologie Sociale*, *6*, 5-16. Consulté depuis : http://psychologiesociale.eu.

Le contenu de la *Revue électronique de Psychologie Sociale* est sous contrat Creative Commons.

Maîtriser les influences non conscientes, quête originelle de la publicité

Façonner l'opinion

La publicité commerciale a pris son essor au début du XXème siècle, d'abord aux Etats-Unis, à partir d'un intérêt plus large : les communications de masse, et autour d'une question cruciale : comment façonner l'opinion publique (Bernays, 1928). Les multiples réponses qui auront été apportées depuis à cette question reposent sur le même socle initial : pour aboutir, ce façonnage doit se faire de façon non consciente. De là seront convoquées des références disparates.

Le non conscient, c'est d'abord l'inconscient psychanalytique. Foules et masses, considérées comme des entités irrationnelles, seraient mues par des pulsions inconscientes, qu'il suffirait de canaliser. Par la suite, les emprunts à la psychanalyse seront insérés dans un autre modèle : le behaviorisme (Watson 1926). Cette conjugaison est certes conceptuellement incongrue, puisque dans ce dernier, l'intériorité psychique n'a aucun impact sur le comportement. Celui-ci est entièrement déterminé par les stimuli de l'environnement, auxquels la personne répond automatiquement, après conditionnement. Le conditionnement repose sur l'association entre deux stimuli dont le rapport a été arbitrairement construit, par exemple : produit-marque. Après exposition répétée au couple de stimuli à associer (cf. le « matraquage »), l'association est automatique, par exemple : yahourt = …, et détermine évaluations et comportements attendus (Guéguen, 2005). C'est ce processus qui permet de faire d'un nom de marque un mot chargé en significations (plaisir, puissance, liberté, etc.). Et parmi les significations commercialement porteuses, celles issues des connaissances psychanalytiques ont été privilégiées, pour ériger le produit ou la marque en objet de satisfaction de pulsions naturelles, sexuelles en particulier. Ainsi, par associations répétées, la marchandise promue devient instrument de séduction ou même substitut sexuel (e.g., accroche pour téléphonie mobile : « Marie S. aime quand ça vibre. »).

Aujourd'hui, avec les techniques d'imagerie cérébrale, la visualisation directe de ces influences associatives est possible. Nous savons par exemple, grâce au neuromarketing, que lorsque nous évaluons un produit dont la marque, universellement connue, est visible, les zones activées dans notre cerveau ne sont pas les mêmes que lorsque nous évaluons le même produit sans la marque (McClure et al., 2004). Cela étant, le support théorique de ces observations est à peu près inexistant et l'on ne saurait en conclure que ce que l'on sait déjà : les marques modifient notre perception du produit, en le dotant d'attributs symboliques - d'une image - sans rapport objectif avec ses caractéristiques substantielles.

Le ciblage

La valeur symbolique du produit, c'est aussi sa valeur identitaire : les gens doivent croire que leurs choix de consommation reflètent leur identité personnelle, mais aussi que le fait d'arborer une marque révèle cette identité aux yeux des autres. Pour construire ce marquage identitaire, la publicité a pris appui, à partir des années 80, sur la sociologie des styles de vie (ou sociostyles ; Cathelat, 1985). Cette notion met en relation diverses caractéristiques

sociologiques et psychologiques (appartenances catégorielles, caractéristiques culturelles, démographiques, économiques et pratiques, valeurs, croyances, associées à ces appartenances, ainsi que façons de parler - lexicostyles). Ces styles ont fait l'objet d'étiquetages personnologiques (les « décalés », les « matérialistes », les « activistes »...). Ils rendent compte de « façons d'être » sociologiquement déterminées, et associées... à des modes de consommation. C'est ainsi qu'est née la publicité ciblée, dans laquelle la mise en scène du message constitue un reflet minutieux du sociostyle spécifique à la cible visée.

Ce ciblage a perduré, bien que la référence aux sociostyles soit devenue marginale. Nul besoin en effet de quelque référence théorique que ce soit, ni d'enquête sociologique, pour un suivi automatique de l'usager sur la Toile, chaque clic informant de ses centres d'intérêt, de ses choix, etc., et permettant ce faisant de lui présenter les offres publicitaires les plus susceptibles de l'attirer. C'est le ciblage comportemental.

L'impact publicitaire

A l'issue de ce bref historique, que savons-nous de l'influence publicitaire ? Nombre de questions se posent, auxquelles on ne trouvera pas réponse dans la littérature publicitaire. Par exemple : pourquoi les procédés décrits ci-dessus seraient-ils plus efficaces qu'une argumentation canonique, avec focalisation sur les qualités du produit, et visant à convaincre une cible rationnelle ? Et pourquoi les gens auraient-ils besoin de ces prothèses identitaires que sont les marques ? Mais encore : qu'en est-il de l'impact publicitaire ? Sous un angle strictement commercial, la rentabilité d'une campagne donnée au regard de son coût est loin d'être systématique. C'est plutôt sur le long terme que l'efficacité publicitaire semble agir (notoriété d'une marque ou encore usage d'un produit donné), mais les mesures sur plusieurs années, *a fortiori* plusieurs décennies, restent approximatives (car difficiles à effectuer). Cela étant, qu'en est-il de l'influence publicitaire sur les habitudes ? Sur la perception de soi et des autres ? Sur les représentations ? La question peut être jugée non pertinente - car la publicité reste pour beaucoup une distraction sans conséquence qui fait partie de l'environnement quotidien, et qu'il n'y a pas lieu de prendre au sérieux au-delà de la sphère commerciale. Pourtant, au regard des connaissances psychosociales, la publicité ne peut être considérée comme anodine.

La réception des messages persuasifs

La résistance à la persuasion

La communication persuasive constitue l'un des domaines fondateurs de la psychologie sociale (Lazarsfeld, Berrelson, & Gaudet 1948) : comment les gens réagissent-ils lorsqu'ils sont exposés à un message persuasif (publicitaire, politique...) ? Et est-il facile, par la communication, de modifier les comportements et les opinions ? La réponse est clairement négative, toute tentative directe d'influence se heurtant à un phénomène bien connu : la résistance à la persuasion. Celle-ci a deux composantes :

- une composante affective : dans nos sociétés, la tentative de persuasion, en tant qu'elle vise à faire changer, est vécue par la cible d'influence comme une atteinte à sa liberté. Elle provoque donc un effet boomerang appelé réactance (Brehm

1966) : la personne éprouve une motivation forte à réaffirmer sa liberté, ce qui se traduit par un refus de ce dont on veut la persuader, et même un renforcement de sa position initiale.

- une composante cognitive : une personne prévenue que l'on va tenter de la persuader élabore spontanément une contre-argumentation (McGuire & Papageorgis, 1962).

Ainsi, il suffit d'identifier la nature publicitaire d'un message (« On veut me faire acheter... ») pour que réactance et contre-argumentation soient activées. C'est pourquoi l'une des stratégies usuelles de la publicité est de retarder l'identification du produit (« C'est une pub pour quoi ? »). Cette stratégie sert certes la captation (intrigue), mais en même temps elle inhibe la contre-argumentation, puisque le récepteur ne sait pas de quoi on veut le persuader. Elle s'inscrit dans un procédé plus général de mise à distance du produit, la publicité elle-même - énigmatique, humoristique, distrayante - s'érigeant finalement en objet du message, faisant ainsi oublier l'objectif commercial, donc la visée persuasive (cf. Figure 1).

Figure 1

Publicité pour la marque Brandt

Persuader sans convaincre

La psychologie sociale a d'ailleurs montré que la distraction du récepteur, de quelque nature qu'elle soit (effectuer une tâche rudimentaire pendant l'exposition, ou bien être exposé en même temps à un autre stimulus sans rapport avec le message,...), facilite la persuasion lorsque le message est simple - en même temps qu'elle diminue mémorisation et compréhension. De fait les stratégies publicitaires d'inhibition de l'élaboration cognitive du message sont souvent efficaces. L'élaboration cognitive se définit par l'examen du contenu, la génération de cognitions (réponses cognitives) en rapport avec ce contenu, l'acceptation ou le rejet sur la base d'un positionnement fondé. Cette modalité

de traitement de l'information, relevant de processus contrôlés (traitement par voie centrale, ou systématique), est certes requise si l'on veut convaincre. Mais la publicité ne vise pas la conviction, c'est-à-dire l'adhésion profonde et durable à des idées ou des valeurs, et que l'on ne peut obtenir sans arguments résistants ; elle vise la séduction, qui permet de persuader sans arguments. Elle opère alors en suscitant un traitement périphérique : non contrôlé, non conscient, automatique, et reposant sur des heuristiques (inférences automatiques ; e.g., le mot « expert » dans une accroche fait inférer que le produit est fiable). Ces deux modalités de traitement des messages persuasifs, centrale-systématique ou périphérique-heuristique, (Chaiken, 1980 ; Petty & Cacioppo, 1986), constituent aujourd'hui le point nodal des recherches en communication persuasive. Cela dit on ne saurait conclure que l'une doit être systématiquement privilégiée plutôt que l'autre, car de nombreuses variables modératrices interviennent (voir Georget 2003).

Communication et signification

Construire une relation de connivence

La persuasion s'inscrit dans une situation de communication (construction d'une relation spécifique entre source et cible). Elle ne peut aboutir que si le récepteur s'identifie à la cible. Pour ce faire, le message doit construire une cible valorisée. Cela suppose en premier lieu - dans nos sociétés - d'instaurer une relation symétrique, et même : une relation de connivence, dans laquelle la valorisation est réciproque (Charaudeau, 1994). La réciprocité est importante, car le récepteur qui a le sentiment d'être « pris pour un gogo » n'accordera aucune valeur à la source ; or la crédibilité attribuée à la source est une condition majeure de la persuasion (travaux pionniers de Hovland & Weiss, 1951). L'on peut décrire comme suit la relation source-cible dans le contexte publicitaire :

- *Tu* (cible) *n'es pas idiot, tu connais les ficelles publicitaires, donc tu ne croiras pas ce que je dis explicitement* (« Si vous buvez l'eau X, alors vous perdrez du poids »)... *mais tu adhéreras sans y penser à ce que je ne dis pas, et que tu auras automatiquement inféré* (l'implication entre le fait de boire et celui d' « éliminer », l'objet de l'élimination étant lui-même à inférer).

Ce faisant, la signification des messages se retrouve pour l'essentiel dans l'implicite. L'avantage immédiat de ce procédé, c'est de ne pas contrevenir à la loi proscrivant la publicité mensongère (1973). Mais il sert aussi une stratégie communicationnelle : en mobilisant dans le non-dit un savoir supposé partagé, il renforce le sentiment d'un univers de référence commun aux partenaires de l'échange (*Je sais que tu sais, tu sais que je sais que tu sais, etc.*). Ce sentiment est particulièrement marqué avec la connivence humoristique (Soulage, 2006 ; e.g., telle compagnie d'assurance, autoproclamée militante, « assure aussi les couples hétérosexuels »).

- *Je* (source) *ne cherche pas à t'influencer* (« Achète ce produit ! »), *car tu es libre, et puis tu n'es pas quelqu'un de crédule ; j'essaie seulement de te plaire. Donc tu n'as pas besoin de réfléchir.* Pour ce faire, la publicité s'est constituée en objet de son propos (cf. supra), sa valeur en tant que divertissement étant supposée déclencher une disposition favorable à l'égard du produit.

- *Nous* (source et cible) *partageons les mêmes valeurs : tu cherches le « naturel », la « séduction », la « performance », la « maîtrise », l' « innovation », tu es tourné vers l' « avenir*

», tu veux te sentir jeune, et libre aussi, etc. Et tu as ta personnalité propre, tu es différent des autres... Ce lexique, récurrent dans le discours médiatique (voir Hazan, 2006) et susceptible d'être associé à n'importe quel objet, réfère pour l'essentiel à de la valeur sociale, et c'est sa connotation qui fait sens. Au bout du compte le message publicitaire ne dit rien d'autre que « Ce produit est bien », sous une nébuleuse de significations, et sans avoir besoin de désigner le produit.

Les marques : de la vacuité du sens à la densité des significations

Cette nébuleuse sémantique transforme la marchandise en objet à forte valeur symbolique - en objet-signe (Baudrillard, 1968). C'est ainsi qu'accroches et slogans sont tout à la fois vides de sens et chargés en significations. D'ailleurs leur cohérence apparente ne résiste pas à un traitement cognitif systématique. Par exemple : qui s'interroge sur le rapport entre un énoncé tel « Just do it », et le produit (vêtements de sport) qu'il labellise ? Or il suffit d'associer ce slogan à d'autres produits (voiture, boisson, produits financiers, ordinateur, téléphonie,…) pour constater que sa relation fusionnelle à la marque est sémantiquement arbitraire ; c'est la répétition de l'association qui le fait paraître évident, non questionnable. Les marques sont en effet des signes très particuliers (Sfez, 1993) : signes qui ne réfèrent qu'à eux-mêmes (soit : tautologiques), mais qui autorisent l'énonciation de tautologies immédiatement signifiantes. Concrètement : « X c'est X », « Il n'y a que X qui soit X »... ne veulent rien dire. Mais si l'on remplace X par Coca-Cola, Levis, Nike, s'impose le sentiment d'une signification évidente.

« Communiquer » plutôt que de « faire de la publicité »

Si la promotion commerciale reste l'objectif de la publicité, l'effacement stratégique de cet objectif transforme les procédés commerciaux en « techniques de communication ». La source publicitaire se trouve alors dotée d'un surplus de valeur sociale et de crédibilité ; car « faire de la com » relève d'un professionnalisme idéologiquement très investi dans nos sociétés, tandis que « faire de la pub » rappelle par trop un objectif commercial et persuasif qui pourrait être perçu comme manipulateur. Mais qu'est-ce que la communication ? Jusqu'où peut-on considérer que la personne exposée à un message publicitaire est dans une situation de communication ? Ces questions ouvrent un débat qui déborde le présent propos. Admettons simplement que si communication publicitaire il y a, c'est d'une forme très particulière de communication qu'il s'agit. Pourtant cette forme tend à devenir modèle général du « savoir communiquer », référence dans tous les domaines de la pratique sociale.

De manière générale, c'est ici l'impact idéologique de la publicité qui est en cause. La psychologie sociale est en mesure d'appréhender cet impact, en tant qu'il se manifeste dans le rapport à soi, aux autres, à la société.

Normalisation et conformisme, supports paradoxaux de l'affirmation identitaire

Les repères normatifs dans la publicité

En présence d'autrui, nous nous efforçons de donner de nous-mêmes une image

positive, soit : une image susceptible de faire l'objet d'une attribution de valeur sociale. C'est ici qu'interviennent les normes sociales, ces règles implicites qui prescrivent certains comportements et jugements, et en proscrivent d'autres. La déviance, c'est-à-dire le non respect de ces règles, expose la personne au risque d'être perçue comme ni aimable ni respectable.

Dans les sociétés collectivistes, les repères normatifs sont principalement construits dans et par la communauté d'appartenance. En revanche dans les sociétés individualistes, les médias de masse, et la publicité en premier lieu, constituent le premier relais normatif, en s'offrant comme un miroir de la société. Par exemple : l'accroche « Avec 10 ans de moins, j'ose dire mon âge » - publicité pour cosmétique -, n'est cohérente que si l'on restitue l'injonction normative implicite : « Il faut paraître jeune ». Les conséquences sont loin d'être anodines, par exemple sur le rapport à la minceur chez les jeunes femmes (Radu 2004) : celui-ci a fait l'objet de plusieurs études, médicales notamment, montrant que le fait de se trouver trop grosse (impact des modèles publicitaires filiformes) engendre des comportements alimentaires pathologiques (en particulier : anorexie).

La publicité ne fait-elle que relayer des normes existantes, ou contribue-t-elle aussi à la formation de nouvelles normes (processus de normalisation) ? Il y a en tout cas un rapport entre campagnes publicitaires répétées, et généralisation de l'usage d'un produit : voiture personnelle (années 50), cigarette (*idem* - ce jusqu'à l'interdiction légale), déodorant (fin des années 60, avec un ciblage d'abord exclusivement féminin ; cf. Figure 2)... La diffusion de masse, auprès de toutes les catégories d'une société donnée, favorise la naturalisation de ces usages normatifs : ce qui relevait

Figure 2

Publicité pour un déodorant

à l'origine d'un arbitraire culturel paraît aujourd'hui nécessaire, évident, naturel. Par exemple : il est devenu impensable pour la très grande majorité des femmes de ne pas s'épiler, ce qui se traduit entre autres par un filtrage sélectif et déformant

dans le traitement de l'information (Camus & Patinel, 2011).

L'assemblage du conformisme et de l'individualisme

L'idéologie individualiste libérale a ceci de paradoxal qu'elle est fortement contraignante du point de vue normatif, tout en dévalorisant le conformisme (le fait de « faire comme tout le monde », d'être un « mouton » qui suit le « troupeau »...). Le modèle normatif de l'individualisme libéral (voir Beauvois, 2005) prescrit en effet de s'affirmer, de montrer sa différence, mettre en avant sa personnalité propre, et proscrit au contraire de rendre compte de ce que l'on est ou fait à partir de quelque détermination sociale que ce soit (comme

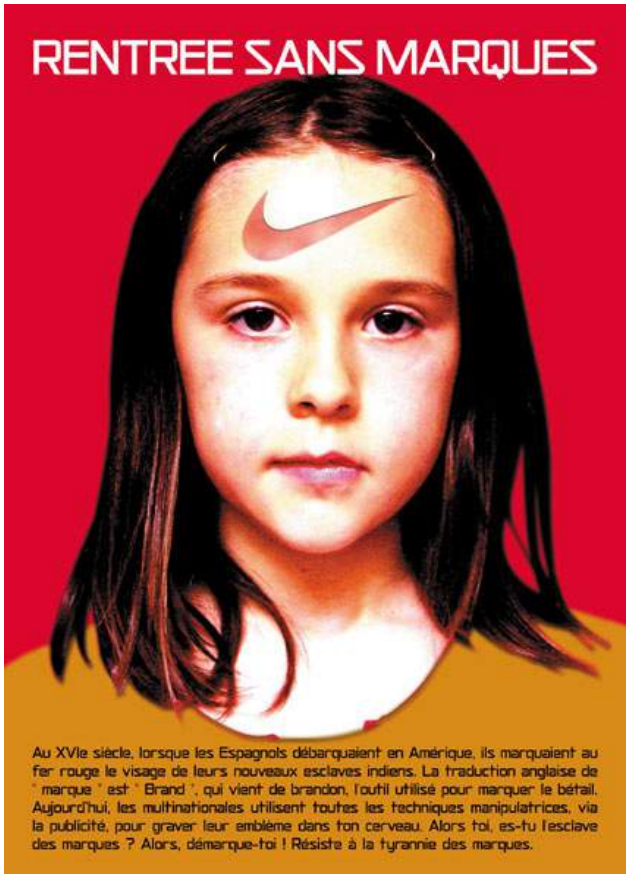


Figure 3

Affiche des casseurs de pub (2001)

par exemple : « Je m'épile parce que toutes les femmes le font », « parce que c'est la norme »...). Ce paradoxe, loin de faire obstacle à l'action publicitaire, en constitue un puissant ressort. On peut en rendre compte en un mot, dont la référence usuelle est elle-même contradictoire : « se démarquer », soit : « sortir du troupeau », ce au moyen... des marques (cf. Figure 3). La marque en effet fonctionne comme un signe identitaire.

Ainsi l'objet-signe est investi d'une double fonction : « être remarqué » (cf. la

distinction, Bourdieu, 1979) et ne pas « se faire remarquer » (cf. la déviance). En psychologie sociale, ce paradoxe identitaire est décrit en termes de Conformité Supérieure de Soi (Codol, 1975) : le besoin de s'intégrer socialement pousse à se rapprocher des autres et pour ce faire, à leur ressembler ; mais le sentiment d'identité repose aussi sur le besoin de se sentir unique, différent. La résolution de ce paradoxe suppose de s'ériger soi-même en référence normative dans la comparaison entre soi et autrui (« Les autres sont comme moi », et non pas : « Je suis comme les autres ») en d'autres termes : de se percevoir comme plus conforme que les autres. Par exemple : ce processus peut être illustré avec le rapport aux objets technologiques, comme le téléphone portable (en particulier chez les adolescents) ; il faut avoir un smartphone, mais cela ne suffit pas : avec un modèle ancien, « ringard », on « se fait remarquer ». Le modèle le plus répandu (conformisme) ne nous « démarque » pas. L'attribution de valeur sociale à l'usager exige qu'il exhibe un i-Phone du modèle le plus récent - et le plus cher -. Et de manière générale, si la publicité (dont l'expansion massive est venue avec la surproduction de l'après-guerre) favorise l'écoulement des marchandises, c'est en fabriquant leur obsolescence sociale : l'objet, bien que toujours fonctionnel, est remplacé lorsque la mise sur le marché d'un objet du même type mais de « nouvelle génération » lui a fait perdre sa valeur symbolique.

L'élitisme de masse

En fin de compte, de quoi l'objet est-il signe ? Qu'est-il censé signifier à autrui ? Quels sont les fondements de la valeur sociale ? En fait si moi, individu particulier, je suis différent des autres, c'est que j'ai accès à des produits marquant mon appartenance à une élite (définie en termes de pouvoir d'achat ; cf. Figure 4). Car dans l'idéologie individualiste libérale, la personnalité et la position dans la hiérarchie sociale tendent à s'assimiler, comme l'illustrent par exemple les références au fait d' « être un winner » ou un « loser », termes qui réfèrent simultanément à un tempérament et à une position sociale. La publicité décline sous toutes ses faces (en voiture, dans la salle de bain, au travail, etc...) le modèle du « winner », l'objet étant l'auxiliaire magique par lequel le récepteur deviendra conforme à ce modèle, ou *a minima* le paraîtra aux yeux des autres. Cela étant, les masses ne peuvent matériellement pas

Figure 4

Sous le voile quel modèle normatif ?

s'approprier les modes de consommation des classes dominantes ; d'où l'élitisme de masse (voir Brune, 1981), par lequel un produit courant se trouve doté d'une valeur sociale l'érigeant en signe de distinction. Par exemple : la visibilité des marques sur les vêtements, qui de fait caractérisait le prêt-à-porter de luxe il y a quelques décennies, est devenue ostentatoire sur les vêtements populaires... et discrète voire effacée sur les vêtements de luxe. Ainsi, le jeune affichant un large swoosh se projette dans un regard social valorisant - sans se représenter le regard d'autres catégories sociales, pour lesquelles ce marquage révèle sa position basse dans la hiérarchie.

La publicité : outil de reproduction idéologique et sociale

Le besoin d'affirmer sa différence est également exploité par la publicité dans la mise en scène d'un pseudo - anti-conformisme aux connotations « contestataires » (par exemple : connotation positive des références à la « révolution »). Le conformisme y est associé à des symboles stéréotypés qui confèrent à la contestation une valeur positive, tout en confortant implicitement l'ordre dominant ; car ces symboles, relevant *in fine* de la vie privée, sont vidés de tout sens politique. Par exemple : porter un jean de telle marque comme signe d'une personnalité rebelle. En somme la publicité opère une privatisation des positionnements politiques : contester, s'engager, militer, y sont valorisés en tant que modalités de l'affirmation identitaire, et non pas formes de participation à une action collective visant un changement effectif de l'ordre social. Certaines publicités, qui se présentent comme militantes, contiennent certes des références politiques sollicitant *a priori* un engagement collectif (par exemple : références à l'écologie) ; mais ce pour construire l'image d'une entreprise responsable, « éthique », qui « lutte » contre un ordre dominant assimilé à l'interventionnisme étatique (donc pour un libéralisme économique qui serait à conquérir ; voir Bénilde, 2008). Par exemple : campagne d'une entreprise de la grande distribution avec référence aux mouvements de mai 68 : « Il est interdit d'interdire... la baisse des prix », etc. Et dans tous les cas, la réduction de l'action politique au choix de consommation (sphère privée) reste constante. C'est donc le sens même du politique que ces publicités détournent. Par exemple : référence au militantisme féministe pour vendre des cosmétiques masculins.

Le lecteur est peut-être tenté de conclure que la publicité relève de la propagande. Il s'agirait alors d'une forme très particulière de propagande, une forme « glauque », aux antipodes de la propagande au sens strict, à savoir la persuasion militante (Beauvois & Rainaudi, 2008). Les modes de communication de cette dernière reposent sur l'affirmation d'une identité groupale, et parallèlement la construction d'un groupe adverse ; et sa visée est la conflictualisation du champ social (Moscovici 1967). Tandis que le message publicitaire, dont la trame implicite est tissée de présupposés idéologiques, est intrinsèquement consensuel, et vise la reproduction de l'ordre existant (cf. Figure 5). La publicité est-elle pour autant plus « démocratique » que la propagande - ou l'est-elle moins ? Manipule-t-elle (Breton 1997) ? Ces questions appellent une approche psychosociopolitique, laquelle dépasse le cadre du présent article.

Figure 5

www.selftrade.fr
Et si la bourse profitait à tous ?

Pour aller plus loin

Blanc, N., & Vidal, J. (2009). *Publicité et psychologie*. Paris : In Press.

Camus, O. (2007). Idéologie et communication. In J.-P. Pétard (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 269-334). Paris : Bréal (2ème édition revue).

Chabrol, C., & Radu, M. (2008). *Psychologie de la communication et persuasion. Théories et applications.* Bruxelles : De Boeck.

Références

Baudrillard, J. (1968). *Le système des objets.* Paris : Gallimard.

Beauvois, J.-L. (2005). *Les illusions libérales, individualisme et pouvoir social. Petit traité des grandes illusions.* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Beauvois, J.-L., & Rainaudi, C. (2008). Propagandes et manipulation glauques. In A. Dorna, J. Quellien, & S. Simonet (Eds.), *La propagande : images, paroles et manipulations* (pp. 173-200). Paris : L'Harmattan.

Bénilde, M. (2008). *On achète bien les cerveaux. La publicité et les médias.* Paris : Raisons d'Agir.

Bernays, E. (2007/1928). *Propaganda. Comment manipuler l'opinion en démocratie.* Paris : La découverte-Zones.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement.* Paris : Minuit.

Brehm, J. W. (1966). *A theory of psychological reactance.* New York: Wiley.

Breton, P. (2000/1997). *La parole manipulée.* Paris : La Découverte.

Brune, F. (1985/1981). *Le bonheur conforme. Essai sur la normalisation publicitaire.* Paris : Gallimard.

Camus, O., & Patinel, J. (2011). Publicité et épilation féminine : effets en réception d'une transgression normative. In P. Castel, E. Salès-Wuillemin, & M.-F. Lacassagne (Eds.), *Psychologie sociale, communication et langage. De la conception aux applications* (pp. 277-298). Bruxelles : De Boeck.

Cathelat, B. (1985). Styles de vie. Paris : Édition d'Organisation.

Chaiken, S. (1980). Heuristic versus systematic information processing and the use of source versus message cues in persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*, 752-766.

Charaudeau, P. (1994). Le discours publicitaire, genre discursif. *Mscope, 8*. 34-44.

Codol, J.-P. (1975). On the so-called "Superior Conformity of the Self" behavior: Twenty experimental investigations. *European Journal of Social Psychology, 5*, 457-501.

Georget, P. (2003). Réception des messages publicitaires. In C. Bonardi, P. Georget, C. Roland-Lévy, & N. Roussiau (Eds.), *Psychologie sociale appliquée : économie, médias, nouvelles technologies* (pp. 167-183). Paris : In Press.

Guéguen, N. (2005). *100 petites expériences en psychologie du consommateur.* Paris : Dunod.

Hazan, E. (2006). *LQR. La propagande du quotidien.* Paris : Raisons d'Agir.

Hovland, C. I., & Weiss W. (1951). The influence of source credibility on communication effectiveness. *Public Opinion Quartely, 15*, 635-650.

Lazarsfeld, P., Berelson B., & Gaudet, H. (1948). *The people's choice.* New York: Columbia University Press.

McClure, S. M., Li, J., Tomlin, D., Cypert, K. S., Montague, L. M., & Montague, P. R. (2004). Neural correlates of behavioral preference for culturally familiar drink. *Neuron, 44,* 379-387.

Mc Guire, W. J., & Papageorgis, D. (1962). Effectiveness of forewarning in developing resistance to persuasion. *Public Opinion Quaterly, 26,* 24-34.

Moscovici, S. (1976/1961). *La Psychanalyse, son image et son public.* Paris : Presses Universitaires de France.

Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1986). The elaboration likelihood model of persuasion. *Advances in Experimental Social Psychology, 19,* 123-205.

Radu, M. (2004). De la comparaison sociale à l'intention comportementale. Les publicités pour produits cosmétiques amincissants. *Questions de communication, 5,* 103-114.

Sfez, L. (1993). La publicité tautistique. In L. Sfez (Ed.), *Dictionnaire critique de la communication* (pp. 1193-1209). Paris : Presses Universitaires de France.

Soulages, J.-C. (2006). Les stratégies humoristiques dans le discours publicitaire. *Questions de Communication, 10,* 103-118.

Watson, B. (1926). What is behaviorism ? Harper's Monthly Magazine, 152, 725-729. (Traduction disponible dans G, Paicheler (1992). *L'invention de la psychologie moderne* (pp. 297-302). Paris : L'Harmattan.

Le contenu de la *Revue électronique de Psychologie Sociale* est sous contrat Creative Commons.

http://psychologiesociale.eu

Application de la psychologie sociale dans le champ d'étude de l'environnement

Oscar Navarro

Université de Nantes

Le terme environnement a souvent été utilisé comme synonyme du milieu auquel il est associé, renvoyant au sens d'« entourage » d'un organisme. Les dictionnaires courants définissent ce terme comme « l'ensemble des conditions naturelles et culturelles susceptibles d'agir sur les activités humaines » (Flückiger & Klaue, 1991, p. 11). Il est ainsi question d'un environnement « externe » à l'individu, mais aussi d'un environnement signifié à l'aide de repères socioculturels historiquement construits. En effet, dans cette perspective l'individu n'est plus dépendant seulement d'une action des éléments physiques de son milieu (comme le propose l'écologie, par exemple), mais il est le principal acteur dans l'élaboration de son savoir sur l'environnement.

Oscar Navarro est enseignant-chercheur (maître de conférences) en psychologie sociale à l'Université de Nantes. Il a également enseigné à l'Université d'Antioquia en Colombie. Il est membre du Laboratoire de Psychologie des Pays de la Loire (LPPL UPRES EA 4638). Ses travaux actuels s'inscrivent dans l'analyse des facteurs psychosociaux et environnementaux qui peuvent intervenir dans la gestion des risques (représentations sociales des risques, attachement au cadre de vie, sentiment de vulnérabilité et capacité perçue d'action).

Pour citer cet article :

Navarro, O. (2014). Application de la psychologie sociale dans le champ d'étude de l'environnement. *Revue électronique de Psychologie Sociale, 6*, 17-23. Retrouvé depuis : http://psychologiesociale.eu.

Le contenu de la *Revue électronique de Psychologie Sociale* est sous contrat Creative Commons.

Introduction

En évoquant l'environnement, nous ne faisons ainsi pas allusion aux seuls aspects physiques de celui-ci, mais également à ses aspects sociaux. De ce fait, dès sa naissance, la psychologie environnementale a été influencée par une perspective sociale ou molaire (globale) de la relation des individus avec leur environnement, inspirée notamment par Kurt Lewin et sa théorie du champ. Cependant, une approche individualiste ou moléculaire a fourni une grande quantité de théories et de travaux, établissant une autre tradition de recherche dans cette discipline. Un paradigme dit socioculturel de la psychologie environnementale aborde le sujet comme un agent social plus qu'un individu isolé et dans ce sens, cherche et crée les significations dans l'environnement tout en étant en constante relation avec celui-ci. Ces significations ne sont pas construites circonstanciellement, mais sont modulées par la culture et l'ensemble social d'appartenance. Ainsi, les objets environnementaux deviennent de véritables objets sociaux de par les enjeux sociaux et politiques de plus en plus importants qu'ils concentrent du fait de leur rôle central dans la vie quotidienne et l'expérience humaine. C'est ainsi que la psychologie sociale a inspiré une approche dans la psychologie environnementale, elle a même développé un champ propre d'application, autour de l'environnement ou des thématiques environnementales.

Cette approche en psychologie sociale se base sur l'idée que l'expérience humaine est en grande partie tributaire de l'endroit où elle a lieu. Les sensations, les souvenirs et les sentiments de notre passé, ainsi que notre présent, sont liés à des expériences vécues, et celles-ci à leur tour, sont liées aux endroits et aux lieux autour desquels se développe notre existence. L'environnement véhicule des significations qui font partie intégrante du fonctionnement cognitif et comportemental. De même, la relation à un espace donné est, au-delà du présent, tributaire de son passé et du futur : le contexte environnemental, objet de perceptions, d'attitudes, et de comportements déployés en son sein, prend toute sa signification en référence à la dimension temporelle. Dans ce sens, la psychologie environnementale a pour objet d'étude des interrelations entre l'individu et son environnement physique (à travers la territorialité) et social (à travers les identifications communautaires), en référence aux dimensions spatiales et temporelles de ces relations (Moser, 2009).

Deux grandes thématiques ou approches spécifiques ont été développées dans ce champ d'application de la psychologie sociale pour mieux comprendre cette relation entre les personnes et leur cadre de vie ou l'environnement en général : l'identité sociale-environnementale et les représentations sociales de l'environnement. Ces approches se sont inspirées des théories classiques en psychologie sociale en vue d'une application au champ environnemental.

Identité sociale et attachement au cadre de vie

Nos relations sociales sont influencées par l'univers culturel du groupe d'appartenance (croyances, valeurs et normes), mais aussi par des modalités d'expériences avec l'environnement. De ce fait, nous ne partageons pas seulement des activités mais également les lieux où celles-ci se déroulent. Nous avons d'une part, la qualité de ces rencontres, et d'autre part, les caractéristiques des espaces les facilitant. Par ailleurs, suivant les qualités physiques et sociales de ces lieux de rencontre, nous allons créer des types de rapports avec

ceux-ci. Il peut s'agir de liens forts ou faibles avec ces lieux qui restent sans conséquences sur notre vie sociale et affective. Bref, les rapports que nous établissons avec nos lieux de vies vont influencer tant la qualité des rapports sociaux que nous y entretenons que nos comportements, nos cognitions et nos sentiments. Par exemple, un lieu qui est préféré ou positivement évalué favorise une identité territoriale forte (Valera & Pol, 1994), c'est-à-dire, « une puissante conscience émotionnelle d'appartenance à la fois à un lieu et à un groupe localisé » (Félonneau, 2003, p. 172). Cette dimension a été largement abordée, notamment à partir de l'approche dite transactionnelle qui considère que l'individu et l'environnement forment un système caractérisé par la réciprocité et l'échange continu. Le point commun des études autour de la relation entre les individus et l'environnement est l'importance de la dimension affective. Tout particulièrement, le concept d'attachement au lieu fait allusion au lien subjectif que l'individu ou un groupe d'individus entretient avec un environnement investi positivement. En effet, l'attachement au lieu renvoi à une implication émotionnelle dans un lieu donné, il traduirait un lien affectif positif entre un individu et son cadre de vie (Shumaker & Taylor, 1983 ; Low & Altman, 1992 ; Bonnes & Secchiaroli, 1995 ; Hidalgo & Hernandez, 2001). Ce lien positif amène l'individu à rester proche, dans l'espace et dans le temps, de l'environnement en question.

L'attachement au lieu contribue à l'identité spatiale de l'individu (Moser, 2009). La notion de place identity proposée par Proshansky (1978), par exemple, définit l'identité de soi en relation à l'environnement physique à travers un système d'idées, de croyances, de préférences, de sentiments, de valeurs, de buts, de tendances et de compétences comportementales fortement liés à un environnement précis. Mais la signification donnée aux lieux habités a un caractère collectif (Stockols & Shumaker, 1981). Valera et Pol (1994) ont ainsi proposé la notion d'identité socio-spatiale comme une variante de l'identité sociale telle qu'elle a été définie par Tajfel (1974). Pour ces auteurs, l'identité sociale d'un individu peut se référer aussi au sentiment d'appartenance à un environnement concret, marqué par la valorisation et l'affect associé à cette appartenance. Milgram (1976) avait également conclu que l'identité sociale d'un individu est étroitement liée au quartier de résidence ainsi qu'aux connotations sociales de celui-ci. Ainsi, l'attachement au lieu constitue la dimension affective de l'identité socio-environnementale. L'attachement au lieu a fait l'objet de multiples études s'intéressant notamment à la relation de l'individu avec le cadre bâti, tout particulièrement sur la satisfaction ressentie par les usagers envers le cadre résidentiel (Shumaker & Taylor, 1983). Les facteurs qui vont venir influencer l'attachement se trouvent ancrés dans le cadre social et physique du lieu. De nombreuses recherches s'opposent sur la prévalence de l'une ou de l'autre dimension. Cependant Low et Altman (1992), par exemple, estiment que ce sont les rapports sociaux qui vont prendre le pas sur les conditions physiques dans l'élaboration de ce processus d'attachement à un lieu. D'autres auteurs vont proposer que les caractéristiques physiques telles que le bâti ou les services ne sont pas indépendantes des caractéristiques sociales de l'espace vécu ; bien au contraire, ces composantes sont en interaction dans le processus d'attachement au lieu. L'approche transactionnelle cherche ainsi à dépasser la simple évaluation favorable ou défavorable d'un environnement résidentiel donné pour rendre compte de l'inscription socio-affective des sujets dans leur espace de vie.

Plusieurs facteurs sont associés à l'attachement au cadre de vie. La satisfaction résidentielle est un aspect qui a reçu le plus d'attention de la part des chercheurs

qui s'intéressaient au degré de satisfaction ou d'insatisfaction des individus de leur cadre de vie. Dans ce sens, « les individus satisfaits du lieu où ils vivent ont tendance à s'approprier et à considérer comme familier un espace plus ample que ceux qui ne se sentent pas chez eux » (Moser, 2009, p. 153). La satisfaction résidentielle a été considérée comme fortement associée à l'attachement au lieu de résidence et plus particulièrement à la durée de résidence des habitants et au sentiment de sécurité ressenti dans le voisinage (Fleury-Bahi, 1997). Le contraire, l'insécurité et la criminalité sont les raisons les plus souvent évoquées par les personnes désireuses de déménager. Le sentiment de sécurité est facilité, entre autres, par une familiarité avec l'environnement, mais le sentiment d'insécurité et de vulnérabilité peuvent s'expliquer par une perception des risques supposés et un sentiment de perte de maîtrise de l'environnement (Moser, 1998). À son tour, ce sentiment de perte de maîtrise est en partie lié à la perception de densité et au sentiment d'entassement ressenti par les individus. Il est important de distinguer le concept de densité, comme étant une donnée physique, de celui d'entassement. Le premier constitue une donnée objective du nombre de personnes sur un espace déterminé, le deuxième fait référence à la densité jugée élevée, c'est-à-dire, à la densité subjective (Stokols, 1972), définie comme le sentiment d'être à l'étroit, en manque d'espace.

Finalement un autre aspect à prendre en compte lorsque l'on s'intéresse à l'attachement au lieu et à l'identité socio-environnementale est celui de la cohésion sociale et les relations de voisinage. Le voisinage renvoie à la constitution des liens sociaux et de participation sociale ainsi qu'au développement d'un sentiment de sécurité et de bienêtre social. Dans les premières études sur ce sujet, on considérait l'importance de la proximité physique dans la construction des relations de voisinage. Cependant les études plus récentes montrent que les liens sociaux changent radicalement d'échelle, se font plus faibles dans l'environnement proche pour se renforcer dans un environnement éloigné physiquement (Moser, 2009), dans des inscriptions territoriales plus larges. Cet aspect de la sociabilité a été mis en relation avec le sentiment de sécurité (Fleury-Bahi, 1998). Les résultats montrent que le fait de se sentir en sécurité va de pair avec l'établissement de liens sociaux et le sentiment d'appartenance à une communauté urbaine.

En synthèse, cette approche nous montre comment notre identité sociale est accompagnée de l'expérience environnementale, de l'évaluation que nous faisons de notre environnement physique et social et des expériences vécues dans son sein. Cette approche a l'avantage de montrer l'intérêt de ne pas séparer dimensions sociale et environnementale dans l'étude de l'expérience quotidienne et de la vie sociale.

Représentations Sociales (RS) de l'environnement

Pendant plusieurs décennies, les chercheurs se sont intéressés à la « connaissance » de l'environnement (on emploiera plutôt le terme de « cognition » environnementale) et plus particulièrement à l'image de la ville. Le travail emblématique de Kévin Lynche (1960) en est l'exemple idéal. Cependant, cette approche des représentations individuelles a rapidement évolué vers une perspective plus « socio-cognitive » (Félonneau, 2003) où l'on accepte le rôle fédérateur des systèmes cognitifs plus complexes et surtout plus intégrateurs de l'ensemble social sur les perceptions du cadre de vie. On dépasse le niveau individuel pour arriver à un niveau plus collectif de connaître

ou de penser l'environnement physique et par extension, les éléments propres à celui-ci. On a pu démontrer, par exemple, que la perception du cadre de vie est affectée par les représentations sociales (Félonneau, ibid.) et ceci en relation aux appartenances socioculturelles.

D'autre part, si l'on accepte l'hypothèse phénoménologique de construction de la réalité, il est possible d'aborder les objets environnementaux comme des objets sociaux. L'environnement devient ainsi un objet social dont les enjeux sont de plus en plus importants, soit parce que les usages de certains lieux configurent de véritables conflits sociaux, soit parce que les enjeux planétaires appellent à la protection et la conservation de sites et des ressources naturelles nécessaires à la vie des sociétés, présentes et futures. Outre les enjeux sociaux, l'expérience humaine est tout simplement attachée aux lieux où elle a lieu. Dans ce sens, les personnes ou les groupes appartiennent ou se constituent par rapport aux territoires, eux aussi pensés et utilisés selon les caractéristiques des groupes d'appartenance ou de leurs besoins.

Les RS ont démontré leur intérêt et pertinence pour aborder l'interaction des individus (envisagés isolément ou en tant qu'ensemble) et leur environnement. Situées à l'interface du psychologique et du social, c'est à elles que nous faisons « le plus facilement et le plus spontanément appel pour nous repérer dans notre environnement physique et humain » (Mannoni, 1998, p. 5). Les RS sont ainsi des formes de pensées partagées par un groupe ou ensemble social déterminé, permettant de comprendre leur réalité sociale et physique, pour intervenir en conséquence ou simplement perpétuer cette même réalité sociale. Dans la littérature, nous constatons que les RS sont une notion clé pour comprendre la façon dont les groupes se rapportent à leurs territoires, aux cadres de vie, en croisant les valeurs culturelles attachées à celui-ci et les contraintes qu'ils leurs imposent.

Dans cette approche des RS appliquée au champ environnemental, deux possibilités s'offrent à nous : l'environnement et/ou ses composantes (lieux, ressources naturelles, enjeux) sont abordés en tant qu'objets de représentations, d'une part ; d'autre part, l'environnement est abordé comme la condition de formation des RS. Pour la première possibilité, la plus répandue au niveau des recherches, l'environnement constitue un objet de représentations, soit la notion d'environnement elle-même, soit des objets ou composants y faisant allusion (l'eau, le territoire), des sites ou des niveaux environnementaux précis (la ville, le quartier), ou même des enjeux et problèmes environnementaux (les pollutions, les risques environnementaux). Dans cette approche, les travaux pionniers de Milgram et Jodelet (1976) sur les représentations socio-spatiales de Paris et New York, ont ouvert la voie à une série de travaux où l'on va mettre en relation la théorie des représentations sociales à l'étude et l'environnement et son expérience en Grande-Bretagne, Italie, Espagne, Portugal et en Amérique latine (Castrechini & Pol, 2006). Ces études analysent la représentation sociale de différents objets liés à l'environnement, en partant de la conceptualisation même d'environnement en tant que notion abstraite, en passant par les cadres de vie urbains jusqu'au problèmes et enjeux actuels liés à l'environnement (réchauffement de la planète, catastrophes et pollutions diverses).

La deuxième voie d'étude qui met en lien la théorie des représentations sociales et l'environnement, considère l'environnement plutôt comme le cadre de formation des représentations sociales différentes, comme jouant un rôle différenciateur de l'expérience sociale. Selon Rouquette (2011) une représentation sociale est propre à une population et à un objet. Et à

ces dimensions de populations (ou groupe) et d'objet, il est nécessaire de rajouter celle du contexte, c'est-à-dire les conditions sociales et historiques d'élaboration et d'expression d'une représentation sociale. Ce contexte peut inclure également les conditions physiques d'élaboration et d'expression d'une représentation, en acceptant que l'environnement est constitué de la dimension physique mais aussi sociale et historique de l'expérience humaine (cf. introduction). Dans cette voie moins clairement identifiée dans les études et la littérature sur le sujet, les auteurs vont s'intéresser au rôle joué par le contexte environnemental ou particulièrement urbain, dans l'expression d'une représentation sociale, sur des objets sociaux divers (l'insécurité et la violence, Guimelli & Deschamps, 2006). D'autre auteurs venant plus de la psychologie environnementale, vont tenter de mettre en relation les représentations sociales des différents objets environnementaux, avec des variables psycho-environnementales tels l'attachement au lieu, l'identité spatiale (Breakwell, 2001) ou encore les sentiments de contrôle ou maîtrise environnementale.

Quoi qu'il en soit, cette approche des représentations sociales appliquée au champ environnemental, s'est avérée très fructueuse, voire modératrice des différentes possibilités d'analyse de la complexité implicite à ce champ et de la notion même d'environnement. Elle pourrait devenir effectivement, à notre sens, une approche dominante dans les années à venir, dans la mesure où la psychologie sociale arrive à un consensus sur la façon de comprendre et définir la notion d'environnement.

Références

Bonnes, M., & Secchiaroli, G. (1995). *Environmental psychology. A psychological introduction*. London: Sage.

Breakwell, G. (2001). Social representational constraints upon identity processes. In K. Deaux & G. Philogène (Eds.), *Representations of the social: Bridging theoretical traditions.* Malden: Blackwell.

Castrechini, A., & Pol, E. (2006). Le rôle des medias dans la construction des représentations sociales e l'environnement. In K. Weiss & D. Marchand (Eds.), *Psychologie sociale de l'environnement* (pp. 121-132). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Félonneau, M-L. (2003). Les représentations sociales dans le champ de l'environnement. In G. Moser & K. Weiss (Eds.), *Espaces de vie : Aspects de la relation homme-environnement* (pp. 145-176). Paris : Armand Colin.

Fleury-Bahi, G. (1997). Histoire, identité résidentielle et attachement au quartier actuel : étude sur les habitants de la ville de Paris. *Psychologie Française, 42*(2), 183-184.

Fleury-Bahi, G. (1998). Paris et ses habitants : identité résidentielle et attachement au quartier. *Revue des Etudes Urbaines, 25,* 49-71.

Flückiger, M., & Klaue, K. (1991). *La perception de l'environnement.* Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Guimelli, C., & Deschamps, J.-C. (2006). Représentations sociales, contextes socio-environnementaux et temporels. In K. Weiss & D. Marchand (Eds.),

Psychologie sociale de l'environnement (pp. 75-86). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Hidalgo, M.C., & Hernandez, B. (2001). Place attachment: conceptual and empirical questions. *Journal of Environmental Psychology, 21*(3), 273-281.

Low, M., & Altman, I. (1992). Place attachment: a conceptual inquiry. In I. Altman & M. Low (Eds.), *Place Attachement* (pp. 1-12). New York: Plenum Press.

Lynch, K. (1960). *The Image of the City.* Cambridge: MIT Press.

Mannoni, P. (1998). *Les représentations sociales.* Paris : Presses Universitaires de France

Milgram, S., & Jodelet, D. (1976). Psychological maps of Paris. In A. Proshansky, W. Ittelson & L. Rivlin (Eds.), *Environmental Psychology: People and their physical settings* (104-124). New York: Holt, Rinehart

Milgram, S. (1976). The experience of living in cities. *Sciences, 167*, 1461-1468.

Moser, G. (1998). Attribution causale et sentiment d'insécurité de victimes de différents types de vols. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 39*(3), 43-52.

Moser, G. (2009). *Psychologie Environnementale : La relation homme-environnement.* Bruxelles: De Boeck.

Proshansky, H. (1978). The city and self-identity. *Environment and Behavior, 10,* 147-169.

Rouquette, M.-L. (2011). Que hay de social en las representaciones sociales? *Revista de Psicologia Universiad de Antioquia, 3*(1), 95-101.

Shumaker, S., & Taylor, R. (1983). Toward a clarification of people-place relationships: A model of attachment to place. In N. Feimer & S. Geller (Eds.), *Environmental Psychology. Directions and Perspectives* (pp. 219-251). New York : Praeger.

Stokols, D. (1972). On the distinction between density and crowding: Some implications for future research. *Psychological Review, 79*, 275-277.

Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behavior. *Social Science Information, 13*, 65-93.

Valera, S., & Pol, E. (1994). El concepto de identidad social urbana: una aproximación entre la psicología social y la psicología ambiental. *Anuario de Psicología, 62*(3), 5-24.

Le contenu de la *Revue électronique de Psychologie Sociale* est sous contrat Creative Commons.

http://psychologiesociale.eu

Applications de la psychologie sociale : la thématique du genre en éducation

Christine Morin-Messabel

Université Lyon 2, Institut de Psychologie

« Les filles sont meilleures en français, les garçons sont meilleurs en mathématiques. Les filles sont plus calmes, les garçons plus turbulents ». Vous avez déjà entendu ce type d'affirmation ! Que ce soit en termes de compétences et/ou de comportements, les filles et les garçons sont souvent définis et perçus comme différents voir opposés dans le domaine scolaire (mais pas seulement dans ce domaine). Comment expliquer du point de vue psychosocial ces croyances et surtout quelles en sont les conséquences scolaires, professionnelles et sociétales ? Nous verrons que ces différences de sexe perçues ou observables (en orientation notamment) sont à problématiser en psychologie sociale comme des différences socialement construites mais également inégalitaires et source d'inégalités (Hurtig & Pichevin, 1986).

Christine Morin-Messabel est maîtresse de conférences en psychologie à l'Université de Lyon 2, membre du laboratoire GRePS (Groupe de Recherche en Psychologie Sociale, EA4163). Ses travaux portent sur le contexte scolaire et les stéréotypes de sexe. Ses recherches actuelles sont également en lien avec des problématiques de formation des enseignants et d'actions possibles à l'école dans le cadre des politiques d'égalité filles/garçons.

Pour citer cet article :

Morin-Messabel, C. (2014). Applications de la psychologie sociale : la thématique du genre en éducation. *Revue électronique de Psychologie Sociale, 6,* 24-33. Consulté depuis : http://psychologiesociale.eu.

Le contenu de la *Revue électronique de Psychologie Sociale* est sous contrat Creative Commons.

Les questions de politique éducatives

En France, une nouvelle convention interministérielle pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif a été signée pour la période 2013/2018. Elle fait suite à d'autres conventions depuis 1984 (1989, 2000, 2006) qui insistaient sur la diversification nécessaire des choix professionnels des jeunes filles et les processus d'orientation ainsi que des recommandations plus spécifiques concernant la lutte contre les stéréotypes de sexe. Le dernier document officiel de 2013 souligne particulièrement la notion de « déconstruction des stéréotypes » dans le domaine éducatif. En effet, « malgré l'engagement des pouvoirs publics, notamment au travers des conventions précédentes, les différences d'orientation entre les filles et les garçons sont encore perçues comme l'expression de différences "naturelles" entre les sexes en termes d'intérêt et d'aptitudes. Filles et garçons sont encore bien trop souvent enfermé(e)s dans des rôles et représentations stéréotypés selon leur sexe. La création d'un monde professionnel pleinement mixte et égalitaire implique que chacun(e), fille et garçon, puisse être guidé(e), accompagné(e) et encouragé(e) pour ouvrir "le champ des possibles" » (Convention 2013-2018). On voit apparaître ici une notion-clé, les stéréotypes, comme facteur d'analyse prépondérant de la division sexuée de l'orientation et du travail. Les objectifs de ces textes de politiques éducatives sont clairement de « déconstruire » ces stéréotypes et de favoriser la mixité et l'égalité au niveau scolaire, en orientation et dans l'espace professionnel. Quels sont ces stéréotypes ? En quoi le champ de l'éducation est-il concerné par le maintien de ces stéréotypes et comment, par quels éléments de transmission ? Enfin comment penser la mixité pour qu'elle favorise l'égalité ?

Et tout d'abord : Sexe et Genre, quelques références

Les termes sexe et genre sont l'objet de nombreuses discussions théoriques sachant que le terme « genre » est une traduction du mot anglosaxon « gender ». Pour étudier le sexe social par rapport au sexe biologique, les scientifiques ont choisi d'introduire et d'utiliser le terme de genre, qui sous-tend la dimension socialement construite du « masculin » et du « féminin ». Mais si le terme sexe (sexe biologique) renvoie aux aspects biologiques, et le genre (gender) aux aspects socioculturels (sexe social), ce qui est important, c'est l'idée de hiérarchie dans le processus de bicatégorisation. Le genre est une construction sociale marquée par les rapports de hiérarchie et de pouvoir, le sexe une construction biologique mais qui a aussi un versant socio-historique. Par ailleurs précisons aussi que l'essentialisme de genre comprend un ensemble de croyances sur les différences observables qui seraient intrinsèques et non construites, d'origines biologiques plutôt que sociales, non modifiables, exclusives, opposées et prédictrices de différences par essence.

Pour comprendre cette construction : la socialisation filles/garçons

Des études récentes (Dafflon-Novelle, 2006 ; Rouyer et al., 2010) confirment toujours la « modélisation » différenciée des filles et des garçons, et ce bien avant la scolarisation. En amont de l'école, l'utilisation des stéréotypes de sexe semble moduler les relations, les attitudes des parents. C'est la connaissance du sexe de l'enfant qui déterminerait, chez les parents, des représentations,

des comportements différenciés. Le processus d'apprentissage social souligne notamment le fait que les parents récompensent plus souvent le comportement approprié au sexe de l'enfant (renforcement et expériences différenciées). Mais également, que l'enfant est acteur dans cette construction d'un schéma de genre qui s'appuie sur les informations/messages de l'environnement social. Dès que les enfants ont acquis la capacité de connaître leur sexe et celui d'autres personnes, ils catégorisent sur la base de rôles sexués culturellement renforcés. Ils sont également actifs dans ce processus de schématisation « sexué » de l'environnement.

Un double processus : expériences/construction psychologique

Les parents :

Selon Rouyer et Zaouche-Gaudron (2006), on noterait une évolution dans les représentations des adultes sur les rôles de sexe. Mais les comportements, eux, resteraient relativement marqués par la différence des sexes, notamment d'une manière plus prononcée pour les garçons.

Quelques pistes à approfondir : le degré de stéréotypie dans le cadre familial peut varier selon plusieurs facteurs (les pères, le statut professionnel des mères, leur investissement au niveau de la réussite scolaire des filles, la composition de la fratrie : mixte, unisexe, enfant unique).

Les parents transmettraient des stéréotypes de sexe en récompensant les comportements congruents et en décourageant les jeux et jouets allant à l'encontre. De même, en terme de transmission, une étude de Gelman et Taylor (2006) indique que les mères font passer des croyances stéréotypées. Ainsi, lors de conversations entre mère et enfant, on observe une transmission implicite à travers l'utilisation de catégories « génériques » (les filles, les garçons...), l'utilisation dans le discours du contraste masculin/féminin (c'est pour les filles ou les garçons ?) et la réaction verbale aux stéréotypes émis par les enfants. Ces renforcements concernent également l'environnement physique (couleurs de la chambre, décorations différentes selon le sexe...) comme les jouets, les vêtements, les activités. Par exemple, les jouets des filles persistent à être en lien/mise en lien avec le contexte familial (poupées, dinettes, esthétique) alors que les garçons se trouvent confrontés/sont confrontés à des jeux permettant de quitter cette sphère (jeux de construction, d'exploration).

A retenir : Les rôles sexués qui orientent les filles vers l'expressivité et les garçons vers l'instrumentalité supportent en quelque sorte le contenu des stéréotypes associés aux deux catégories de sexe, et ce dès la petite enfance.

Et l'école ? Mixité et égalité : pas si simple !

Des expériences différentes ?

Dès 1989, Mosconi avançait l'idée que la mixité scolaire devait être pensée. Pourquoi ? Les enfants rentrent à l'école avec des éléments de catégorisation déjà élaborés comme nous venons de le voir. La situation de mixité scolaire

elle-même en rendant compte d'éléments de comparaisons entre les élèves filles et garçons est un lieu susceptible d'activer des éléments genrés. Par exemple, selon Durand-Delvigne (1996), la mixité, pour les filles, entrainerait une sous-estimation, la peur d'entrer en compétition avec les garçons. Duru-Bellat (2008) précise ainsi que la coexistence des jeunes des deux sexes, jouant leur rôle de sexe dans une situation dont nombre de paramètres sont connotés sexuellement, reproduit des stéréotypes moteurs de la reproduction des inégalités. Les pairs peuvent ainsi renforçer certains éléments stéréotypés dans les interactions, d'autant que les enseignant(e)s sont aussi susceptibles d'utiliser la catégorisation filles/garçons dans la gestion de classe. De nombreux travaux relatifs aux interactions enseignants/élèves, montrent en quoi les stéréotypes de sexe marquent ces interactions et en quoi les pratiques éducatives sont influencées par le sexe des élèves. A titre d'exemple, en classe, et dès l'école primaire, on observe des différences dans le volume d'attention

Quelques pistes à approfondir : Les interactions langagières (entre pairs, entre enseignant(e)s et élèves), les sanctions (gestion de classe), les discours et comportements dans les disciplines scolaires, les rétroactions pédagogiques.

accordée de la part des enseignant(e)s aux élèves selon leur sexe. Les garçons reçoivent davantage de critiques concernant leurs comportements mais aussi leur travail (Duru-Bellat, 1995, 2010). Ces attentes seraient à mettre en lien avec les stéréotypes de sexe et les rôles de sexe dans la société. Comme le précise Bressoux : « Cette moindre exigence, qui se manifeste notamment par beaucoup d'approbations, peu de critiques et sans doute moins de sollicitations, est finalement intégrée par les filles comme reflétant de moindres capacités, ce qui fait de cette asymétrie un aspect fondamental de leur identité. Ce phénomène serait particulièrement à l'œuvre dans le domaine scolaire » (Bressoux & Pansu, 2003, p.136).

Stéréotypes et disciplines scolaires : les mathématiques

Ces expériences différenciées de l'univers scolaire amènent également des représentations différentes de soi en tant qu'élève, notamment au niveau de la perception de soi en tant qu'élève par rapport aux mathématiques et sciences (Mattlin, 2007). Ceci n'est pas sans incidence en termes de confiance en soi : à partir de l'adolescence, les filles de bon niveau en mathématiques manifestent une confiance dans leurs propres possibilités systématiquement plus faible que les garçons de niveau identique (Duru-Bellat, 2010). Ces travaux soulignent le poids des stéréotypes, notamment le stéréotype très puissant selon lequel les garçons sont plutôt doués en mathématiques alors que les filles ne le sont pas, ce qui a des conséquences sur les performances scolaires (Croizet & Neuville, 2004 ; Désert, 2004). Rappelons ici que la notion de stéréotype se définit comme un ensemble de croyances partagées à propos des caractéristiques personnelles et/ou des comportements propres à un groupe de personnes (Leyens, Yzerbyt, & Schadron, 1996). Ainsi, lorsque ces croyances portent sur des traits et/ou des comportements propres à l'un des deux sexes, ces croyances sont appelées « stéréotypes de sexe » ou de « genre ».

La reproduction des logiques « sexuées » à l'école s'actualise à travers l'aspect différenciateur du sexe face aux mathématiques et aux sciences. Le rôle

joué par les mathématiques comme filtre en termes d'orientation scolaire et professionnelle est connu. Or, ces domaines (sciences et mathématiques) sont traditionnellement associés au sexe masculin : lien entre masculinité et objectivité, compétences « requises » et traits de caractère associés (rationnalité, logique…). On peut comprendre ainsi que les choix d'orientation, qui engagent et révèlent aux yeux des autres ce qu'on veut devenir, restent aussi conformes aux stéréotypes du masculin et du féminin (Vouillot, 2002), les études et professions scientifiques sont alors pensées comme plus compatibles avec des compétences/traits masculins. Ces stéréotypes « négatifs » liant mathématiques et sexe féminin peuvent entraîner certains effets délétères en matière de performances scolaires.

La menace du stéréotype et les mathématiques

Des études se sont penchées sur les conséquences de l'exposition à des stéréotypes négatifs sur les performances. Activés dans des situations quotidiennes, ces stéréotypes amènent les membres des groupes ciblés à subir une pression psychologique susceptible de les amener à confirmer le contenu du stéréotype. Spencer, Steele, et Quinn (1999) se sont intéressés à la performance en mathématiques des femmes en situation de menace du stéréotype. En effet, il existe un stéréotype puissant (très répandu) selon lequel les femmes sont moins douées en mathématiques que les hommes. Les chercheurs s'intéressent à une population d'étudiant(e)s chois(e)s pour leur haute compétence en mathématiques. On leur demande de participer à un test de mathématiques. Deux conditions sont mises en place : dans une condition, on précisait aux participants que le test auquel ils allaient participer mesurerait leurs aptitudes en mathématiques ; dans une autre condition, on précisait que

Quelques pistes à approfondir : Une étude québécoise (Plante et al., 2010) montre que les stéréotypes traditionnels sembleraient être inversés (les auteurs constatent dans leur recherche que les garçons et les filles auraient plutôt des stéréotypes pro-filles en mathématiques). Des stéréotypes pro-filles seraient aussi constatés pour le français (moins étonnant). Cependant, les chercheurs précisent que ce qui est important pour le rapport aux disciplines scolaires, ce n'est pas tant d'avoir des stéréotypes filles/garçons que le fait que les individus s'en servent comme base pour définir leur propre sentiment de compétence et la valeur attribuée aux disciplines. Il reste donc à mesurer les variations de l'adhésion à des éléments stéréotypés chez les élèves à différents moments de la scolarité, à étudier les variations entre émission de stéréotypes et application à soi.

ce test n'avait jamais mis en évidence une différence de réussite entre hommes et femmes. Les participants répondaient aux exercices en un temps limité. Spencer, Steele, et Quinn ont observé que la note moyenne obtenue par les femmes était inférieure à celle des hommes uniquement lorsque le test leur avait été présenté comme une mesure de leurs aptitudes en mathématiques. La menace du stéréotype a été étudiée depuis par de nombreux chercheurs dans le champ de l'éducation et de l'insertion professionnelle. Ces études soulignent l'importance du contexte d'insertion des sujets dans la variation de la menace

du stéréotype. Il s'agit donc de réfléchir à des contextes plus égalitaires qui n'induisent pas explicitement ou implicitement de menace d'infériorité. La menace du stéréotype participe au maintien des inégalités de sexe. En effet, une conséquence de ce phénomène serait que les sujets concernés montrent un désinvestissement dans les domaines où le stéréotype est applicable. Ce qui peut expliquer le phénomène d'autocensure des filles dans les orientations de type scientifique et technique.

D'autres facteurs de transmission, stéréotypes et supports pédagogiques : les albums de jeunesse, les jouets

Les albums de jeunesse diffusent et perpétuent encore des stéréotypes sexistes : « Si les textes des albums sont actuellement plus scrupuleux, ce n'est pas toujours le cas des images qui véhiculent très souvent un "texte" parallèle transmettant des messages sexistes sur les rôles dans la famille et dans la société et sur les caractéristiques psychologiques présentées comme innées et naturelles des hommes et des femmes, des garçons et des filles » (Turin, 2004, p. 39). Le masculin est sur-représenté sous toutes ses formes. Les études menées dans la sphère privée et familiale, aussi bien dans les pays francophones qu'anglophones, montrent que les héros masculins sont deux fois plus représentés que les héroïnes. On peut noter que les périodes observées, de la naissance à l'âge de 9 ans, recouvrent les stades de développement de l'identité de genre, illustrant alors l'importance des contenus proposés aux enfants. En effet, des recherches ont montré que lorsque des enfants entre 2 et 5 ans sont exposés à un album de jeunesse avec des stéréotypes, garçons comme filles se dirigent ensuite préférentiellement vers des jouets stéréotypés. Ce n'est pas le cas lorsque l'album est neutre : garçon et filles ensuite jouent plutôt avec des jouets neutres (Ashton, 1983). On constate donc bien toute l'importance du choix des albums proposés aux jeunes enfants.

Quelques pistes à approfondir : Mesurer l'impact direct d'albums de jeunesse stéréotypés versus non stéréotypés sur les enfants.

Les jouets

Les coins-jeux sont très présents à l'école maternelle. Ces coins sont organisés d'une manière mixte et avec des jeux d'imitation, des jeux de construction, des jeux de motricité et un coin lecture. Les enseignant(e)s doivent être vigilant(e)s en termes d'organisation et de gestion de ce coin jeux afin d'amener une réelle mixité des activités. En effet, la catégorie « masculine » est socialement et cognitivement la catégorie de référence. Ce qui est masculin n'est pas féminin, et surtout la transgression du féminin est plus « autorisée » que l'inverse. En d'autres termes, on autorise plus que les filles jouent avec des jeux associés « au masculin » que les garçons jouent avec des jeux associés au « féminin ».

Que faire ? Les pistes psychosociales, scolaires et professionnelles

Les modèles d'identification : la féminisation des noms de métiers pour ouvrir le champ des possibles

Féminiser les professions pour ouvrir les choix professionnels est une piste intéressante. En psychologie sociale, une recherche de Chatard, Guimond et Martinot (2005) montre que la féminisation grammaticale des professions n'a pas de conséquence sur la confiance en soi des élèves. Au contraire, elle serait susceptible d'augmenter le sentiment d'auto-efficacité sur les professions « masculines » et/ou socialement valorisées. Cette féminisation fournit des modèles d'identification aux femmes et peut élargir le champ des possibles professionnels. Dans la même perspective, l'enseignant(e) (qui est un modèle d'identification pour les élèves) peut explicitement dire que les disciplines scolaires « n'ont pas de sexe ». Les garçons comme les filles peuvent y réussir.

Quelques pistes à approfondir : l'étude des modèles d'identification dans le domaine de l'orientation (témoignages de femmes exerçant des métiers genrés « masculin » versus des hommes exerçant des métiers genrés « féminins » et mesure de l'impact directe et indirecte par exemple).

« Déconstruire les stéréotypes et développer des pratiques égalitaires » : Prévenir l'intériorisation des stéréotypes en individualisant l'information

L'individualisation va permettre aux sujets de prendre de la distance par rapport au stéréotype de leur groupe d'appartenance. En activant différents aspects de l'identité personnelle du sujet (autoprésentation de soi), les aspects de l'identité sociale ne seraient plus prédominants. Il faut mettre en avant les caractéristiques personnelles des élèves.

Il est important de travailler au niveau des élèves sur leurs compétences individuelles, les mettre en valeur et surtout montrer que rien n'est jamais figé en termes de performances et que l'on peut progresser. En résumé, il est nécessaire de développer une conception neutre des disciplines et de mettre en valeur les compétences individuelles des élèves.

Insister sur les variations intragroupes et sur les variations interpersonnelles : toutes les filles ne se ressemblent pas, tous les garçons ne se ressemblent pas

Cette notion de variabilité intragroupe est très importante. Comme la stéréotypie à l'encontre d'un groupe résulte d'une homogénéisation intra-catégorielle de l'exogroupe et que cette homogénéisation peut être reprise par les membres du groupe, alors le fait d'amorçer une variabilité intragroupe peut amener des variations dans la perception de l'hétérogénéité du groupe. Par ailleurs, la perception des variations interpersonnelles en termes de goûts, choix, intérêts scolaires est importante à mettre en avant dans l'espace scolaire et professionnelle.

Pour lutter contre l'exception qui confirme la règle et travailler sur des modèles d'identification

Il est intéressant de multiplier les sources d'identification pour les filles dans le domaine scientifique par exemple mais il est surtout fondamental de fournir des exemples multiples. Sinon, on s'expose au phénomène de « l'effet du cas exceptionnel » ou de l'exception qui confirme la règle.

Pour lutter contre le statut solo : développer le marrainage pour les filles qui s'orientent vers des secteurs atypiques et non mixtes

Plusieurs études montrent que le fait d'être le seul représentant de son groupe dans une situation d'étude ou d'examen a des effets négatifs sur la performance des individus (effet solo). Une pratique intéressante consiste à « tutorer » des élèves filles qui sont dans des secteurs où leur présence est faible en termes d'effectifs. Ce tutorat ou accompagnement est fait par d'autres filles qui sont déjà dans le secteur scolaire et/ou professionnel. Du point de vue psychosocial, cela permet d'éviter de se sentir seul et de développer cette fois-ci une valorisation en lien avec des membres de son groupe d'appartenance.

Et en conclusion :

La mixité en contexte scolaire doit être pensée. La psychologie sociale propose des pistes de recherches et d'actions pertinentes et adaptées pour comprendre les dynamiques de différenciation intersexes et les effets du genre sur les stratégies identitaires d'insertion scolaire et professionnelle. Il reste que c'est aussi la représentation des femmes dans notre société qu'il faut modifier (notamment dans les médias). D'autres pistes de changement concernent la lutte contre les inégalités socioéconomiques et le développement des pratiques égalitaires dans l'espace social.

Pour approfondir

Les ouvrages théoriques

Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves.* Paris : Presses univeristaires de France.

Mattlin, M. W. (2007). *Psychologie des Femmes.* Bruxelles : De Boeck.

Hurtig, M.-C., & Pichevin, M.-F. (1986). *La différence des sexes. Questions de psychologie.* Paris : Tierce.

Toczek, M. C., & Martinot, D. (2004). *Le défi éducatif. Des situations pour réussir.* Paris : Armand Colin.

Dafflon-Novelle, A. (2006). *Filles garçons – Socialisation différenciée ?* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Mosconi, N. (1989). *La Mixité dans l'enseignement secondaire : un faux- semblant.* Paris : Presses universitaires de France.

Scharnitzky, P. (2006). *Les pièges de la discrimination. Tous acteurs, tous victimes.* Paris : Les éditions de l'Archipel.

Ndobo, A. (2010). *Les nouveaux visages de la discrimination.* Ouvertures Psychologiques. Bruxelles : De Boek.

Max, S. (2010). *Les effets des réputations d'infériorité intellectuelle sur les performances académiques : une menace de l'identité.* Grenoble : Thèse de doctorat de l'université Pierre Mendès France.

Références

Ashton, E. (1983). Measures of play behavior : the influence of sex-role stereotyped children's books. *Sex Roles, 9,* 43-47.

Chatard, A., Guimond, S., & Martinot. D. (2005). Impact de la féminisation lexicale des professions sur l'auto-efficacité des élèves : une remise en cause de l'universalisme masculin. *l'Année Psychologique, 105*(2), 249-272.

Croizet, J.C., & Neuville, E. (2004). Lutter contre l'échec scolaire dans la classe en agissant sur les préjugés de la réussite. In M.-C. Toczek & D. Martinot (Eds), *Le défi éducatif, des situations pour réussir* (pp. 55-79). Paris : Armand Colin.

Desert, M. (2004). Les effets de la menace du stéréotype et du statut minoritaire dans un groupe. *Diversité Ville Ecole Intégration, 138,* 31-37.

Durand-Delvigne, A. (1996). Confrontation intergroupe de sexe et identité de genre : quelques effets du contexte scolaire. In O. Lescaret & M. De Leonardis (Eds), *Séparation des sexes et compétence* (pp.97-117). Paris : L'Harmattan.

Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. *Revue Française de Pédagogie,* 75-102.

Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? *Travail, genre et socieétés,* 131-149.

Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves. *Revue de l'OFCE, 114,* 197-212.

Gelman, S. A., Taylor, M. G., & Nguyen, S. P. (2006). Messages implicites ou explicites dans les conversations sur le genre entre mère et enfant. *Enfance, 3,* 223-250.

Leyens, J. P., Yzerbyt, V. Y., & Schadron, G. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Bruxelles : Mardaga.

Rouyer, V., & Robert, C. (2010). Les jouets, outils de transmission des stéréotypes de sexe ? Représentations du masculin et du féminin chez l'enfant âgé de 4 ans. In S. Croity-Belz et al., (Eds.), *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte* ERES « Hors collection », 2010 p. 15-24

Rouyer, V., & Zaouche-Gaudron, C. (2006). La socialisation des filles et des garçons au sein de la famille : enjeux pour le développement. In A. Dafflon Novelle (Ed.), *Filles, garçons : socialisation différenciée ?* (pp. 27-54). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Parsons, T., & Bales, R. F. (1955). *Family, Socialization and interaction process.* New York: Free Press.

Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. (1999). Under suspicion of inability: Stereotype threat and women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology, 35,* 4-28.

Plante, I., Théorêt, M., & Favreau, O. E. (2010). Les stéréotypes de genre en mathématiques et en langues : recension critique en regard de la réussite scolaire. *Revue des Sciences de l'Éducation, 36.*

Turin, A. (2004). Promouvoir la mixité culturelle dans l'éducation des enfants. *Diversité Ville Ecole Intégration, 138,* 39-46.

Vouillot, F. (2002). Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle : éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle, 31*(4), 485-494.

Le contenu de la *Revue électronique de Psychologie Sociale* est sous contrat Creative Commons.

http://psychologiesociale.eu

« Les femmes sont nulles en mathématiques. Je suis une femme donc je vais échouer »: Comment les stéréotypes négatifs détériorent-ils les performances des individus stigmatisés ?

Cindy Chateignier

Université d'Orléans

Les mauvaises réputations constituent-elles un frein à la bonne réussite des individus qui en sont les cibles ? Les recherches sur ce sujet indiquent que les individus appartenant à des groupes sociaux négativement stéréotypés obtiennent de moins bonnes performances en raison de l'existence même de ces stéréotypes. Nous proposons ici d'expliquer d'une part, comment les stéréotypes négatifs véhiculés dans notre société amènent les membres des groupes qui en sont les cibles à confirmer ces stéréotypes et d'autre part, quels sont les moyens qui pourraient être mis en œuvre pour réduire ce phénomène pernicieux.

Cindy Chateignier est maître de conférences en psychologie sociale au Laboratoire Parisien de Psychologie Sociale (LAPPS, EA4386). Ses recherches portent notamment sur le rôle des émotions dans le phénomène de menace du stéréotype.

Pour citer cet article :

Chateignier, C. (2014). « Les femmes sont nulles en mathématiques. Je suis une femme donc je vais échouer »: Comment les stéréotypes négatifs détériorent-ils les performances des individus stigmatisés ?. *Revue électronique de Psychologie Sociale, 6,* 34-41. Consulté depuis : http://psychologiesociale.eu.

Le contenu de la *Revue électronique de Psychologie Sociale* est sous contrat Creative Commons.

Il n'est pas rare d'entendre que les femmes sont moins douées pour les mathématiques que les hommes, que les Blancs ont moins d'aptitudes en athlétisme que les Noirs, ou que les étudiants français issus de l'immigration maghrébine sont moins intelligents que leurs camarades français dits « de souche ». Les sociétés dans lesquelles nous évoluons entretiennent et répandent des stéréotypes négatifs à l'encontre de nombreux groupes sociaux. En effet, si les femmes et les minorités ethniques sont les cibles de tels stéréotypes, les personnes âgées, les individus issus de milieux socioéconomiques défavorisés, ou encore les chômeurs par exemple, ne sont pas épargnés. Ces stéréotypes ne sont pas sans conséquence pour ces individus. Se savoir la cible de tels stéréotypes peut avoir des conséquences néfastes sur le bien être psychologique des individus stigmatisés mais également, et de manière plus insidieuse, sur leurs performances, comportements, ou capacités cognitives, les amenant par là même à confirmer les stéréotypes véhiculés à leur égard.

La menace du stéréotype

A l'origine des premières recherches sur la menace du stéréotype se trouvent les travaux de Katz et ses collaborateurs dans les années 60 (Katz & Greenbaum,1963), avec l'observation d'une différence de performance persistante aux tests standardisés des étudiants Noirs américains de l'université de Fisk (Tennessee) par rapport à leurs camarades Blancs. En effet, bien qu'étant tous des étudiants brillants de cette université, les étudiants Noirs persistaient à obtenir de moins bons résultats que leurs camarades Blancs. Face à ce phénomène, et à l'insuffisance des explications fournies par les théories sur les différences socioéconomiques et culturelles, Claude Steele émît alors l'hypothèse que les stéréotypes négatifs véhiculés au sein de la société américaine sur l'infériorité intellectuelle des Noirs pourraient expliquer en partie cette différence constante observée dans les performances aux tests entre les étudiants Noirs et Blancs.

Qu'est ce que la menace du stéréotype et qui peut être touché par ce phénomène ?

C'est dans les locaux de l'université de Stanford que Claude Steele et Joshua Aronson ont testé cette hypothèse, donnant ainsi corps à la première étude sur un phénomène nommé aujourd'hui la menace du stéréotype (Steele & Aronson, 1995). Dans leur étude, ils demandaient à des étudiants Américains Noirs ou Blancs de réaliser des exercices lexicaux complexes, présentés pour la moitié des participants comme une mesure de leurs aptitudes intellectuelles (consigne permettant l'activation du stéréotype d'infériorité intellectuelle des Noirs existant alors aux Etats-Unis) tandis que pour l'autre moitié des participants, les mêmes exercices étaient présentés comme du matériel à valider pour de futures recherches (consigne ne permettant pas l'activation du stéréotype). Les résultats obtenus furent sans équivoque : les étudiants Noirs Américains réussissaient moins bien au test lorsque la consigne rendait applicable le stéréotype d'infériorité intellectuelle les concernant tandis qu'ils obtenaient des performances comparables à leurs camarades Blancs lorsque la consigne n'activait pas le stéréotype. En revanche, quelle que soit la consigne, les performances des étudiants Blancs restaient identiques. D'après Steele et Aronson, ces résultats s'expliquent par l'existence même du stéréotype d'infériorité intellectuelle véhiculé aux Etats-Unis et par la connaissance qu'en

ont les Noirs Américains. En effet, ces derniers, placés dans une situation rendant pertinent le stéréotype négatif concernant leur groupe (une tâche présentée comme mesurant les capacités intellectuelles alors qu'ils sont la cible d'un stéréotype d'infériorité intellectuelle), craindraient que leur performance ne vienne confirmer le stéréotype négatif de leur groupe. Cette inquiétude, conséquence de cette situation menaçante, les empêcherait alors de monopoliser toutes les ressources nécessaires pour la bonne réussite de la tâche qu'ils doivent réaliser, ce qui entraînerait finalement une moins bonne performance. Les résultats de cette première étude ont inspiré de nombreuses recherches qui ont tenté de comprendre d'une part l'étendue du phénomène et d'autre part, la manière dont ce phénomène fonctionne.

A l'heure actuelle, les effets délétères des stéréotypes négatifs ont été démontrés sur les performances cognitives des femmes en mathématiques (Inzlicht & Ben-Zeev, 2003), des minorités ethniques et des étudiants issus de milieux socioéconomiques défavorisés dans des tâches intellectuelles (Chateignier, Dutrévis, Nugier, & Chekroun, 2009 ; Croizet & Claire, 1998) et des personnes âgées dans des tâches impliquant la mémoire (Levy, 1996). De plus, cet effet n'est pas restreint aux tâches nécessitant un traitement cognitif complexe. Il a en effet été observé lors de tâches plus sociales telles que chez des hommes homosexuels dans leur interaction avec des enfants (Bosson, Haymovitz, & Pinel, 2004) et chez des chômeurs dans leur participation à des activités culturelles (Bourguignon, Desmette, Yzerbyt, & Herman, 2007), et également lors de tâches motrices comme les performances athlétiques chez des Blancs (Stone, Lynch, Sjomeling, & Darley, 1999) ou de conduite automobile chez des femmes (Yeung & Von Hippel, 2008). En somme, la menace du stéréotype amène les individus stigmatisés à moins bien réussir dans les tâches où ils sont précisément négativement stéréotypés, confirmant ainsi la validité du stéréotype tant à leurs propres yeux qu'aux yeux d'autrui.

Sous quelles conditions la menace du stéréotype peut apparaître ?

Si la littérature sur la menace du stéréotype indique que ce phénomène s'applique à un nombre important de groupes sociaux, les recherches montrent néanmoins que certaines conditions semblent nécessaires à son apparition. Premièrement, la connaissance du stéréotype par les individus stigmatisés apparaît comme un préalable nécessaire (Crocker, Major, & Steele, 1998). Savoir qu'il existe, à l'égard de son groupe, un stéréotype négatif concernant ses capacités dans un domaine spécifique permet alors l'activation de ce stéréotype, notamment lors de l'exécution de la tâche. Deuxièmement, la tâche que réalise l'individu négativement stéréotypé doit nécessairement être pertinente pour l'activation du stéréotype (Cadinu, Maass, Rosabianca, & Kiesner, 2005). En effet, peu importe à une femme de savoir qu'un stéréotype d'infériorité existe à l'encontre de son groupe dans le domaine des mathématiques, si elle est en train d'exécuter une tâche de français. Troisièmement, la littérature sur la menace du stéréotype montre que ses effets délétères apparaissent uniquement lorsque les individus doivent réaliser des tâches complexes (O'Brien & Crandall, 2003). Dès lors que les réponses aux exercices proposés peuvent être le fruit d'un automatisme ou ne nécessitent pas un traitement cognitif approfondi, les effets de la menace disparaissent. Enfin, le domaine sur lequel les individus sont négativement stéréotypés doit être particulièrement important dans leur définition d'eux-mêmes (Spencer, Steele, & Quinn, 1999). En effet, une femme craindra d'autant plus que sa performance soit jugée sur la base du stéréotype

d'infériorité de son groupe en mathématiques si les mathématiques constituent pour elle un domaine dans lequel il est particulièrement important de réussir. Ces quatre facteurs (connaissance du stéréotype, pertinence de la tâche pour l'application du stéréotype, exécution de tâches complexes, identification au domaine) apparaissent donc comme suffisants pour que les effets négatifs de la menace du stéréotype sur les performances des individus stigmatisés apparaissent.

Comment expliquer que les stéréotypes négatifs puissent entraîner une diminution des performances chez les populations stigmatisées ?

Pour répondre à cette question, les travaux des chercheurs ont mis en évidence deux explications majeures. La première, concerne la manière dont les individus vont traiter les informations concernant la tâche à accomplir. La seconde s'intéresse aux émotions que cette situation menaçante va faire émerger.

« De toute façon, je vais certainement échouer… Je n'arrive pas à faire ce qu'on me demande… »

La première explication de l'origine de la chute de performance en situation de menace du stéréotype est de nature cognitive. Schmader et Johns (2003) ont ainsi révélé que les individus stigmatisés placés sous la menace du stéréotype de leur groupe d'appartenance, subissent une diminution de leurs capacités à traiter et filtrer les informations pertinentes pour la tâche qu'on leur demande d'accomplir. En temps normal, ce travail de filtrage est assuré par la mémoire de travail. Or, cette dernière voit ses capacités réduites en situation de menace du stéréotype, en raison notamment de la présence de pensées intrusives qui viennent la surcharger. Face à une tâche rendant pertinent le stéréotype, les individus stigmatisés ruminent des idées négatives sur cette situation menaçante, ce qui occupe une partie de leur mémoire de travail. Ils vont par exemple se dire qu'ils sont nuls, qu'ils vont échouer, etc. Les capacités de traitement de ce système étant limitées, ces individus n'auraient alors plus les ressources suffisantes pour traiter de manière optimale la tâche qu'ils doivent exécuter, ce qui se traduirait finalement par une moins bonne performance.

« Je me sens anxieux à l'idée de valider le stéréotype de mon groupe… »

La seconde explication avancée par la littérature pour expliquer la réduction de la performance en situation de menace du stéréotype est de nature émotionnelle. Les travaux portant sur cette question s'interrogent sur les émotions particulières qui pourraient émerger dans cette situation et par quels mécanismes ces émotions pourraient favoriser la chute de performance observée. L'anxiété et, de manière plus large, la peur, sont étudiées. En effet, les études ont mis en évidence que les individus stigmatisés en situation de menace du stéréotype présentaient davantage de signes d'anxiété que leurs camarades non menacés. Ces résultats ont été trouvés aussi bien en demandant directement aux individus quelles émotions ils ressentaient (échelles auto-rapportées) qu'en faisant coder le comportement de ces individus par des juges aveugles ou encore à travers des mesures physiologiques (rythme cardiaque,

transpiration...). Or, l'anxiété et la peur sont des émotions qui, selon la littérature, réduisent la performance, à travers notamment la tendance d'action qui les accompagne. En effet, lorsqu'un individu ressent de la peur, il aurait tendance à fuir et éviter la situation qui est à l'origine de cette peur. Ainsi, un contexte de menace du stéréotype, en engendrant de la peur chez les individus stigmatisés, favoriserait un manque d'investissement dans la tâche à accomplir, traduction de la tendance d'évitement accompagnant l'émotion ressentie. Ce manque d'attention envers la tâche aurait alors pour conséquence une moins bonne performance.

Les variables qui augmentent ou réduisent les effets de la menace

Parallèlement aux études s'intéressant à l'identification des facteurs responsables de la chute de performance observée dans cette situation menaçante, d'autres travaux ont cherché à identifier les variables qui pourraient venir modérer cet effet : les augmenter, les réduire voir même les annuler. À ce jour, deux groupes de variables ont été mis en évidence.

Les facteurs individuels

Ce premier groupe de facteurs est fortement dépendant de l'individu et de ses caractéristiques personnelles. Il est constitué de l'adhésion au stéréotype, de l'identification au domaine stéréotypé ou encore du degré d'identification au groupe d'appartenance. Les résultats des études qui se sont penchées sur ces variables ont mis en évidence que les individus qui adhèrent le plus au stéréotype et qui sont fortement identifiés à leur groupe et au domaine sur lequel porte le stéréotype (par exemple, les mathématiques), sont les plus à mêmes de souffrir des effets néfastes de la menace du stéréotype. Ainsi, si le fait d'être une femme ou de réussir en mathématiques est très important pour moi, je serai plus sensible à la menace du stéréotype. Par contre, si nous avons vu précédemment qu'il est nécessaire d'être fortement identifié au domaine stéréotypé pour subir les effets de la menace du stéréotype, ce n'est pas le cas de l'adhésion au stéréotype. Même si ce dernier augmente le risque d'être victime des effets de la menace, il n'est pas un facteur indispensable à l'impact délétère sur les performances. Autrement dit, même si je n'adhère pas au stéréotype négatif qui pèse sur mon groupe, je suis quand même susceptible d'en subir les effets.

Les facteurs contextuels

Le deuxième groupe de variables identifié et susceptible d'augmenter ou de réduire les effets de la menace concerne le contexte social de l'exécution de la tâche. En effet, il apparaît que certaines procédures peuvent être mises en place pour réduire l'effet de la menace du stéréotype. Par exemple, nous avons vu que le contexte de menace du stéréotype focalise l'individu sur le stéréotype de son groupe et la mauvaise performance qui lui est associée. Ainsi, si un individu négativement stéréotypé est amené à rappeler ses qualités personnelles (auto-affirmation) et en quoi elles font de lui un individu unique (individualisation) ou encore à rendre saillant les différentes identités sociales que tout individu possède (femme, étudiante en école d'ingénieur, asiatique) alors la focalisation n'est plus centrée sur un groupe en particulier mais sur

l'individu, ce qui atténue la pertinence du stéréotype et donc son impact inhibiteur sur les performances. Un autre moyen consiste à amener les individus négativement stéréotypés à percevoir la compétence mise en cause par le stéréotype (l'intelligence, par exemple) comme un système qui peut évoluer et qui peut être amélioré à force de travail. Par exemple, percevoir l'intelligence comme malléable favorise une meilleure performance dans une situation menaçante car elle permet aux individus d'entrevoir une possibilité de lutter contre le stéréotype en améliorant leur compétence dans le domaine où le stéréotype s'applique (Good, Aronson, & Inzlicht, 2003). D'autres études, en amenant les individus négativement stéréotypés placés en situation de menace à percevoir la situation menaçante comme un challenge (c'est-à-dire à faire du mieux qu'ils peuvent), ont montré que c'était également un moyen efficace de réduire les effets de ce phénomène (Alter, Aronson, Darley, Rodriguez, & Ruble, 2010). Les résultats suggèrent alors que les individus stigmatisés ne perçoivent plus leurs ressources comme insuffisantes pour faire face à la situation, ce qui annule l'effet inhibiteur sur la performance. Enfin, Johns, Schmader et Martens (2005) ont révélé que l'enseignement de la menace du stéréotype et de ses effets permettait à des étudiantes de ne plus en subir les conséquences lors d'évaluations en mathématiques.

De plus en plus, les travaux sur la menace du stéréotype s'intéressent aux moyens qui peuvent être mis en œuvre pour réduire les effets de ce phénomène qui investit notre quotidien. Plusieurs éléments de réponses ont été apportés par les recherches, permettant ainsi aux individus cibles de stéréotypes de se protéger des conséquences néfastes de ce phénomène. Néanmoins, il reste encore beaucoup à faire pour voir comment ces propositions pourraient être intégrées dans les systèmes connus pour être reproducteurs d'inégalités.

Pour aller plus loin

Désert, M., Croizet, J.-C., & Leyens, J.-P. (2002). La menace du stéréotype : une interaction entre situation et identité. *L'Année Psychologique, 102,* 555-576.

Schmader, T., Johns, M., & Forbes, C. (2008). An integrated process model of stereotype threat effects on performance. *Psychological Review, 115,* 336-356.

Lexique

Capacités cognitives : Aptitude plus ou moins grande d'un individu à mobiliser des opérations mentales pour résoudre des problèmes.

Mémoire de travail : Système à capacité limitée responsable du maintien temporaire et de la manipulation de l'information durant la réalisation de tâches cognitives variées.

Juge aveugle : Individu ne participant pas à l'expérimentation et ne connaissant pas les conditions expérimentales, chargée a posteriori des mesures ou de l'évaluation des résultats.

Identités sociales : Aspects de l'identité d'un individu directement liés à son sentiment d'appartenance à différentes catégories sociales.

Références

Alter, A. L., Aronson, J., Darley, J. M., Rodriguez, C., & Ruble, D. N. (2010). Rising to the threat: Reducing stereotype threat by reframing the threat as a challenge. *Journal of Experimental Social Psychology, 46*, 166-171.

Bosson, J. K., Haymovitz, E. L., & Pinel, E. C. (2003). When saying and doing diverge: The effects of stereotype threat on self- reported versus non-verbal anxiety. *Journal of Experimental Social Psychology, 40*, 247- 255.

Bourguignon, D., Desmette, D., Yzerbyt, V., & Herman, G. (2007). Activation du stéréotype, performance intellectuelle et intentions d'action : Le cas des personnes sans emploi. *Revue International de Psychologie Sociale, 20*(4), 123-153.

Cadinu, M., Maass, A., Rosabianca, A., & Kiesner, J. (2005). Why do women underperform under stereotype threat ? *American Psychological Society, 16,* 572-578.

Chateignier, C., Dutrévis, M., Nugier, A., & Chekroun, P. (2009). French-Arab students and verbal intellectual performance: Do they really suffer from a negative intellectual stereotype ? *European Journal of Psychology of Education, 24,* 219-234.

Crocker, J., Major, B., & Steele, C. (1998). Social Stigma. In D. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology*. Boston, MA: McGraw Hill.

Croizet, J.-C., & Claire, T. (1998). Extending the concept of stereotype threat to social class: The intellectual underperformance of students from low socioeconomic backgrounds. *Personality and Social Psychology Bulletin, 24,* 588-594.

Good, C., Aronson, J., & Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Applied Developmental Psychology, 24*, 645- 662.

Inzlicht, M., & Ben-Zeev, T. (2003). Do high- achieving female students unerperform in private ? The implications of threatening environments on intellectual processing. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 796-805.

Katz, I., & Greenbaum, C. (1963). Effects of anxiety, threat, and racial environment on task performance of Negro college students. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 66*, 562-577.

Levy, B. (1996). Improving memory in old age through implicit self-stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*, 1092-1107.

O'Brien, L. T., & Crandall, C. S. (2003). Stereotype threat and arousal: Effects on women's math performance. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*(6), 782-789.

Schmader, T., & Johns, M. (2003). Converging Evidence that stereotype threat reduces working memory capacity. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 440-452.

Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. M. (1999). Stereotype threat and women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology, 35,* 4-28.

Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 797-811.

Stone, J., Lynch, C. I., Sjomeling, M., & Darley, J. M. (1999). Stereotype threat Effects on Black and White Athletic Performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 77,* 1213-1227.

Yeung, N. C. J., & Von Hippel, C. (2007). Stereotype threat increases the likelihood that female drivers in a simulator run over jaywalkers. *Accident Analysis & Prevention, 40*(2), 667- 674.

Le contenu de la *Revue électronique de Psychologie Sociale* est sous contrat Creative Commons.

http://psychologiesociale.eu

Liste des masters de psychologie sociale en France

24 masters identifiés :

Sources :

- **Répertoire National des certifications professionnelles : http://www.rncp.cncp.gouv.fr/grand-public/resultat**
- **Association des Enseignants-chercheurs de Psychologie des Universités : http://www.aepu.fr/index.php**

Cette liste n'est probablement pas exhaustive, merci de nous contacter directement si vous constatez un oubli, nous publierons une liste actualisée des Masters, le cas échéant, dans le prochain numéro semestriel de 2014.

Le contenu de la *Revue électronique de Psychologie Sociale* est sous contrat Creative Commons.

Université d'Aix-Marseille

Psychologie Sociale de la Santé

Parcours recherche et professionnel

Responsables : Apostolidis Thémis, Dany Lionel, Lo Monaco Grégory

Site du master : ici

Psychologie Sociale du Travail et des Organisations

Parcours recherche et professionnel

Responsables : Marina Burakova, Marc Souville

Site du master : ici

Université Catholique d'Angers

Psychologie Sociale et du Travail : Accompagnement Transition et Ressources Humaines

Parcours professionnel

Site du master : ici

Université de Franche-Comté, Besançon

Intervention Psychosociologique, Travail et Santé

Parcours recherche et professionnel

Responsable : Minary Jean-Pierre

Site du master : ici

Université Victor Segalen, Bordeaux II

Psychologie du Travail et de la Vie Sociale, Option Psychologie Sociale-Conseils et Etudes Appliquées

Parcours recherche et professionnel

Responsable : Félonneau Marie-Line

Site du master : ici

Université de Bretagne Occidentale, Brest

Psychologie Sociale des Représentations : Etudes Qualitatives et Quantitatives

Parcours professionnel
Responsables : Dargentas Magdalina, Michel-Guillou Elisabeth
Site du master : ici

Université de Caen

Psychologie Sociale du Travail et des Organisations

Parcours recherche et professionnel
Responsable : Tostain Emmanuel
Site du master : ici

Université de Clermont-Ferrand II

Psychologie Sociale et Cognitive

Parcours recherche
Responsables : Mickael Dambrun
Site du master : ici

Ingéniérie de la Formation et de l'insertion Professionnelle

Parcours professionnel
Responsables : Sandrine Redersdorff
Site du master : ici

Accompagnement des Troubles, Inadaptations et Exclusions

Parcours professionnel
Responsables : Patrick Chambres
Site du master : ici

Université de Bourgogne, Dijon

Psychologie Sociale et Sciences du Sport et des Loisirs

Parcours recherche
Responsables : Bouchet Patrick, Castel Philippe
Site du master : ici

Management des Relations Humaines et des Communications

Parcours professionnel

Responsables : Minondo Brigitte, Sales-Wuillemin Edith

Site du master : ici

Université Charles de Gaulle, Lille III

Psychologie Clinique et Sociale de la Santé

Parcours professionnel

Responsables : Antoine Pascal, Christophe Véronique

Site du master : ici

Université Lumière, Lyon II

Psychologie Sociale Appliquée

Parcours professionnel

Responsable : Fieulaine Nicolas

Site du master : ici

Représentations et Transmissions Sociales

Parcours recherche

Responsable : Haas Valérie

Site du master : ici

Psychologie du Travail et des Organisations

Parcours professionnel

Responsable : Sarnin Philippe

Site du master : ici

Travail Coopératif et Travail en Réseau

Parcours recherche

Responsable : Bobillier-Chaumon Marc-Eric

Site du master : ici

Université de Nantes

Psychologie Sociale et du Travail : Pratiques d'Interventions dans les Organisations

Parcours recherche et professionnel

Responsables : Renard Elise, Roussiau Nicolas

Site du master : ici

Université de Nice, Sophia Antipolis

Psychologie Sociale et du Travail, et Ingénierie des Ressources Humaines

Parcours professionnel

Responsables : Cambon Laurent, Steiner Dirk

Site du master : ici

Université de Nîmes

Psychologie Sociale de l'Environnement

Parcours recherche et professionnel

Responsable : Rateau Patrick

Site du master : ici

Université de Paris-Ouest Nanterre la Défense

Psychologie Sociale Appliquée : Etudes et Interventions

Parcours professionnel

Responsable : Jean-Baptiste Légal, Jean-François Verlhiac

Site du master : ici

Université de Paris-Nord, Paris XIII

Travail et Consultations Psychosociologiques: Etudes, Formation, Interventions

Parcours professionnel

Responsables : Litim Malika, Molinier Pascale, Pinel Jean-Pierre

Site du master : ici

Université Vincennes-Saint Denis, Paris VIII

Psychologie Sociale, du Travail et Ressources Humaines

Parcours recherche et professionnel

Responsable : Bromberg Marcel

Lien : http://www.univ-paris8.fr/Master-psychologie-sociale-du

Université de Reims Champagne-Ardenne

Insertion et Risques Psychosociaux, Approche Psycho-sociale et Contexte Économique
Parcours recherche et professionnel
Responsable : Christine Roland-Levy
Site du master : ici

Université de Rennes II

Psychologie du Travail, Ingénierie Psychosociale
Parcours professionnel
Responsable : Camilo Charron
Site du master : ici

Université de Rouens

Psychologie du Travail, de la Société et des Organisations
Parcours recherche et professionnel
Responsables : Guedon Dominique, Villieux Arnaud
Site du master : ici

Université de Strasbourg

Psychologie sociale, Organisation et Travail
Parcours recherche et professionnel
Responsable : Louvet Eva
Site du master : ici

Université Toulouse –Le Mirail, Toulouse II

Psychologie Sociale, du Travail et des Organisations : Transitions Psychosociales et Innovations dans les Organisations du Travail
Parcours recherche
Responsable : Dupuis Reymond
Site du master : ici

Psychologie Sociale, du Travail et des Organisations
Parcours Professionnel
Responsable : Megemont Jean-Luc
Site du master : ici

Le contenu de la *Revue électronique de Psychologie Sociale* est sous contrat Creative Commons.

http://psychologiesociale.eu

2014 numéro 6