



**PROGRAMME DES JOURNEES THEMATIQUES
« PSYCHOLOGIE SOCIALE ET ÉDUCATION »**

3, 4 et 5 septembre 2019

Université Grenoble Alpes



MARDI 3 SEPTEMBRE (P. 1 A 15)**8H15 - 9H30** : ACCUEIL (HALL - MRSH)**9H30 - 9H45** : DISCOURS D'OUVERTURE (AMPHI MRSH)**9H45 - 12H45** : TABLE RONDE « DEBAT SUR LES ANALYSES LONGITUDINALES EN SCIENCES HUMAINES »
JACQUES JUHEL, Discutant : **PASCAL BRESSOUX** (AMPHI MRSH)**12H45 - 14H** : REPAS (HALL MRSH)**14H - 15H** : SESSION POSTER #1 (BATIMENT MICHEL DUBOIS, SALLE A6) - **PAGES 2 A 8****15H - 16H30** : SESSION COMMUNICATIONS ORALES #1 (AMPHI MRSH) - **PAGES 9 A 11****16H30 - 17H** : PAUSE (HALL MRSH)**17H - 18H30** : SESSION COMMUNICATIONS ORALES #2 (AMPHI MRSH) - **PAGES 13 A 15****MERCREDI 4 SEPTEMBRE (P. 16 A 33)****8H30 - 9H** : ACCUEIL (HALL - MRSH)**9H - 10H30** : SESSION COMMUNICATIONS ORALES #3 (AMPHI MRSH) - **PAGES 17 A 19****10H30 - 11H** : PAUSE (HALL MRSH)**11H - 12H** : SESSION POSTER #2 (BATIMENT MICHEL DUBOIS, SALLE A6) - **PAGES 20 A 26****12H - 13H30** : REPAS (HALL MRSH)**13H30 - 15H** : SESSION COMMUNICATIONS ORALES #4 (AMPHI MRSH) - **PAGES 27 A 29****15H - 15H30** : PAUSE (HALL MRSH)**15H30 - 17H** : SESSION COMMUNICATIONS ORALES #5 (AMPHI MRSH) - **PAGES 30 A 32****17H - 18H** : PAUSE**18H - 19H** : AG DE L'ADRIPS (AMPHI MRSH) - RESERVE AUX ADHERENT·ES**19H - 00H** : DINER DE GALA AU MUSEE DAUPHINOIS (SUR INSCRIPTION)**JEUDI 5 SEPTEMBRE (P. 34 A 46)****9H - 9H30** : ACCUEIL (HALL - MRSH)**9H30 - 10H30** : CONFERENCE INVITEE - **SUSANNE NARCISS** (AMPHI MRSH)**10H30 - 11H** : PAUSE (HALL MRSH)**11H - 12H** : SESSION POSTER #3 (BATIMENT MICHEL DUBOIS, SALLE A6) - **PAGES 35 A 42****12H - 13H30** : REPAS (HALL MRSH)**13H30 - 15H** : SESSION COMMUNICATIONS ORALES #6 (AMPHI MRSH) - **PAGES 43 A 45****15H - 15H30** : PAUSE (HALL MRSH)**15H30 - 16H30** : CONFERENCE INVITEE - **PASCAL HUGUET** (AMPHI MRSH)**16H30 - 17H** : DISCOURS DE CLOTURE

Présentation des communications

Mardi 3 septembre (Jour 1)

SESSION POSTER #1 (14H-15H)

[1] Rehausser le Soi en surpassant les autres : l'effet d'ascenseur en lecture chez des filles de CP et à la capacité élevée en théorie de l'esprit - Dimitri Voisin, Pascal Pansu - PAGE 2

[2] L'impact du sexe de la "tête de classe" en mathématiques sur la performance de ses pairs dans cette matière - Sylvain Max, Nadia Leroy, Pascal Pansu - PAGE 3

[3] L'orientation dans une formation en ingénierie : analyse psychosociale longitudinale auprès d'étudiant-e-s à l'Institut National des Sciences Appliquées de Lyon - Marion Erouart, Philippe Sarnin, Elise Vinet - PAGE 4

[4] Valeurs explicatives et prédictives de l'effort et de la compétence dans le jugement scolaire - Bérénice Saidah, Eva Louvet - PAGE 5

[5] Pourquoi les étudiants de bas statut socio-économique ont un sentiment d'appartenance à la communauté universitaire plus faible que ceux de statut socio-économique plus élevé ? Le rôle de la reconnaissance d'autrui. - Cristina Aelenei, Mickaël Jury, Chen Chen, Céline Darnon, Elliot Andrew - PAGE 6

[6] Le bien-être subjectif de l'écopier en classe, sa satisfaction envers le maître et sa performance scolaire : test d'un modèle sur leurs relations et déterminants personnels - Halim Bennacer - PAGE 7

[7] « Expert mais pas convaincant » : comment les collégiens prennent en compte la source lors du traitement de vidéos contradictoires. - Colin Lescarret, Franck Amadiou, Valérie Le Floch, Jean-Christophe Sakdavong - PAGE 8

SESSION COMMUNICATIONS ORALES #1 (15H-16H30) - AMPHI MRSH

[1] Analyse longitudinale du soutien des enseignants et de biais d'auto-évaluation des élèves au cours du collège : quelles trajectoires conjointes au cours du temps ? - Nadia Leroy, Pascal Pansu - PAGE 9

[2] Le désengagement psychologique dans le domaine scolaire est-il vraiment protecteur de l'estime de soi des adolescents ? - Delphine Martinot, Ann Beaton, Sandrine Redersforff - PAGE 10

[3] Manipulation expérimentale de la perception de l'intelligence et évaluation de ses effets sur la motivation, les buts d'accomplissement, les stratégies de coping, le stress et la performance académique. - Sacha Parada, Jean-François Verliac - PAGE 11

SESSION COMMUNICATIONS ORALES #2 (17H-18H30) - AMPHI MRSH

[1] Apprentissage et voix de l'enseignant : Effet des caractéristiques vocales sur la mémorisation et la compréhension des messages d'enseignement en classe de CM2 - Laëtitia Bruckert - PAGE 13

[2] Mesurer le jugement de soi implicite pour éclairer la question de la réussite scolaire - Anne-Clémence Chaillou, Séléna Trautmann, Marine Granjon, Jean Audusseau, Nadège Doignon-Camus, Odile Rohmer, Maria Popa-Roch - PAGE 14

[3] Les élèves adhèrent-ils à une mauvaise réputation scolaire des garçons ? - Alyson Sicard, Delphine Martinot, Marie-Christine Totczek - PAGE 15

SESSION COMMUNICATIONS ORALES #3 (9H-10H30) – AMPHI MRSH

[1] **Issues With Cross-Lagged Analyses in Developmental Research: The Case of Reciprocal Effects Between Self-Beliefs and Achievement at School** - Fernando Nuñez-Regueiro, Cécile Nurra, Pascal Bressoux, Olivier Cosnefroy – [PAGE 17](#)

[2] **Les tests réguliers améliorent-ils l'apprentissage dans un contexte écologique de cours ?** - Mathilde Lamotte, Marie Izaute, Céline Darnon – [PAGE 18](#)

[3] **Étude de solutions de communication du véhicule autonome au piéton lors de traversée de rue** - Emeline Ah-Tchine, Erica de Vries – [PAGE 19](#)

SESSION POSTER #2 (11H-12H)

[1] **Suis-je capable de réussir à l'école ? L'effet du jugement de soi et du format de présentation des exercices de français sur les performances scolaires des élèves dyslexiques** - Séléna Trautmann, Anne-Clémence Chaillou, Jean Audusseau, Nadège Doignon-Camus, Odile Rohmer, Maria Popa-Roch – [PAGE 20](#)

[2] **Légitimation des discriminations envers les élèves en situation de handicap à l'école : le rôle de la justification du comportement discriminatoire** - Maria Popa-Roch, Odile Rohmer, Jennifer Bastart – [PAGE 21](#)

[3] **Perception biaisée de compétence scolaire : les enseignants l'identifient-ils chez leurs élèves ?** - Ludivine Jamain, Anne-Laure de Place, Thérèse Bouffard, Pascal Pansu – [PAGE 22](#)

[4] **Mesurer la clairvoyance des attentes des professeurs par leurs élèves : sentiment auto-rapporté de compréhension vs connaissance des attentes** - Dominique Pigière, Jacques Py, Valérie Le Floch – [PAGE 23](#)

[5] **Réduire l'effet de conformité au groupe pour améliorer l'apprentissage dans l'enseignement par les pairs** - Nicolas Michinov, Eric Anquetil, Estelle Michinov – [PAGE 24](#)

[6] **La « classe puzzle » peut-elle améliorer l'apprentissage et réduire l'écart de réussite dû au statut socioéconomique des élèves de collège ?** - Arnaud Stanczak, Céline Darnon, Pascal Huguet – [PAGE 25](#)

[7] **Théories du complot et esprit critique : quel lien ?** - Virginie Bagneux, Anthony Lantian, Sylvain Delouée, Nicolas Gauvrit – [PAGE 26](#)

SESSION COMMUNICATIONS ORALES #4 (13H30-15H) – AMPHI MRSH

[1] **L'influence des priorités de valeurs personnelles des enseignants sur leurs attitudes à l'égard de l'école inclusive** - Anne-Laure Perrin, Caroline Desombre, Mickaël Jury – [PAGE 27](#)

[2] **L'évaluation, un frein à l'inclusion des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers ?** - Mickaël Jury, Caroline Desombre – [PAGE 28](#)

[3] **Les effets de la mixité dans les groupes sur la production d'idées créatives : retour sur une controverse** - Laurine Peter, Genavee Brown, Nicolas Michinov, Maud Besançon, Estelle Michinov, Éric Jamet – [PAGE 29](#)

SESSION COMMUNICATIONS ORALES #5 (15H30-17H) – AMPHI MRSH

[1] **Des activités coopératives plurilingues pour soutenir la participation des élèves dans des classes à forte diversité sociolinguistique** - Céline Buchs, Nicolas Margas, Marcela Ramirez, Claire Cazin – [PAGE 30](#)

[2] **Lorsque les valeurs contextuelles interfèrent avec des dispositifs pédagogiques coopératifs** - Dimitra Filippou, Céline Buchs, Alain Quiamzade, Caroline Pulfrey – [PAGE 31](#)

[3] **Effet de l'Apprentissage coopératif Jigsaw sur les performances académiques : Le rôle de la mémoire de travail** - Eva Vives, Céline Poletti, Denis Caroti, Isabelle Régner – [PAGE 32](#)

SESSION POSTER #3 (11H-12H)

[1] **Acceptabilité d'un guide d'évaluation du discernement des mineurs** - Maïté Brunel, Blandine Mallevaey, Inès Beele, Vinciane Vandendrijsche, Marie Mathieu, Nathalie Przygodzki-Lionet - [PAGE 35](#)

[2] **L'internalité annule l'effet « Backlash » dans le domaine de la justice ?** - Lisa Massez, Maïté Brunel, Maël Virat - [PAGE 36](#)

[3] **Le sens de la justice chez les étudiants du master en sciences psychologique en Belgique francophone : quelle influence de l'expérience de la sélection ?** - Nathanaël Friant, Dorothée Baillet - [PAGE 37](#)

[4] **Profils attributionnels des élèves de cours moyen** - Laurent Brun, Pascal Pansu, Benoît Dompnier - [PAGE 38](#)

[5] **Validation d'un nouveau capteur de température sans fils** - Elisa Sarda, Richard Klein - [PAGE 39](#)

[6] **Le rôle des connaissances préalables et des capacités visuo-spatiales dans l'analyse de représentations graphiques** - Olga Kasatkina - [PAGE 40](#)

[7] **Le déploiement des véhicules connectés chez les gestionnaires de la route : accompagnement du changement des pratiques professionnelles** - Mehdi Chahir, Alain Somat, Stéphanie Bordel - [PAGE 41](#)

[8] **La santé au travail des enseignants à l'épreuve des stratégies de coping et des exigences du métier : une étude dans le contexte marocain** - Soufian Azouaghe, Rémi Kouabenan, Abdelkarim Belhaj - [PAGE 42](#)

SESSION COMMUNICATIONS ORALES #6 (13H30-15H) - AMPHI MRSH

[1] **Lien entre le statut social et les stratégies de régulation émotionnelle dans le contexte académique** - Nele Claes, Annique Smeding, Arnaud Carré - [PAGE 43](#)

[2] **Effets des comportements de l'enseignant sur le bien-être des élèves, rôle médiateur des besoins psychologiques et des émotions positives** - Damien Tessier, Rebecca Shankland, Gwenaëlle Joët - [PAGE 44](#)

[3] **L'influence du sentiment de partage de représentations sociales sur le bien-être dans les études et la réussite académique subjective** - Chloé Galli, Jean-Louis Tavani, Sébastien Goudeau - [PAGE 45](#)

Programme détaillé

Mardi 3 septembre (Jour 1)

ACCUEIL (8H15-9H30) – MRSH (HALL)

Accueil des participant·es autour d'un café

DISCOURS D'OUVERTURE (9H30-9H45) – AMPHI MRSH

Discours d'ouverture des journées thématiques

TABLE RONDE (9H45-12H45) – AMPHI MRSH

Introduction à la recherche longitudinale en psychologie : considérations épistémologiques, conceptuelles, méthodologiques et analytiques

Jacques Juhel (LP3C, Université Rennes 2)

Discutant : Pascal Bressoux (LaRAC, Université Grenoble Alpes)

REPAS (12H45-14H) – MRSH (HALL)

Buffet froid

Rehausser le Soi en surpassant les autres : l'effet d'ascenseur en lecture chez des filles de CP et à la capacité élevée en théorie de l'esprit

Dimitri Voisin¹, Pascal Pansu²

¹ C2S, Université de Reims Champagne-Ardenne

² LaRAC, Université Grenoble Alpes

Mots-clés : Évaluation ; Théorie de l'esprit ; Affirmation du soi ; Effet de stéréotype

L'existence de stéréotype peut créer des différences de genre en situation évaluative. Que le stéréotype menace les garçons (Steele & Aronson, 1995) ou qu'il bénéficie aux filles par un effet d'ascenseur (Walton & Cohen, 2003), les garçons ont des performances moindres en lecture. Peu de choses sont connues, au cours du développement, pour l'apparition des effets des stéréotypes. Nous postulons que pour éprouver les effets de stéréotype, les enfants doivent être conscients que d'autres peuvent les stéréotyper en fonction de leur sexe, une prise de conscience nécessitant une théorie de l'esprit (TdE, Perner & Wimmer, 1985).

Une première expérience évaluait collectivement la lecture de 155 élèves de CP selon leur genre, leur capacité en TdE et la situation (diagnostique ou non de la lecture). Les résultats ont montré que la TdE influençait différemment selon le genre et la situation, $\beta = -.53$, $p = .025$. Plus les filles possédaient de la TdE et plus leur performance était bonne en condition diagnostique, $\beta = .22$, $p = .039$, alors que la TdE n'était plus bénéfique en situation non diagnostique, $\beta = -.08$, $p = .45$. Concernant les garçons, les analyses n'ont révélé aucun effet. Les résultats suggèrent donc un effet d'ascenseur pour les filles en situation diagnostique lorsqu'elles possédaient une forte capacité en TdE.

La seconde expérience cherchait à répliquer l'effet d'ascenseur chez les filles en situation diagnostique. Nous avons testé l'hypothèse que le surpassement des performances était lié à une motivation à renforcer un Soi positif. Pour réduire cette motivation, les enfants recevaient préalablement des compliments de leurs camarades comme procédure d'affirmation du Soi (AS, Sherman, 2013). Des élèves ($n = 178$, CP) passaient le test de lecture en faisant varier l'AS. Les performances des filles dépendaient de la TdE et de l'affirmation du Soi, $\beta = .45$, $p = .001$. Sans affirmation, plus les filles avaient de la TdE, plus elles réussissaient, $\beta = .24$, $p = .009$. À l'inverse, plus les filles auto-affirmées avaient des capacités en TdE et plus leur performance était faible, $\beta = -.19$, $p = .040$. Aucun effet n'a été observé pour les garçons. Au final, les résultats suggèrent que les filles avec une TdE élevée surpassaient les autres dans un but de protection d'un Soi positif.

Globalement, ces études soutiennent l'hypothèse selon laquelle la capacité en théorie de l'esprit joue un rôle positif pour des enfants non stigmatisés en situation évaluative.

Bibliographie

- Perner, J., & Wimmer, H. (1985). "John thinks that Mary thinks that..." attribution of second-order beliefs by 5- to 10-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39(3), 437-471. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(85\)90051-7](https://doi.org/10.1016/0022-0965(85)90051-7)
- Sherman, D. K. (2013). Self-affirmation: Understanding the effects. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(11), 834-845. <https://doi.org/10.1111/spc3.12072>
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797-811. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.797>
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2003). Stereotype lift. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39, 456-467. [https://doi.org/10.1016/S0022-1031\(03\)00019-2](https://doi.org/10.1016/S0022-1031(03)00019-2)

L'impact du sexe de la "tête de classe" en mathématiques sur la performance de ses pairs dans cette matière

Sylvain Max¹, Nadia Leroy², Pascal Pansu²

¹ Burgundy School of Business ; École Supérieure de Commerce de Dijon Bourgogne

² LaRAC, Université Grenoble Alpes

Mots-clés : Évaluation ; Menace du stéréotype ; Mathématiques ; Genre

Contrairement aux garçons, lorsque les filles effectuent un test de mathématiques à l'école, elles peuvent subir la menace du stéréotype (MS ; Steele & Aronson, 1995), à savoir la menace de confirmer le stéréotype négatif de moindres aptitudes en mathématiques du groupe des femmes. La MS provoque, en situation d'évaluation, une diminution des performances en mathématiques des filles (Huguet & Régner, 2007). Un moyen de contrecarrer les effets de la MS est de fournir aux filles des modèles positifs (*role models*). Marx et Roman (2002) ont montré que les filles réussissaient significativement mieux un test de mathématiques administré par une femme compétente que par un homme compétent. Dans les classes, une fille qui est "tête de classe" en mathématiques peut également être un modèle pour ses camarades de classe. Nous faisons l'hypothèse que les filles auront de meilleurs résultats en mathématiques lorsqu'une fille est "tête de classe" plutôt qu'un garçon.

811 élèves de 5ème (49% de femmes) ont participé volontairement à cette étude (avec accord des parents et de tous les responsables éducatifs concernés). Pour tous ces élèves, nous avons recueilli leur niveau initial de performance en mathématiques. Pour chaque classe, nous avons identifié le sexe de l'élève "tête de classe" en mathématiques sur la base des moyennes en mathématiques à la fin de l'année scolaire. Pour tester notre hypothèse, nous avons effectué une série de modèles multi-niveaux (Bressoux, 2008) afin d'expliquer le niveau de performance en fin de 5ème. Le niveau initial de performance en mathématiques a été introduit en tant que variable de contrôle. Nous avons ensuite introduit les variables : sexe de l'élève, le sexe de la "tête de classe" en mathématiques et le sexe des enseignants.

Conformément à notre hypothèse, dans les classes où une fille est "tête de classe" en mathématiques, les filles et les garçons réussissent, en moyenne, aussi bien dans cette matière. Mais dans les classes où les garçons sont "tête de classe" en mathématiques, les filles réussissent, en moyenne, moins bien que les garçons dans cette matière. Ces premiers résultats sont prometteurs. Nous discuterons les résultats en termes de réduction de la MS dans la salle de classe avant d'évoquer des pistes d'application possibles.

Bibliographie

- Bressoux, P. (2008). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles : De Boeck.
- Huguet, P., & Régner, I. (2007). Stereotype threat among schoolgirls in quasi-ordinary classroom circumstances. *Journal of Educational Psychology*, 99, 545-560. doi:10.1037/0022-0663.99.3.545
- Marx, D. M., & Roman, J. S. (2002). Female role models: Protecting women's math test performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1183-1193. doi:10.1177/01461672022812004
- 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. doi:10.1037//0022-3514.69.5.797

L'orientation dans une formation en ingénierie : analyse psychosociale longitudinale auprès d'étudiant-e-s à l'Institut National des Sciences Appliquées de Lyon

Marion Erouart¹, Philippe Sarnin², Elise Vinet²

¹ Institut National des Sciences Appliquées, Lyon

² GRePS, Lyon 2

Mots-clés : Stéréotypes ; Formation en ingénierie ; Orientation scolaire

L'ingénierie est un domaine socialement valorisé et porteur d'emploi, mais il reste investi par une proportion importante d'hommes issus d'un milieu social favorisé. L'Institut National des Sciences Appliquées (INSA) de Lyon - école publique en 5 ans - compte plus de 40% de femmes à l'entrée en première année. Cependant, les choix de spécialisation - en fin de deuxième année - sont différenciés en fonction du sexe de l'élève (17% de femmes en informatique et moins de 30% d'hommes en biosciences). L'étude présentée ici considère les rapports sociaux et les stéréotypes liés au sexe. Elle a pour objectif premier d'interroger les représentations de l'ingénierie des élèves inscrit-e-s à l'INSA. Le second objectif est de questionner la confiance dans la réussite et la satisfaction des étudiant-e-s d'avoir intégré ce cursus. Enfin, les envies de spécialisation (e. g. vers le département d'informatique, celui de biosciences ou encore la spécialité de génie mécanique) ont été recueillies. Les étudiant-e-s intégrant l'école en 2017 ont ainsi été interrogé-e-s sur ces trois éléments à travers un questionnaire complété lors de leur semaine d'accueil dans l'établissement puis un an plus tard lors de leur rentrée en deuxième année (n = 614). Notre but était d'interroger l'influence du sexe de l'élève et celle de la formation en ingénierie sur les différents points évoqués. Cette étude longitudinale met en évidence l'évolution des représentations des élèves suite à leur première année de formation en ingénierie. Les représentations des étudiant-e-s se révèlent être imprégnées par le discours communicationnel de l'école. Aussi, les étudiantes appréhendent significativement plus le cursus (appréhension du niveau scolaire et de la charge de travail) que les étudiants, et ce, en première comme en deuxième année. Les étudiants sont quant à eux significativement plus confiants dans leur réussite comparativement aux femmes. Enfin, les envies de spécialisation apparaissent différenciées entre les femmes et les hommes dès l'entrée dans l'établissement et les écarts se maintiennent en début de deuxième année. L'analyse des facteurs identifiés par les élèves comme impactant l'évolution de ces envies de spécialisation met en évidence une influence de l'INSA (e. g. à travers les enseignants et les enseignantes, les cours, les informations proposées par l'établissement, etc.). Ces constats interrogent quant aux possibles actions réalisables lors des premiers pas dans l'école afin de mieux informer les étudiant-e-s sur les spécialités de l'ingénierie et de les accompagner dans leurs choix de spécialisation et l'apprentissage de leur future profession.

Bibliographie

- Guichard, J., Huteau, M., & Huteau, M. (2005). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : Dunod.
- Morin-Messabel, C. (2016). Questions psychosociales sur les stéréotypes et la formation des enseignant.e.s : 30 ans déjà ! In A. Léchenet, M. Baurens, I. Collet (Eds.), *Former à l'égalité, défi pour une mixité véritable* (pp. 41-52). Paris, L'Harmattan.
- Sales-Wuillemin, E. (2006). *La catégorisation et les stéréotypes en psychologie sociale*. Paris : Dunod.
- Stevanovic, B. (2012). Orientations scientifiques des filles en France : un bilan contrasté. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 6(16), 107-123.
- Vouillot, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, (2), 87-108.

Bérénice Saidah¹, Eva Louvet¹

¹ LPC, Université de Strasbourg

Mots-clés : Jugement scolaire ; Compétence ; Effort

L'effort en tant que « norme de comportement » (Matteucci, 2007) apparaît comme particulièrement valorisé dans les jugements que les enseignants portent sur leurs élèves. Ainsi, les enseignants valorisent davantage un élève qui explique sa réussite en termes d'effort plutôt que de compétence (Matteucci, 2007, 2008 ; Dompnier et Pansu, 2010). Allant dans le même sens, les enseignants se montrent plus sévères à l'égard d'un élève qui a échoué à cause d'un manque d'effort plutôt qu'à cause d'un manque de compétence (Weiner, 2003). Cependant, ces recherches questionnent généralement la valeur explicative de l'effort et de la compétence en cas de réussite ou d'échec. Qu'en est-il de sa valeur prédictive ?

L'objectif de cette recherche est de comparer la valeur explicative versus prédictive de l'effort et de la compétence en termes de réussite scolaire (utilité sociale) et d'appréciation par les enseignants (désirabilité sociale). Pour ce faire, nous avons mené deux études. Dans la première (valeur explicative), nous avons manipulé le niveau de réussite scolaire et d'appréciation par les enseignants d'un élève fictif, et demandé à des enseignants de juger cet élève en termes de traits de personnalité liés à l'effort et à la compétence. Dans la deuxième étude (valeur prédictive), nous avons manipulé l'effort et la compétence d'un élève fictif, et demandé à des enseignants d'évaluer le potentiel de réussite et d'appréciation de cet élève. Les résultats montrent qu'un élève qui réussit est jugé plus positivement qu'un élève qui échoue, tant en termes d'effort que de compétence (étude 1). Par contre, le potentiel de réussite d'un élève dépend davantage de son niveau de compétence que de son niveau d'effort : si un élève compétent est perçu comme ayant un meilleur potentiel de réussite qu'un élève peu compétent, cette différence est nettement moins marquée pour les élèves faisant beaucoup versus peu d'effort (étude 2). Par ailleurs, un élève apprécié, comparativement à un élève peu apprécié, n'est valorisé que sur l'effort (étude 1), et le potentiel d'appréciation d'un élève par ses enseignants dépend également uniquement de son niveau d'effort (étude 2).

Ainsi, si l'effort tout comme la compétence semblent bien avoir un poids important dans l'explication de la réussite scolaire (forte valeur d'utilité sociale), la compétence semble avoir davantage de poids que l'effort dans la prédiction de réussite scolaire. En revanche, seul l'effort semble jouer sur l'appréciation par les enseignants (forte valeur de désirabilité sociale), tant dans son explication que dans sa prédiction.

Bibliographie

- Dompnier, B., & Pansu, P. (2007). L'intervention des explications causales internes en termes d'effort dans les stratégies d'autoprésentation et le jugement social: Perspectives sociocognitives. *Psychologie française*, 52(4), 459-478.
- Dompnier, B., & Pansu, P. (2010). La valeur sociale des explications causales en contexte éducatif. *Swiss Journal of Psychology*.
- Matteucci, M. C. (2007). Teachers facing school failure: The social valorization of effort in the school context. *Social Psychology of Education*, 10(1), 29-53.
- Matteucci, M. C., Tomasetto, C., Selleri, P., & Carugati, F. (2008). Teacher judgments and pupils' causal explanations: Social valorization of effort-based explanations in school context. *European Journal of Psychology of Education*, 23(4), 421-432.
- Weiner, B. (2003). The classroom as a courtroom. *Social Psychology of Education*, 6(1), 3-15.

Pourquoi les étudiants de bas statut socio-économique ont un sentiment d'appartenance à la communauté universitaire plus faible que ceux de statut socio-économique plus élevé ? Le rôle de la reconnaissance d'autrui.

Cristina Aelenei¹, Mickaël Jury², Chen Chen³, Céline Darnon⁴, Elliot Andrew⁵

¹ LPS, Université Paris Descartes

² ACTÉ, Université Clermont Auvergne

³ Nanjing Normal University

⁴ LAPSCO, Université Clermont Auvergne

⁵ University of Rochester

Mots-clés : Sentiment d'appartenance ; Statut socio-économique ; Prestige ; Université

Un nombre important de recherches a montré que les étudiants de bas statut socioéconomique (SSE) font face à de multiples obstacles dans le contexte universitaire (voir Goudeau, Autin, & Croizet, 2017 ; Jury et al., 2017). Parmi ceux-ci, il apparaît notamment que ces étudiants ont un sentiment d'appartenance à la communauté universitaire plus faible que les étudiants de SSE plus élevé (Rubin, 2012). Etant donné les conséquences positives associées au fait de posséder un sentiment d'appartenance élevé (par ex., un bien-être subjectif élevé, Pittman & Richmond, 2007, motivation intrinsèque pour les études, Freeman, Anderman, & Jensen, 2007), identifier les raisons qui sous-tendent l'existence de ce lien est particulièrement important. Or les travaux actuels proposent que les individus de bas SSE diffèrent des individus de haut SSE non seulement sur la quantité de ressources dont ils disposent pour réussir mais également sur le rang qui leur est assigné et la valeur qui y est associée (Kraus, Piff, Mendoza-Denton, Rheinschmidt & Keltner, 2012). Dans cette recherche, nous faisons l'hypothèse que le manque de reconnaissance par autrui (Cheng, Tracy, & Helmrich, 2010) pourrait agir comme un médiateur de ce lien. Pour tester cette hypothèse, nous avons réalisé trois études auprès d'étudiants américains (N = 235 dans l'étude 1, N = 339 dans l'étude 2) et chinois (N = 394 dans l'étude 3). Dans celles-ci, les participants ont complété une mesure de statut socioéconomique subjectif (Adler, Epel, Castellazzo, & Ickovics, 2000), de perception de reconnaissance par autrui (Cheng et al., 2010) et de sentiment d'appartenance à la communauté universitaire (Walton & Cohen, 2007). Les résultats de ces trois études confirment la présence d'un effet indirect de la reconnaissance par autrui. Autrement dit, les étudiants de faible SSE estiment se sentir moins appartenir à la communauté universitaire que les étudiants de SSE plus élevé car ils se sentent moins reconnus par les autres. Ainsi, la valeur qu'un étudiant pense que les autres lui attribuent peut jouer indirectement un rôle clé dans son sentiment d'appartenir ou non à la communauté universitaire. Les implications de ces résultats pour l'accompagnement des étudiants seront discutées.

Bibliographie

- Cheng, J. T., Tracy, J. L., & Henrich, J. (2010). Pride, personality, and the evolutionary foundations of human social status. *Evolution and Human Behavior*, 31, 334–347. doi: 10.1016/j.evolhumbehav.2010.02.004
- Jury, M., Smeding, A., Stephens, N. M., Nelson, J. E., Aelenei, C., & Darnon, C. (2017). The experience of low-SES students in higher education: Psychological barriers to success and interventions to reduce social-class inequality. *Journal of Social Issues*, 73(1), 23– 41. doi: 10.1111/josi.12202
- Rubin, M. (2012). Social class differences in social integration among students in higher education: A meta-analysis and recommendations for future research. *Journal of Diversity in Higher Education*, 5(1), 22–38. doi: 10.1037/a0026162
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2007). A question of belonging: Race, social fit, and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(1), 82–96. doi: 10.1037/0022-3514.92.1.82

Le bien-être subjectif de l'écolier en classe, sa satisfaction envers le maître et sa performance scolaire : test d'un modèle sur leurs relations et déterminants personnels

Halim Bennacer¹

¹IREDU, Université de Bourgogne

Mots-clés : Caractéristiques personnelles ; Bien-être ; Satisfaction envers le maître ; Performance scolaire

Le bien-être de l'écolier et ses satisfactions à l'école intéressent davantage les chercheurs en éducation dans le monde notamment dans des pays anglo-saxons et scandinaves (Currie et al., 2012 ; Ocde, 2014, 2015 ; Philippe et al., 2017 ; Unicef, 2013). Cependant, il n'existerait pas une étude qui tente de saisir, au sein d'un modèle théorique de base, les mécanismes dynamiques par lesquels les caractéristiques personnelles de l'élève déterminent les critères relatifs à son bien-être subjectif, sa satisfaction envers le maître et sa performance scolaire. De plus, aucune recherche n'a étudié les relations entre ces derniers. A l'aide du questionnaire, cette recherche vise à tester auprès de 554 élèves de l'école élémentaire un modèle théorique sur les déterminants personnels des trois critères indiqués. Ce modèle permet de considérer que les caractéristiques externes et cognitives antérieures de l'élève (Bloom, 1979 ; Bloc A : âge, sexe, CSP des parents, passé scolaire) déterminent les critères retenus de manière directe, et indirectement à travers les caractéristiques affectives de départ (Bloc B, mécanismes dynamiques de la personnalité). Celles-ci sont représentées par cinq attitudes envers l'école, évaluées par l'Échelle de Bennacer (2008 ; affectivité négative, désintérêt scolaire, aspirations pour les études, "anxiété, soucis et stress scolaires", école drôle). Le modèle récapitule ainsi nos principales hypothèses : 1) le bloc B est lié au bloc A qui le précède dans l'ordre causal, 2) les blocs A et B du modèle exercent, individuellement et ensemble, des effets spécifiques sur les critères et 3) le bloc B, intermédiaire, exerce sur ces derniers des effets supplémentaires à ceux du bloc A. Ce modèle fut testé et confirmé par l'analyse en communautés, quant à son applicabilité aux deux principes qui sont nécessaires à l'explication du comportement humain : l'association et la non-artificialité (selon Herchi et Silvin, 1975). Son affinement par l'analyse en pistes causales permet de déterminer le rôle de chacune des variables retenues et d'aboutir à un modèle structural qui explique entre 23 et 39 % de la variance dans les critères. Il ressort également que la performance scolaire agit directement sur la satisfaction envers le maître, et de manière indirecte à travers le bien-être subjectif. Elle ne subit, cependant, aucune influence de la part de ces deux variables. Ce travail dresse le profil de l'écolier performant qui se sent bien en classe et est satisfait de son maître. Il propose quelques pistes d'action pour les responsables de l'éducation.

Bibliographie

- Bennacer, H. (2008). Les attitudes des élèves envers l'école élémentaire et leur évaluation. REPA, 58, 75-87.
- Currie, C. et al. (2012) (Eds.). Social determinants of health and well-being among young people. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Ocde (2014), Résultats du PISA (Vol. 3). Paris : OCDE.
- Ocde (2015). Relations enseignants-élèves. PISA à la loupe, Avril.
- Unicef (2013). Le bien-être des enfants dans les pays riches. Florence : UNICEF.

« Expert mais pas convaincant » : comment les collégiens prennent en compte la source lors du traitement de vidéos contradictoires.

Colin Lescarret¹, Franck Amadiou¹, Valérie Le Floch¹, Jean-Christophe Sakdavong¹

¹ CLLE, Université Toulouse Jean Jaurès

Mots-clés : Source ; Collégiens ; Crédibilité ; Vidéo ; Persuasion

Un nombre important d'études mettent en évidence que les jeunes apprenants comme les collégiens sont peu enclins à prendre en compte la source dans leur évaluation de la crédibilité de l'information. Une limitation de ces études demeure toutefois l'usage systématique de documents textuels comme matériel d'apprentissage, alors que les élèves sont aujourd'hui régulièrement confrontés à d'autres modalités de présentation de l'information - comme la vidéo - renforçant potentiellement la saillance de la source et donc l'attention portée à celle-ci par les élèves.

Dans cette étude, nous avons investigué comment les collégiens prennent en compte la source lors de leur traitement de vidéos, en présentant une série de vidéos sur une controverse contemporaine (« le bio pourra-t-il nourrir toute la planète en 2050 ») à un large échantillon d'élèves de cinquième (N=582). Chaque élève voyait deux sources s'exprimer à l'écran, dont la position (en faveur de l'agriculture biologique/en défaveur) et l'expertise (chercheur en agronomie, agriculteur, tout-venant) étaient manipulées.

Afin d'évaluer l'intégration de la source par les élèves lors du visionnage, ceux-ci étaient invités à rappeler les sources vues à l'écran ainsi que leurs arguments directement après le visionnage et une semaine plus tard. Les élèves étaient par ailleurs invités à évaluer la crédibilité des sources vues au cours du visionnage sur deux dimensions : expertise et confiance. En complément de ces mesures quantitatives, les élèves devaient indiquer quelle source ils avaient jugée la plus convaincante sur le sujet et pourquoi.

Les résultats de cette étude montrent une intégration paradoxale par les élèves des sources vues : si les mesures quantitatives montrent (1) que les élèves ont bien porté attention aux sources et à leurs arguments au cours du visionnage (avec une dégradation significative mais minime une semaine après le visionnage), et (2) que les élèves ont bien évalué le tout-venant comme significativement moins expert et digne de confiance que l'agriculteur et le chercheur, ceux-ci se déclarent finalement autant convaincu par le tout-venant que par les sources plus expertes au moment de choisir la source la plus convaincante sur le sujet.

Ainsi, si les résultats de cette étude tendent à démontrer que les collégiens font bien attention aux sources s'exprimant pendant le visionnage de vidéos, ceux-ci suggèrent que leur intégration pose toutefois difficulté, étant donné le manque de prise en compte de l'expertise de la source comme critère d'évaluation de la crédibilité de son message.

Bibliographie

- Booth-Butterfield, S., & Gutowski, C. (1993). Message modality and source credibility can interact to affect argument processing. *Communication Quarterly*, 41(1), 77-89.
- Braasch, J. L., Lawless, K. A., Goldman, S. R., Manning, F. H., Gomez, K. W., & MacLeod, S. M. (2009). Evaluating search results: An empirical analysis of middle school students' use of source attributes to select useful sources. *Journal of Educational Computing Research*, 41(1), 63-82.
- Bråten, I., Stadler, M., & Salmerón, L. (2017). The role of sourcing in discourse comprehension. *The Routledge handbook of discourse processes*, 141-168.
- Chaiken, S., & Eagly, A. H. (1983). Communication modality as a determinant of persuasion: The role of communicator salience. *Journal of personality and social psychology*, 45(2), 241.
- Pérez, A., Potocki, A., Stadler, M., Macedo-Rouet, M., Paul, J., Salmerón, L., & Rouet, J. F. (2018). Fostering teenagers' assessment of information reliability: Effects of a classroom intervention focused on critical source dimensions. *Learning and Instruction*, 58, 53-64.

Analyse longitudinale du soutien des enseignants et de biais d'auto-évaluation des élèves au cours du collège : quelles trajectoires conjointes au cours du temps ?

Nadia Leroy¹, Pascal Pansu¹

¹ LaRAC, Université Grenoble Alpes

Mots-clés : Analyse de trajectoire ; perception de soi ; soutien perçu

Cette étude a pour objectif d'améliorer la compréhension de la dynamique et de l'évolution du biais d'auto-évaluation (Bouffard & Narciss, 2011) au fil du temps et de développer notre connaissance de ses antécédents en examinant la contribution du soutien des enseignants. Trois objectifs sont visés : 1) examiner les trajectoires de soutien des enseignants et du biais d'auto-évaluation sur l'ensemble la période du collège, 2) étudier l'interdépendance de ces deux phénomènes en examinant leur évolution concomitante 3) examiner si la performance scolaire mesurée à la fin du premier cycle du secondaire dépend de l'appartenance des élèves à ces trajectoires jointes.

Nous supposons une partition en trois trajectoires : une première regroupant les étudiants avec un biais d'auto-évaluation très négatif, une seconde regroupant les étudiants avec une biais d'auto-évaluation positif et une troisième regroupant les étudiants démontrant une perception réaliste de leurs compétences académiques.

Nous prévoyons que l'appartenance à une trajectoire de biais d'auto-évaluation négatif sera concomitante avec l'appartenance à une autre où le soutien des enseignants est très faible. À l'inverse, appartenir à une trajectoire où les élèves montrent une évaluation réaliste de leurs compétences scolaires devrait être associé à une probabilité élevée d'appartenir à une trajectoire où la perception du soutien des enseignants est modérée. Enfin, l'appartenance à une trajectoire où le biais d'auto-évaluation est positif peut être concomitante avec l'appartenance à une trajectoire de soutien des enseignants est perçu comme élevé. Enfin, nous prévoyons que l'appartenance des élèves à une trajectoire combinant un biais d'auto-évaluation très négatif et une faible perception du soutien des enseignants aura des conséquences plus négatives sur les performances en fin de collèges comparativement aux autres combinaisons de trajectoires communes.

Cette étude se fonde sur une analyse de modèle de mélange semi-paramétrique basée sur des groupes via kml et kml3d, des packages R conçus pour regrouper des données longitudinales (Genolini, 2015).

Nous avons identifié 3 groupes pour le biais d'auto-évaluation et 3 groupes pour le soutien perçu des enseignants. Nous avons ensuite examiné les relations entre les deux résultats dans les groupes de trajectoires sur une période de 4 ans. Les deux résultats sont associés longitudinalement et évoluent dans le même sens. En examinant les liens dynamiques entre tous les groupes de trajectoires, le modèle fournit une compréhension plus complète et réaliste des relations sous-jacentes entre biais d'auto-évaluation et le soutien perçu des enseignants ainsi que les conséquences associées en termes de réussite scolaires.

Bibliographie

Bouffard, T. & Narciss, S. (2011). « Benefits and risks of positive biases in self-evaluation of academic competence: introduction ». *International Journal of Education Research*, n° 50, p. 205-207. doi: 10.1016/j.ijer.2011.08.001

Genolini, C., Alacoque, X., Sentenac, M., & Arnaud, C. (2015). kml and kml3d: R Packages to Cluster Longitudinal Data. *Journal of Statistical Software*, 65(4), 1 - 34. doi:http://dx.doi.org/10.18637/jss.v065.i04

Le désengagement psychologique dans le domaine scolaire est-il vraiment protecteur de l'estime de soi des adolescents ?

Delphine Martinot¹, Ann Beaton², Sandrine Redersforff¹

¹ LAPSCO, Université Clermont Auvergne

² Université de Moncton

Mots-clés : Désengagement psychologique ; Estime de soi scolaire et sociale ; Adolescence

Le désengagement psychologique par rapport au domaine scolaire, défini comme l'affaiblissement, voire la disparition, du lien évaluatif qui existe entre ce que l'élève obtient comme résultat scolaire et la valeur qu'il s'attribue, est supposé protéger son estime de soi (Major & Schmader, 1998). Toutefois, la littérature fait état de résultats mitigés quant au caractère auto-protecteur du désengagement psychologique (e.g., Beaton et al., 2015 ; Loose et al., 2012). L'objectif de la présente étude est de connaître la nature du lien entre l'estime de soi et le désengagement psychologique par rapport au domaine scolaire au moment clé de l'adolescence. Selon le modèle du désengagement psychologique (Beaton et al., 2015), une expérience de privation relative personnelle au sein de la classe entraînerait du désengagement psychologique par rapport à l'école, qui lui-même prédirait négativement l'estime de soi de l'élève. Toutefois, à l'adolescence, l'estime de soi est multidimensionnelle avec deux dimensions particulièrement importantes dans le cadre scolaire (Harter et al., 1996) : la dimension sociale et la dimension scolaire. Parce qu'il conférerait une certaine popularité auprès des pairs (Loose et al., 2012 ; Sweeting et al., 2011), le désengagement psychologique par rapport à l'école pourrait être protecteur de l'estime de soi sociale. En revanche, se désengager d'une dimension valorisée socialement comme l'école aurait un impact négatif sur l'estime de soi scolaire. Nous suggérons donc qu'un sentiment de privation relative personnelle au sein de la classe prédira le désengagement psychologique, qui lui-même prédira une augmentation de l'estime de soi sociale mais une baisse de l'estime de soi scolaire. Pour tester cette hypothèse, 314 adolescents âgés de 11 à 15 ans ont d'abord complété une mesure de privation relative personnelle dans le domaine scolaire (Beaton et al., 2015), puis une mesure de désengagement psychologique incluant les deux mécanismes, discrédit et dévaluation, (Loose et al., 2012) et le Self-Perception Profil for Adolescents (Harter, 1988) dans sa validation française. Les analyses de trajectoire effectuées avec EQS sur les données récoltées appuient en partie notre prédiction ($S-B \chi^2(13)=28.96, p=.006, NNFI=.850, RCFI=.930, SRMR=.077, RMSEA=.087, CI[.044-.130]$). Comme attendu, le sentiment de privation relative prédit le désengagement psychologique par rapport à l'école, qui lui-même prédit une baisse de l'estime de soi scolaire chez tous les adolescents, mais une augmentation de l'estime de soi sociale uniquement chez les adolescents plus âgés (13-15 ans). Ces résultats permettent de discuter le rôle protecteur du désengagement psychologique à l'école.

Bibliographie

- Beaton, A.M., Tougas, F., Rinfret, N., & Monger, T. (2015). The psychological disengagement model among women in science, engineering, and technology, *British Journal of Social Psychology, 54*, 465-482. doi: 10.1111/bjso.12092
- Harter, S., Marold, D.B., Whitesell, N.R., & Cobbs, G. (1996). A model of the effect of parent and peer support on adolescent false self behavior, *Child Development, 67*, 306-374. doi: 10.2307/1131819
- Loose, F., Regner, I., Morin, A.J.S., & Dumas, F. (2012). Are Academic Discounting and Devaluing Double-Edged Swords? Their Relations to Global Self-Esteem, Achievement Goals, and Performance Among Stigmatized Students. *Journal of Educational Psychology, 104*, 713-725. doi: 10.1037/a0027799
- Major, B., & Schmader, T. (1998). Coping with stigma through psychological disengagement. In J. K. Swim & C. Stangor (Eds.), *Prejudice: The target's perspective* (pp. 219-241). San Diego, CA, US: Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012679130-3/50045-4>
- Sweeting, H., West, P., Young, R., & Kelly, S. (2011). Dimensions of adolescent subjective social status within the school community: Description and correlates, *Journal of Adolescence, 34*, 493-504. doi: 10.1016/j.adolescence.2010.06.001

Manipulation expérimentale de la perception de l'intelligence et évaluation de ses effets sur la motivation, les buts d'accomplissement, les stratégies de coping, le stress et la performance académique.

Sacha Parada¹, Jean-François Verliac¹

¹ LPPS, Université Paris 10

Mots-clés : Mentalité de croissance ; Coping proactif ; Stress ; Motivation ; Intervention

De précédentes recherches (Parada & Verliac, soumis) ont permis de montrer l'impact de « growth mindset interventions » sur une population d'étudiants universitaires. Nous avons notamment pu mettre à jour l'existence d'un modèle liant la mentalité de croissance (*growth mindset*, Dweck & Legget, 1988), la motivation intrinsèque (Deci & Ryan, 2002), les buts d'accomplissement centrés sur la maîtrise (Bargh, Gollwitzer & Oettingen, 2010), le coping proactif (Greenglass, 2012) et le stress.

Plus spécifiquement, les individus possédant une mentalité de croissance (conception *malléable* d'attributs internes comme l'intelligence – opposé à une mentalité *fixiste*) vont favoriser une motivation *autonome* (accomplir une tâche comme apprendre ses cours car cela a une signification importante, ou apporte une satisfaction intrinsèque – opposé à une motivation *contrôlée*). Se faisant, les étudiants adoptent davantage de buts *d'apprentissages* (aborder leurs études avec un objectif d'apprentissage – opposé aux buts de *performance*) et de stratégies de coping proactives (réinterprétation positive des événements stressants comme des défis à surmonter et efforts continus fournis pour accomplir une tâche). En incitant une mentalité de croissance via une intervention, il serait donc possible de favoriser le bien-être et l'ajustement des étudiants entrant à l'université. Nos résultats n'ont pas permis de démontrer l'effet de ces interventions sur la performance académique.

Les études précédentes étant nécessairement interventionnelles et corrélationnelles (Parada & Verliac, soumis), nous souhaitons renforcer ce modèle émergent en manipulant expérimentalement le mindset afin d'observer causalement ses liens supposés avec les facteurs invoqués (motivation, buts d'accomplissement, stratégies de coping, stress et performance académique). Basé sur l'expérience de Leith et al. (2014, étude 1), nous avons exposés les participants (152 étudiants de 1ère année en psychologie) à un feedback (succès vs. échec) suite à une tâche présentée comme diagnostique de leur intelligence (*Remote Associate Test* – RAT). Suite au feedback, chaque participant devait lire un texte liant leur résultat au test à leur intelligence (stable vs. instable). Nous mesurons ensuite les différentes variables via échelles auto-rapportées, puis les participants disposaient d'une période de 10 minutes pour étudier des documents portant sur le phénomène de l'effet de serre. Nous mesurons ensuite leur performance quant à un examen présenté comme « évalué » portant sur cette phase d'apprentissage. Les résultats préliminaires montrent un effet de la manipulation du mindset sur les conceptions de l'intelligence des participants, en considérant leur mindset initial : $F(1, 148)=19.136, p < .001. R^2 = .12$.

BIBLIOGRAPHIE

- Bargh, J. A., Gollwitzer, P. M., & Oettingen, G. (2010). Motivation. In S. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (5th ed., Vol. 1, pp. 268–316). New York: Wiley.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press. Available at: <http://psycnet.apa.org/record/2002-01702-000>
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273. doi: 10.1037/0033-295X.95.2.256
- Greenglass, E.R. (2002). Proactive coping. In E. Frydenberg (Ed.), *Behind coping: Meeting goals, vision, and challenges*. (pp. 37–62). London, UK: Oxford University Press.
- Leith, S. A., Ward, C. L., Giacomin, M., Landau, E. S., Ehrlinger, J., & Wilson, A. E. (2014). Changing theories of change: Strategic shifting in implicit theory endorsement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107, 597–620. doi: 10.1037/a0037699.
- Parada, S., & Verliac, J.F. (2019). *Growth Mindset Intervention Among French Students, and its Articulation with Proactive Coping Strategies*. Manuscrit soumis pour publication.

- Parada, S., & Verhiac, J.F. (2019). *Growth Mindset, Intrinsic Motivation, Goals and Proactive Coping: Modelization in a University Framework*. Manuscrit en préparation.
- Parada S., Verhiac J.F. (Juillet 2018). Mentalité de Croissance, Motivation Intrinsèque et Coping Proactif : une Modélisation dans le Cadre de l'Entrée à l'Université. 12ème congrès international de psychologie sociale en langue française (CIPSLF), Université Catholique de Louvain, 4-6 Juillet 2018.

PAUSE (16H30-17H) - MRSH (HALL)

Discussion(s) autour d'un café

Apprentissage et voix de l'enseignant : Effet des caractéristiques vocales sur la mémorisation et la compréhension des messages d'enseignement en classe de CM2

Laëtitia Bruckert¹

¹ INTERPSY, Université de Lorraine

Mots-clés : Perception vocale ; Mémorisation ; Compréhension de texte

Diverses recherches ont montré que la voix a une influence sur la communication interpersonnelle et sur le traitement du message (sur le consommateur, Chattopadhyay *et al*, 2003; lors de l'écoute d'un message politique, Tigie *et al*, 2011), mais peu d'articles existent dans le domaine de l'éducation. Des recherches en sciences du langage ont exploré l'impact des voix pathologiques (dysarthrique ou dysphonique) sur la compréhension mais rien n'a été fait avec des voix non pathologiques. Dans le domaine du numérique (logiciels éducatifs), Atkinson *et al* (2005), ont montré que la compréhension des consignes est meilleure quand celles-ci proviennent d'un avatar avec une voix humaine plutôt qu'avec une voix synthétisée par ordinateur (totalement intelligible mais perçue comme « robotique »). L'objectif de la présente étude est de montrer que des caractéristiques de la voix interfèrent dans les processus de traitement des messages d'enseignement. Existe-t-il un effet du facteur "agrément vocal" sur les performances de mémorisation et de compréhension des informations ? L'hypothèse posée est que les performances sont meilleures avec les voix jugées agréables. Cette hypothèse est compatible avec deux modèles: 1) les voix agréables (stimuli appétitifs) engendrent un affect positif qui favorise les processus top-down (Modèle "Feelings as information", Schwartz, 1990); 2) l'agrément perçue interfère avec les processus attentionnels: avec les voix désagréables, l'attention sera portée plus sur la voix en elle-même que sur le contenu du message (Modèle "Resource allocation and cognitive interference", Ellis & Ashbrook, 1988).

Cette recherche comporte 16 groupes indépendants de sujets correspondants à 16 classes de CM2. Chaque groupe-classe a réalisé une tâche qui était soit un rappel indicé (texte à trous) soit une tâche de compréhension inférentielle (questionnaire) suite à l'écoute d'une personne narrant un texte (diffusion par haut-parleur d'un enregistrement d'une minute). Les voix utilisées sont des voix féminines et masculines pré-testées antérieurement sur la dimension de l'agrément. Le plan expérimental est composé de 3 facteurs: le genre vocal, le degré d'agrément, le type de tâche.

Les analyses statistiques montrent qu'il y a un effet significatif du seul facteur "agrément" ($p < 0.0001$). Les analyses post-hoc montrent une différence significative dans les performances entre les 2 groupes statistiques (voix agréable vs désagréable) pour les performances de mémorisation (voix masculines: $p < 0.00005$; voix féminines: $p < 0.005$) et celles de compréhension (voix masculines: $p < 0.05$; voix féminines: $p < 0.001$).

Bibliographie

- Atkinson, R.K., Mayer, R.E., & Merrill, M.M. (2005). Fostering social agency in multimedia learning: Examining the impact of an animated agent's voice. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 117-139.
- Chattopadhyay, A., Dahl, D.W., Ritchie, R.J., & Shahin, K.N. (2003). Hearing voices: The impact of announcer speech characteristics on consumer response to broadcast advertising. *Journal of Consumer Psychology*, 13, 198-204.
- Ellis H.C, Ashbrook P.W. (1988). Resource allocation model of the effects of depressed mood states on memory. In K. Fiedler and J. Forgas (Eds.), *Affect, Cognition and Social Behavior* (pp. 25-43), Toronto: Hogrefe.
- Schwarz N. (1990). Feelings as information : Informational and motivational functions of affective states. In E. T. Higgins et R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition, Foundations of Social Behavior*, vol. 2, (pp. 527-561), New York: Guilford.
- Tigie, C.C., Borak, D.J., O'Connor, J.J., Schandl, C., & Feinberg, D.R. (2012). Voice pitch influences voting behavior. *Evolution and Human Behavior*, 33, 210-216.

Mesurer le jugement de soi implicite pour éclairer la question de la réussite scolaire

Anne-Clémence Chaillou^{1,2}, Séléna Trautmann², Marine Granjon², Jean Audusseau², Nadège Doignon-Camus¹, Odile Rohmer², Maria Popa-Roch¹

¹ Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication

² LPC, Université de Strasbourg

Mots-clés : Mesure indirect ; Réussite scolaire ; Jugement de soi

La réussite scolaire des enfants est en partie déterminée par leurs compétences réelles, mais dépend aussi d'autres facteurs (Hattie, 2008). Ainsi, il a été montré que les croyances que les élèves ont sur leurs capacités impactent leur potentiel de réussite (Pajares & Schunk, 2001). Dès lors, évaluer et mesurer la manière dont les élèves se jugent apparaît crucial pour mieux comprendre le lien entre croyances sur soi et performances scolaires. Pour accéder aux représentations stockées en mémoire que les élèves ont sur eux-mêmes, les mesures directes (i.e. questionnaires explicites) semblent insuffisantes (Gawronski, 2014). Il apparaît nécessaire d'utiliser des mesures indirectes afin de mettre en évidence ces associations existant en mémoire (Greenwald et al., 2002). Dans cette perspective, l'objectif de la présente étude était de mettre au point une tâche d'amorçage sémantique adaptée aux enfants, pour mesurer leur jugement de soi. Basé sur le principe de la tâche de décision lexicale, ce paradigme nous a permis d'évaluer la manière dont les élèves s'associaient à la compétence et à la chaleur, deux dimensions fondamentales du jugement de soi (Abele & Wojciszke, 2018). Afin de mettre en relation le poids respectif de ces dimensions sur la réussite scolaire, nous avons comparé le jugement de soi, avec et sans activation préalable du contexte scolaire. Les mesures de performance (temps de réaction) obtenues à cette tâche ont été mises en lien avec les résultats scolaires des élèves : rang dans la classe et moyenne générale. Soixante élèves du même collège ont participé à l'étude. Lors des analyses, ils ont été répartis en deux groupes en fonction de leur rang (rang élevé vs. rang faible). Les résultats indiquent que les élèves de rang faible s'associent positivement à la compétence en l'absence d'activation du contexte scolaire ($p = .004$). En revanche, ils s'associent négativement à cette dimension en contexte scolaire ($p = .04$). Cet effet du contexte n'apparaît pas chez les élèves de rang élevé. De manière intéressante, les résultats n'ont montré aucun lien entre les temps de réaction à la tâche d'amorçage et la moyenne générale des élèves. Ceci suggère que le jugement que les élèves portent sur eux-mêmes est moins lié à leurs notes objectives qu'à leur classement par rapport aux autres. Accéder aux associations en mémoire que les élèves élaborent de façon automatique permet mieux comprendre comment l'école, et ses attentes, influencent la manière dont les enfants se pensent capables de réussir.

Bibliographie

- Abele, A. E., & Wojciszke, B. (2018). Introduction: The Big Two of agency and communion as an overarching framework in psychology. In *Agency and Communion in Social Psychology* (pp. 1-12): Routledge.
- Gawronski, B., & De Houwer, J. (2014). Implicit Measures in Social and Personality Psychology. *Handbook of research methods in social and personality psychology*, 283-310.
- Greenwald, A. G., Banaji, M. R., Rudman, L. A., Farnham, S. D., Nosek, B. A., & Mellott, D. S. (2002). A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept. *Psychological Review*, 109(1), 3-25. doi:10.1037/0033-295x.109.1.3
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*: routledge.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. J. P. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. 11, 239-266.

Alyson Sicard¹, Delphine Martinot¹, Marie-Christine Totczek¹

¹ LAPSCO, Université Clermont Auvergne

Mots-clés : Conscience des inégalités ; Adolescents ; Genre

Les différences de réussite entre les filles et les garçons dans le domaine académique, leur direction tout comme leur origine, ont fait l'objet de nombreuses études. Bien que les écarts varient selon le domaine ou les indicateurs considérés, les filles semblent globalement mieux réussir leur scolarité que les garçons (DEPP, 2018). Certaines études suggèrent alors l'existence d'une image négative des garçons à l'école, pouvant avoir des conséquences négatives sur leur performance (e.g., Latsch & Hannover, 2014). Toutefois, la situation paraît plus ambiguë dans l'enseignement supérieur. Si d'un côté, les recherches mettent en avant une sous-représentation des filles dans les filières prestigieuses, de l'autre côté, les filles sont plus nombreuses que les garçons à entrer à l'université et à y obtenir un diplôme (EURYDICE, 2010). L'objectif de cette étude est d'évaluer comment les élèves perçoivent la réussite académique des filles et des garçons afin de déterminer si les garçons sont victimes d'une mauvaise réputation dans ce domaine. Nous avons alors interrogé des élèves en classe de seconde (N = 279, dont 125 garçons et 154 filles) concernant leur perception de la réussite scolaire des filles et des garçons. Dans un premier temps, les participants devaient indiquer leurs croyances personnelles concernant la réussite des filles ou des garçons au lycée, à l'université et dans les filières d'études supérieures prestigieuses. Ils complétaient ensuite une échelle de connaissance d'un stéréotype concernant la réussite dans l'enseignement secondaire et supérieur. Les résultats mettent en évidence que les élèves perçoivent les garçons comme réussissant moins bien que les filles au lycée ($F(1,240) = 60.62, p < .001, \eta^2 = .20$) ainsi qu'à l'université ($F(1,240) = 4.38, p = .037, \eta^2 = .018$), mais pas dans les filières d'études prestigieuses ($F < 1, ns$). En accord avec leurs croyances personnelles, les élèves ont également connaissance d'un stéréotype défavorable aux garçons dans l'enseignement secondaire ($t(278) = 16.13, p < .001$). En revanche, un tel stéréotype n'a pas pu être mis en évidence pour l'enseignement supérieur. Ainsi, les participants croient que les gens ont conscience de la moindre réussite scolaire des garçons par rapport aux filles au lycée. En revanche, ils ne pensent pas que les gens partagent leurs croyances sur cette infériorité des garçons à l'université. La connaissance d'un stéréotype, mais surtout leurs croyances personnelles sur l'infériorité scolaire des garçons pourraient avoir des conséquences sur la scolarité de ces derniers, en renforçant par exemple l'idée que l'école est féminine.

Bibliographie

- DEPP. (2018). *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur*. <https://doi.org/10.3917/empa.053.0033>
- EURYDICE. (2010). *Différences entre les genres en matière de réussite scolaire : étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe*. Bruxelles. <https://doi.org/10.2797/36004>
- Latsch, M., & Hannover, B. (2014). Smart girls, dumb boys!?: How the discourse on "Failing Boys" Impacts Performances and Motivational Goal Orientation in German School Students. *Social Psychology*, 45(2), 112-126. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000167>

Mercredi 4 septembre (Jour 2)

ACCUEIL (8H30-9H) - MRSH (HALL)

Accueil des participant·es autour d'un café

**Issues With Cross-Lagged Analyses in Developmental Research: The Case of Reciprocal Effects
Between Self-Beliefs and Achievement at School**

Fernando Nuñez-Regueiro¹, Cécile Nurra¹, Pascal Bressoux¹, Olivier Cosnefroy²

¹ LaRAC, Université Grenoble Alpes

² Ministère de l'Éducation Nationale

Mots-clés : Reciprocal effects model ; Cross-Lagged analyses ; Ecological fallacy

Developmental processes are a central feature of educational theories. These developmental processes can relate to evolutions across time for a given individual (within-person changes) or to evolutions across time in the differences between individuals (between-person changes). Although theories mostly focus on within-person processes of change, traditional modeling strategies (cross-lagged analyses, residual change analyses) only inform us on between-person

processes. This gap between theory and evidence may represent an “ecological fallacy” if between- and within-processes of change prove to be different (Curran & Bauer, 2011). The goal of this communication will be to provide insights on “ecological fallacies” in developmental research in education, and to discuss the meaning of these methods and findings relatively to educational theories. We will illustrate our point by testing the robustness of the Reciprocal Effects Model (REM; Marsh & Craven, 2006). The REM epitomizes a central tenet of educational theories, namely that student motivation develops as a function of positive, reciprocal effects between beliefs about the self (e.g., control, competence, esteem) and achievement at school. Although the REM paradigm focuses on processes of change *within* the individual, the REM evidence relies on statistical model that reveal processes of change *between* individuals. To disentangle within- and between-person processes of change in REM paradigm, we ran analyses on a sample of high school students ($N > 1900$, 6 waves). Using conventional cross-lagged analyses, we replicate REM findings. Using non-conventional cross-lagged analyses that reveal within-processes of change, REM findings are not entirely replicated, i.e., we find no evidence that prior self-perceptions increase subsequent achievement, and we find some evidence for the reciprocal effect. In sum, conventional cross-lagged analyses inform us on developmental processes. However, this information may not always match the theoretical assumptions under investigation. Implications concerning the empirical validity of educational theories will be discussed.

Bibliographie

- Curran, P. J., & Bauer, D. J. (2011). The Disaggregation of Within-Person and Between-Person Effects in Longitudinal Models of Change. *Annual Review of Psychology*, 62(1), 583–619. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100356>
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133–163.

Les tests réguliers améliorent-ils l'apprentissage dans un contexte écologique de cours ?

Mathilde Lamotte¹, Marie Izaute¹, Céline Darnon¹

¹ LAPSCO, Université Clermont Auvergne

Mots-clés : Effet test ; Classe sociale ; Formation

Alors que certaines études, majoritairement réalisées en laboratoire, montrent un effet bénéfique du test sur l'apprentissage (pour une revue voir Roediger, Putnam & Smith, 2011), d'autres laissent à penser que le contexte de test pourrait menacer, et donc réduire les performances des étudiant.e.s de basse classe sociale (Croizet & Claire, 1998). Des études récentes réalisées en milieu universitaire montrent que s'ils sont utilisés comme des outils de formation (et non de sélection), les tests réguliers pourraient réduire l'écart de performance entre étudiant.e.s de basse vs. de haute classe sociale (Pennebaker, Gosling & Ferrell, 2013 ; Smeding, Darnon, Souchal, Toczec-Capelle & Butera, 2013). Notre étude a donc pour objectif de tester si, dans un contexte réel de cours à l'université, la pratique de tests réguliers, explicitement présentés comme des outils pédagogiques visant à améliorer les apprentissages, permettent effectivement aux étudiant.e.s d'obtenir de meilleures performances aux examens comparativement à l'absence de tests. Les résultats aux examens d'un cours de méthodologie scientifique (2017-2018 et 2018-2019) 287 étudiant.e.s de L2 de psychologie ont été recueillis. Parmi ceux-ci, 147 étudiant.e.s ont bénéficié d'un test à la fin de chacun des TDs. Ces résultats ont été comparés à ceux obtenus par les 140 étudiant.e.s de l'année précédente ayant suivi le même enseignement (les contenu, déroulement et enseignant.e.s des cours étant demeurés identiques ainsi que les questions d'examen). Les résultats montrent un effet du test significatif dans le sens attendu, $F(1, 276) = 5.44, p = .02, \eta^2 = .02$; c'est-à-dire que les étudiant.e.s ayant bénéficié des tests dans le cadre de leur apprentissage (2018-2019) ont obtenu de meilleures notes à l'examen que ceux qui n'en ont pas bénéficié (2017-2018). La classe sociale ne modère pas cet effet positif. Il semblerait donc que les tests réguliers puissent être un outil pédagogique favorisant la réussite des étudiant.e.s, qu'ils soient de basse vs. de haute classe sociale. Ces premiers résultats sont prometteurs. Néanmoins, ils devraient être répliqués notamment avec une répartition aléatoire dans les conditions expérimentales ainsi que dans d'autres enseignements.

Bibliographie

- 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.
- Pennebaker, J., Gosling, S., & Ferrell, S. (2013). Daily online testing in large classes: Boosting college performance while reducing achievement gaps. *PLoS One*, 8 (11). 10.1371/journal.pone.0079774
- Roediger, H.L., Putnam, M.L., & Smith, M.A. (2011). Ten Benefits of Testing and Their Applications to Educational Practice. *Psychology of Learning and Motivation - Advances in Research and Theory*, 55, 1-36.
- Smeding, A., Darnon, C., Souchal, C., Toczec-Capelle, M.C., & Butera, F. (2013). Reducing the Socio-Economic Status Achievement Gap at University by Promoting Mastery-Oriented Assessment. *PLoS One*, 8 (8). 10.1371/journal.pone.0071678

Emeline Ah-Tchine¹, Erica de Vries¹

¹ LaRAC, Université Grenoble Alpes

Mots-clés : Communication homme-machine ; Voiture autonome ; Piéton

Introduction

L'introduction de la voiture autonome sur les routes publiques devient imminente. Une question qui reste en suspens concerne la communication entre la voiture autonome et les usagers humains extérieurs principalement les plus vulnérables, les piétons (Stanciu et al., 2018). Un écran d'information placé sur le devant du véhicule (Kitayama et al., 2017) est nécessaire et apprécié par les usagers extérieurs (Merat, et al. 2018). L'objectif de la présente étude est de comparer la compréhension de deux types d'information pour la prise de décision de traverser : information sur le comportement actuel du véhicule versus le comportement conseillé du piéton. Ces deux systèmes sont comparés à une voiture sans information. Une meilleure compréhension est attendu pour une information sous forme d'instructions de traverser (Ackermann, et al., 2019).

Méthode

L'échantillon se composait de 201 participants dont 19% d'hommes, avec une moyenne d'âge de 22 ans, et un écart type de 5.7 ans. Les participants ont répondu à un questionnaire à choix multiples de mise en situation de traversée de rue avec une voiture autonome à partir de vidéos. La voiture effectuait une accélération, un freinage ou était en vitesse constante. L'information affichée concernait la vitesse et la célérité (pour le comportement actuel du véhicule) versus des feux piétons (pour le comportement conseillé du piéton). Trois questions sont posées sur la célérité de la voiture (accélération ou freinage), son rapport au piéton (donner la priorité ou non) et la décision du piéton (traverser ou non). La compréhension est mesurée par un score de réponses correctes par rapport à ce que préconise le code de la route.

Résultats & Conclusion

Une analyse de variance a été réalisée sur les trois questions avec le système de communication en intra sujets. Le système de communication sur le comportement actuel du véhicule est le plus performant pour répondre à la question de célérité ($F(2,199) = 422.634, p = .005$). Le système de communication sur le comportement conseillé du piéton s'est avéré le plus efficace pour répondre aux questions de la priorité donné au piéton ($F(2,199) = 274.628, p = .005$) et de la décision de traverser ($F(2,199) = 98.489, p = .005$). Ainsi, si l'information sur le comportement actuel du véhicule renseigne efficacement sur la célérité, elle n'est pas pour autant une aide à la décision de traverser. Des analyses quantitatives et qualitatives seront présentées.

Bibliographie

- Ackermann, C., Beggiano, M., Schubert, S., & Krems, J. F. (2019). An experimental study to investigate design and assessment criteria: What is important for communication between pedestrians and automated vehicles? *Applied Ergonomics*, 75, 272-282. <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2018.11.002>
- Kitayama, S., Kondou, T., Ohyabu, H., Hirose, M., Narihiro, H., & Maeda, R. (2017, mars 28). *Display System for Vehicle to Pedestrian Communication*. Présenté à WCXTM 17: SAE World Congress Experience. <https://doi.org/10.4271/2017-01-0075>
- Merat, N., Louw, T., Madigan, R., Wilbrink, M., & Schieben, A. (2018). What externally presented information do VRUs require when interacting with fully Automated Road Transport Systems in shared space? *Accident Analysis & Prevention*, 118, 244-252. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2018.03.018>
- Stanciu, S. C., Eby, D. W., Molnar, L. J., St. Louis, R. M., Zanier, N., & Kostyniuk, L. P. (2018). Pedestrians/Bicyclists and Autonomous Vehicles: How Will They Communicate? *Transportation Research Record*, 0361198118777091. <https://doi.org/10.1177/0361198118777091>

Discussion(s) autour d'un café

SESSION POSTER #2 (11H-12H) – BATIMENT MICHEL DUBOIS – SALLE A6

Suis-je capable de réussir à l'école ? L'effet du jugement de soi et du format de présentation des exercices de français sur les performances scolaires des élèves dyslexiques

Séléna Trautmann¹, Anne-Clémence Chaillou^{1,2}, Jean Audusseau¹, Nadège Doignon-Camus², Odile Rohmer¹, Maria Popa-Roch²

¹ LPC, Université de Strasbourg

² Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication

Mots-clés : Réussite scolaire ; Dyslexie ; Compétence perçue

La dyslexie se caractérise par des difficultés de lecture chez un enfant dont les compétences cognitives sont de bon niveau (Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003). Pourtant, malgré une intelligence normale, les élèves dyslexiques réussissent moins bien à l'école que leurs camarades de classe. Or, la manière dont un enfant se sent capable de réussir est un facteur important de sa réussite scolaire (Pajares & Schunk, 2001). Cette compétence perçue pourrait être plus faible chez les élèves dyslexiques du fait de leur appartenance à la catégorie sociale des personnes en situation de handicap (Louvet, Rohmer, & Dubois, 2009). De plus, suite à des échecs répétés à l'école, les élèves dyslexiques peuvent avoir associé « l'école » avec « l'échec » de sorte à être particulièrement sensibles au contexte scolaire. Nous avons interrogé 183 collégiens (dont 6% sont dyslexiques) sur une échelle de jugement de soi à l'école mesurant la compétence, la chaleur, l'effort, et l'assurance que les élèves s'attribuent (Chauvin, Demont, & Rohmer, 2018). Ils ont réalisé des tâches en français (i.e, vocabulaire et compréhension) dans un format scolaire (habituel au collège) et non-scolaire (non-habituel au collège). Des tâches contrôles qui ne sont pas diagnostiques de la dyslexie ont été introduites (i.e, mathématiques). Des Modèles d'Équation Structurale (SEM) ont été réalisés. La dyslexie prédit la compétence auto-attribuée des élèves ($\beta = -.71, p < .01$), mais pas la chaleur, l'assurance, ou l'effort qu'ils s'attribuent. La compétence auto-attribuée prédit à son tour les performances des élèves aux différentes tâches (*mean effect* = 0.45). De manière encore plus intéressante, lorsque l'on s'intéresse au rôle médiateur de la compétence dans la relation entre dyslexie et performance, la présentation de la tâche a une influence sur les performances des élèves dyslexiques ($X^2 p = .34, CFI = .99, TLI = .99, RMSEA = .02, SRMR = .07$ pour le français scolaire ; $X^2 p = .33, CFI = .99, TLI = .99, RMSEA = .03, SRMR = .06$ pour le français non-scolaire). Alors que les élèves dyslexiques réussissent moins bien que leurs camarades de classe les tâches de français lorsqu'elles sont présentées de manière scolaire ($\beta = -.46, p < .05$), ils les réussissent mieux lorsqu'elles sont présentées de manière non-scolaire ($\beta = .67, p < .05$). Ainsi, nous intéresser à la manière dont les enfants se pensent être capables de réussir à l'école permet de mettre en lumière l'influence du contexte scolaire sur leurs performances.

Bibliographie

- Chauvin, B., Demont, E., & Rohmer, O. (2018). Development and validation of the School Social Judgment Scale for children: Their judgment of the self to foster achievement at school. *Social Psychology of Education, 21*(3), 585-602.
- Louvet, E., Rohmer, O., & Dubois, N. (2009). Stereotyping persons with disability: intergroup and self perception. *Swiss Journal of Psychology, 68*, 153-159.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia, 53*(1), 1-14.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Perception, 11*, 239-266.

Légitimation des discriminations envers les élèves en situation de handicap à l'école : le rôle de la justification du comportement discriminatoire

Maria Popa-Roch¹, Odile Rohmer², Jennifer Bastart³

¹ Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication

² LPC, Université de Strasbourg

³ LAPCOS, Université Nice Sophia Antipolis

Mots-clés : Inclusion scolaire ; Discrimination ; Justification hostile ; Justification bienveillante

L'application des politiques de l'école inclusive en France produit des résultats mitigés (Pompili, 2015). Malgré les bénéfices de l'inclusion scolaire pour tous les enfants, avec ou sans handicap, les recherches montrent l'existence de résistances des enseignants à inclure les enfants en situation de handicap dans leurs classes (Boer, Pijl, & Minnaert, 2010). Le refus d'inclure un élève en situation de handicap dans les classes ordinaires s'apparente à de l'exclusion, donc à de la discrimination. Cette discrimination en contexte scolaire entre en contradiction avec la norme d'anti-discrimination vis-à-vis des personnes en situation de handicap (Crandall, Eshleman, & O'Brien, 2002). Justifier le comportement discriminatoire de manière bienveillante peut être un moyen de résoudre cette contradiction. La présente recherche a pour objectif d'étudier pourquoi la discrimination envers les enfants en situation de handicap à l'école peut rester inaperçue et non sanctionnée lorsqu'elle est justifiée de manière socialement acceptable (e.g., mise en avant du bien-être des élèves). Les résultats montrent que dans un contexte scolaire inclusif, les enseignants perçoivent plus de discrimination émanant d'un pair lorsqu'il exclut un élève en situation de handicap sous couvert de justification hostile plutôt que bienveillante. De plus, les enseignants manifestent davantage d'intention de se distancier d'un pair qui discrimine en raison de justifications hostiles plutôt que bienveillantes. Cette distanciation est à la fois symbolique (i.e., la dé-identification au discriminateur) et pragmatique (i.e., le *backlash* du discriminateur). Enfin, cette intention de se distancier du discriminateur est médiatisée par une plus grande perception de la discrimination en cas de justification hostile plutôt que bienveillante. En conclusion, ces résultats indiquent clairement une plus grande acceptation de l'enseignant qui a fourni des justifications socialement désirables socialement pour discriminer un élève en situation de handicap. Nous discuterons ces résultats à la lumière de la littérature portant sur l'acceptation sociale de préjugés et de conduites discriminatoires. Nous discuterons également de leurs implications dans le cadre des politiques d'inclusion scolaire.

Bibliographie

- Boer, A. De, Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). European Journal of Special Needs Education Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature, (October 2014), 37-41. <https://doi.org/10.1080/08856251003658694>
- Crandall, C. S., Eshleman, A., & O'Brien, L. T. (2002). Social Norms and the Expression and Suppression of Prejudice: The Struggle for Internalization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(3), 359-378. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.82.3.359>
- Pompili, B. (2015). *Avis présenté au nom de la Commission des affaires culturelles et de l'éducation sur le projet de loi de finance pour 2016 : Enseignement scolaire*. Paris, France : Assemblée nationale.

Perception biaisée de compétence scolaire : les enseignants l'identifient-ils chez leurs élèves ?

Ludivine Jamain¹, Anne-Laure de Place¹, Thérèse Bouffard², Pascal Pansu¹

¹ LaRAC, Université Grenoble Alpes

² Université du Québec à Montréal

Mots-clés : Biais d'auto-évaluation de compétence scolaire ; jugement enseignant

Alors que le sentiment de compétence est un déterminant important de l'engagement scolaire (Cosnefroy, 2007), certains élèves ont du mal à estimer leurs capacités réelles, faisant preuve d'un biais d'auto-évaluation positif, lorsqu'ils se surestiment ou négatif, lorsqu'ils se sous-estiment. Si ce biais fait l'objet d'une littérature grandissante (Bouffard & Narciss, 2011), ses conséquences sur l'évaluation faite de l'élève par son enseignant sont moins connues. Dans une étude préliminaire menée auprès de 508 élèves de CE2, nous avons montré qu'en contrôlant les facteurs identifiés dans la littérature comme susceptibles d'influencer le jugement enseignant (Bressoux & Pansu, 2003, e.g., scores à des tests standardisés, niveau moyen de la classe), on observait que plus les élèves étaient biaisés positivement – c'est-à-dire plus le score résiduel issu de la régression de leur mesure de perception de compétence sur leur performance objective était positif, plus leur enseignant les jugeait compétents ($\beta = 0.32$ en français et $\beta = 0.35$ en mathématiques, tous les $p < .001$).

Dans la continuité de ces travaux, l'objectif de cette deuxième étude était d'examiner la perception par les enseignants des biais d'auto-évaluation de leurs élèves : sont-ils capables de repérer parmi leurs élèves ceux qui ont une représentation biaisée de leurs compétences ? 292 élèves (158 filles) issus de 13 classes de CM2 ont participé à cette étude. Ils ont complété des tests standardisés en français et en mathématiques ainsi que des mesures auto-rapportées de compétence dans les deux disciplines. Suivant la méthodologie proposée par Fleury-Roy et Bouffard (2006), nous avons classé les élèves en trois groupes à partir de leurs scores de biais d'auto-évaluation de leur compétence : « biais positif », « réalistes », « biais négatif ». Les enseignants devaient, quant à eux, indiquer leur perception des compétences scolaires de chaque élève et juger de la tendance de l'élève à se sur- ou sous-évaluer. Comme pour les élèves, nous avons effectué un regroupement à partir du biais jugé par l'enseignant, ce en français et en mathématiques. La comparaison des classifications du biais des élèves et de celui perçu par les enseignants révèle qu'en français seuls 42 % des élèves ont été correctement identifiés par leur enseignant, et 46 % en mathématiques. Nous discuterons de la manière dont ce biais attribué souvent de façon erronée par l'enseignant peut influencer sa perception des compétences d'un élève.

Bibliographie

- Bouffard, T., & Narciss, S. (2011). Benefits and risks of positive biases in self-evaluation of academic competence: Introduction. *International Journal of Educational Research*, 4, 205-208.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). Quand les enseignants jugent leurs élèves. PUF, Paris.
- Cosnefroy, L. (2007). Le sentiment de compétence, un déterminant essentiel de l'intérêt pour les disciplines scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36, 357-378.
- Fleury-Roy, M. H., & Bouffard, T. (2006). Teachers' recognition of children with an illusion of incompetence. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 149.

Mesurer la clairvoyance des attentes des professeurs par leurs élèves : sentiment auto-rapporté de compréhension vs connaissance des attentes

Dominique Pigière¹, Jacques Py¹, Valérie Le Floch¹

¹ CLLE, Université Toulouse Jean Jaurès

Mots-clés : Biais d'auto-évaluation de compétence ; Clairvoyance des attentes

La transition CM2-6^{ème}, considérée comme une phase délicate par la communauté éducative (Leclaire, 2008), soulève la question de la connaissance par les élèves des attentes de leurs enseignants. Nous nous intéressons ici particulièrement aux attentes des enseignants (professeurs des écoles et professeurs de français et de mathématiques) et à la clairvoyance qu'en possèdent les élèves. Cette clairvoyance des attentes (Py & Somat, 1991) a été abordée par Jamain (2019), mesurée par des items généraux (par exemple, « à l'école, j'ai du mal à comprendre ce que mon enseignant veut que l'on fasse pour réussir ») qui renvoient à un sentiment de compréhension des attentes. L'objectif de cette étude est de compléter ce travail préliminaire en réalisant une mesure objective de la connaissance que possèdent les élèves des attentes de leurs propres enseignants. Des entretiens ont ainsi été menés auprès des professeurs de CM2 (N=9) et 6^{ème} (N= 5 en Mathématiques et N=5 en Français) dans le but de produire un inventaire de leurs attentes réelles. Dans un deuxième temps, nous avons fait la demande aux professeurs de hiérarchiser ces attentes. Cet inventaire a ensuite été soumis à des élèves de CM2 (N=64) et de 6^{ème} (N=98) en leur demandant de hiérarchiser les attentes de leur professeur. Nous avons alors testé, selon le niveau d'études, la correspondance entre attentes réelles des professeurs et attentes perçues par les élèves, ainsi que les liens existants avec une mesure subjective de la perception des attentes des professeurs par l'élève. Le premier résultat marquant est une corrélation - relativement faible - en CM2 entre clairvoyance objective (mesurée par le recouvrement entre les attentes de l'enseignant et la perception qu'en ont ses élèves) et clairvoyance subjective (auto-rapportée) ($r = .34, p < .05$). Cette corrélation est, cependant, nulle en 6^{ème} ($r = -.05, n.s.$), la différence entre les deux corrélations s'avérant significative ($p < .05$). Ce résultat indique que si les élèves de CM2 ont un sentiment de comprendre les attentes de leur enseignant en partie conforté par un recouvrement entre les attentes réelles et les attentes perçues, ce sentiment devient erroné en 6^{ème}. Cette absence de clairvoyance des attentes en 6^{ème} se retrouve dans la comparaison des scores selon le niveau d'études. En effet, les élèves de CM2 ont un score de clairvoyance objective des attentes nettement supérieur à celui des élèves de 6^{ème} [pour un score variant de 0 à 5, $M_{CM2} = 2.57$ (écart-type = 0.89) et $M_{6ème} = 1.60$ (écart-type = 0.84), $F(1,166) = 50.60, p < .000, \eta^2 = .23$], alors que le score de sentiment de compréhension des attentes (clairvoyance subjective) ne diffère absolument pas selon le niveau [$M_{CM2} = 2.95$ (écart-type=0.67) et $M_{6ème} = 2.89$ (écart-type=0.95), $F(1,166) = 0.41, n.s.$]. On peut conclure globalement à une difficulté de la part des enseignants à transmettre leurs attentes à leurs élèves, mais c'est surtout en 6^{ème} que la compréhension des attentes par les élèves est rendue complexe par la diversité de l'équipe enseignante. Les entretiens menés auprès des enseignants montrent, en effet, en fonction de leur expérience, mais aussi de la discipline enseignée, une certaine diversité des attentes qu'ils peuvent avoir et un embarras, pour certains, à hiérarchiser leurs attentes (« tout est important »), rendant difficile le repérage, par les élèves, de normes qui leur permettraient des conduites adaptatives. Cette étude conforte également, à partir d'une mesure nouvelle, la baisse de clairvoyance entre la fin de l'école primaire et le début de l'enseignement secondaire observée dans la littérature (Bigot, Pichot & Testé, 2004).

Bibliographie

- Bigot, J., Pichot, N., & Testé, B. (2004). Is there a drop in normative clearheadedness in sixth grade? Study of intemality and normative clearheadedness in fourth to seventh graders. *European Journal of Psychology of Education*, 19, 335-347.
- Jamain, L. (2019). *Biais d'auto-évaluation de compétence en français et en mathématiques chez les élèves de primaire : évolution et implications pour l'adaptation psychosociale et la réussite scolaire des élèves ?* Thèse de doctorat. Université Grenoble Alpes, France.
- Leclaire B. (2008). *Les enseignants dans la liaison école/collège en Champagne : étude des décalages entre discours et pratiques*. Thèse de doctorat. Université de Paris 12-Val-de-Marne.
- Py, J., & Somat, A. (1991). Normativité, conformité et clairvoyance : leurs effets sur le jugement évaluatif dans un contexte scolaire. In J.L. Beauvois, R.V. Joule, & J.M. Monteil (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales* (Vol 3, pp. 167-193). Fribourg: DelVal. DOI : 10.13140/RG.2.1.4673.8964

Réduire l'effet de conformité au groupe pour améliorer l'apprentissage dans l'enseignement par les pairs

Nicolas Michinov¹, Eric Anquetil², Estelle Michinov¹

¹ LP3C, Université Rennes 2

² IRISA Laboratory, INSA Rennes

Mots-clés : Conformité ; Enseignement par les pairs ; Feedback collectif

L'enseignement par les pairs (*Peer Instruction*) est une méthode pédagogique qui repose sur le questionnement et les discussions entre pairs (Mazur, 1997 ; Smith et al., 2009) avec des effets bénéfiques sur les apprentissages (Balta et al., 2017). Lorsque 30 à 70% des étudiants donnent une réponse correcte à une question, l'enseignant demande de discuter avec leurs pairs du bien-fondé de leur réponse. Après une discussion, ils doivent répondre à nouveau avant que l'enseignant ne donne une explication. Plusieurs variantes de cette méthode ont été utilisées, notamment lorsque l'enseignant décide de rendre visible à l'ensemble d'une classe un feedback collectif qui donne la distribution des réponses. Dans ce cas, on relève un effet de conformité au groupe lors de la seconde réponse (Asch, 1951) : une partie des étudiants a tendance à adopter la réponse majoritaire plutôt que discuter avec leurs pairs (Nielsen et al., 2010 ; Perez et al., 2010). Le guidage de l'enseignant sur la manière d'utiliser les informations du feedback collectif est examiné sur un petit échantillon d'étudiants dans un enseignement de méthodologie. Il était attendu que le guidage réduise la conformité et améliore l'apprentissage grâce aux discussions pour se mettre d'accord sur une réponse commune au lieu de suivre la réponse majoritaire.

Trente-cinq étudiants (29 femmes et 6 hommes) de 20 à 41 ans, répartis aléatoirement en binômes dans des TP en méthodologie de l'observation devaient répondre à une série de quiz graphiques sur tablette équipée d'un stylet selon deux conditions différentes. Les quiz consistaient à surligner ou entourer avec le stylet les commandes d'un logiciel à partir d'une capture d'écran de l'interface. Après une première réponse à un quiz (*prétest*), un feedback collectif était donné à l'ensemble de la classe sous la forme d'une « carte de chaleur ». Dans la condition expérimentale, l'enseignant indiquait aux étudiants que la réponse la plus courante n'était pas forcément la bonne réponse, alors qu'aucun guidage n'était proposé dans la condition contrôle. Après une discussion en binôme, les étudiants devaient à nouveau répondre au même quiz (*post-test*) pour finalement recevoir un feedback collectif précisant la réponse correcte.

Les résultats ont montré que les étudiants de la condition expérimentale déclarent moins suivre (et suivent moins) la réponse majoritaire que ceux de la condition contrôle et obtiennent des gains d'apprentissage plus élevés lorsqu'ils s'accordent sur une même réponse pendant la discussion en binôme. Une étude sur un échantillon plus important est en cours de réalisation.

Bibliographie

- Asch, S. E. (1951). Effects of group pressure on the modification and distortion of judgements. In H. Guetzkow (Ed.), *Groups, leadership and men* (pp. 177-190). Pittsburgh, PA: Carnegie Press.
- Balta, N., Michinov, N., Balyimez, S., Fatih Ayaz, M. (2017). A meta-analysis of the effect of Peer Instruction on learning gain: Identification of informational and cultural moderators. *International Journal of Educational Research*, 86, 66-77. doi:10.1016/j.ijer.2017.08.009
- Mazur, E. (1997). *Peer instruction: A user's manual series in educational innovation*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Perez, K.E., Strauss, E.A., Downey, N., Galbraith, A., Jeanne, R., Cooper, S., & Madison, W. (2010). Does displaying the class results affect student discussion during peer instruction? *CBE-Life Sciences Education*, 9, 133-140.
- Smith, M. K., Wood, W. B., Adams, W. K., Wieman, C., Knight, J. K., Guild, N., & Su, T. T. (2009). Why peer discussion improves student performance on in-class concept questions. *Science*, 323, 122-124. doi: 10.1126/science.1165919

La « classe puzzle » peut-elle améliorer l'apprentissage et réduire l'écart de réussite dû au statut socioéconomique des élèves de collège ?

Arnaud Stanczak¹, Céline Darnon¹, Pascal Hugué¹

¹ LAPSCO, Université Clermont Auvergne

Mots-clés : Apprentissage coopératif ; Statut socio-économique ; Réussite scolaire

Les rapports PISA continuent de rapporter des inégalités de réussite scolaire dues au statut socioéconomique (SSE, OECD, 2018; Piff, Kraus, & Keltner, 2018). D'après la théorie du « décalage culturel », les individus de classes populaires peuvent se retrouver en rupture avec les normes individualistes transmises par l'institution scolaire et le soi interdépendant qu'ils développent (Stephens, Fryberg, Markus, Johnson, & Covarrubias, 2012). Dans cette recherche, nous faisons l'hypothèse que l'utilisation de méthodes coopératives en classe pourrait réduire ce décalage et ainsi atténuer l'effet du SSE sur les performances scolaires. D'ailleurs, des travaux suggèrent que l'apprentissage coopératif, qui repose sur une dynamique d'interdépendance positive (i.e., réussite des individus corrélée positivement à celle du groupe) peut en effet s'avérer particulièrement bénéfique aux élèves de bas SES (Dietrichson, Bøg, Filges, & Klint Jørgensen, 2017). Toutefois, cette littérature est caractérisée par de nombreuses limites méthodologiques (faible puissance statistique, absence de randomisation, présence de variables confondues). L'objectif de cette recherche est de tester, grâce à une étude randomisée, l'efficacité des méthodes coopératives comparativement à l'apprentissage individuel d'un même contenu pédagogique.

Dans cette étude ($N = 313$), nous avons proposé un cours de science à des élèves de 6ème. Les élèves travaillaient soit individuellement sur le contenu pédagogique (*groupe contrôle*) soit en suivant la procédure des classes puzzle (*groupe expérimental*). Dans celle-ci, le contenu pédagogique était divisé en trois sous-parties. Chacun des élèves travaillait, d'abord individuellement, puis en groupe d'experts sur l'une de ces sous-parties avant de la présenter aux membres de son groupe (Aronson & Patnoe, 2011). Nous avons ensuite mesuré leur apprentissage de l'ensemble du contenu pédagogique par un test de compréhension. Nos hypothèses ne sont pas soutenues par les résultats : en effet, les élèves du groupe expérimental ne réussissent pas mieux le test de compréhension que les élèves ayant travaillé seuls, $F(1, 308) = 0.21, p = .65$. Par ailleurs, l'effet de modération par le SSE n'est pas non plus significatif, $F(1, 308) = 1.10, p = .30$.

Cette absence de résultat, dans un design randomisé et avec une puissance statistique supérieure à celle habituellement utilisée dans cette littérature, questionne la validité des résultats précédemment obtenus. De nouvelles études, toutes pré-enregistrées, visent actuellement à déterminer si les effets positifs de l'apprentissage coopératif sur les performances et la réduction de l'effet de SSE peuvent ou non s'observer au sein d'études randomisées.

Bibliographie

- Aronson, E., & Patnoe, S. (2011). *Cooperation in the classroom: The jigsaw method*. Printer & Martin Limited.
- Dietrichson, J., Bøg, M., Filges, T., & Klint Jørgensen, A.-M. (2017). Academic interventions for elementary and middle school students with low socioeconomic status: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research, 87*(2), 243–282.
- OECD. (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- Piff, P. K., Kraus, M. W., & Keltner, D. (2018). Unpacking the Inequality Paradox: The Psychological Roots of Inequality and Social Class. In *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 57, p. 53-124). <https://doi.org/10.1016/bs.aesp.2017.10.002>
- Stephens, N. M., Fryberg, S. A., Markus, H. R., Johnson, C. S., & Covarrubias, R. (2012). Unseen disadvantage: How American universities' focus on independence undermines the academic performance of first-generation college students. *Journal of Personality and Social Psychology, 102*(6), 1178-1197. <https://doi.org/10.1037/a0027143>

Virginie Bagneux¹, Anthony Lantian², Sylvain Delouée³, Nicolas Gauvrit⁴

¹ LPCN, Université Caen-Normandie

² LPPS, Université Paris 10

³ LP3C, Université Rennes 2

⁴ CHART, École pratique des Hautes Études

Mots-clés : Esprit critique ; Théorie du complot ; Traitement analytique ; Niveau d'éducation

C'est la catégorie des jeunes de moins de 35 ans qui adhèrent le plus aux théories du complot (TCs) (21 %, IFOP, 2018). Ces individus ont la croyance d'être des penseurs critiques à l'égard des manipulations de l'information ou des tentatives de dissimulation de la vérité (Harambam & Aupers, 2016). Or, faire preuve d'esprit critique est aujourd'hui compris comme « un ensemble de capacités et d'attitudes interdépendantes orienté vers l'appréciation des idées et des actions » (Boisvert, 2015). L'objectif de cette recherche est donc d'établir si les jeunes conspirationnistes font spécifiquement preuve de moindres capacités d'EC.

Dans l'Étude 1, 86 étudiants de L1 de psychologie de l'Université Paris-Nanterre (1 homme, Mâge = 18.82, ETâge = 2.70) ont complété dans un ordre aléatoire une mesure de croyances aux TCs (Generic Conspiracist Beliefs scale ; Brotherton, French, & Pickering, 2013) et une tâche de mesure d'EC (The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test, Ennis & Weir, 1985) consistant à identifier les argumentations fallacieuses et les erreurs de raisonnement dans un essai argumenté. Les résultats ont montré une relation négative tendancielle entre croyances aux TCs et performance à la tâche d'EC, $r(84) = -.20$, $p = .064$, 95% IC [-.40, .01]. Pour l'Étude 2, sur la base des résultats de l'Étude 1, nous avons calculé la taille de l'échantillon adéquate pour obtenir une puissance satisfaisante. Ainsi, 252 participants de psychologie des universités de Caen-Normandie et Paris-Nanterre (42 hommes, Mâge = 21.80, ETâge = 9.18) ont effectué le même protocole expérimental. Les résultats répliquent la relation négative TC-EC, $r(250) = -.18$, $p = .005$, 95% IC [-.05, -.29].

Ces résultats expérimentaux montrent pour la première fois que les jeunes qui adhèrent le plus aux TCs sont par ailleurs ceux qui ont de moins bonnes performances d'EC. En discussion, si la causalité de ce lien venait à être démontrée, nous examinerons les recommandations éducatives pour réduire les croyances aux TCs, telles que l'incitation à réduire la diffusion de ces informations dans les médias, mais aussi le développement d'une attitude critique face aux informations, par la mise en œuvre d'un traitement plus analytique (Swami et al. 2014) qui permet de mieux distinguer les fausses des vraies informations (Pennycook & Rand, 2017). Un certain nombre d'études montrent également que les personnes qui ont un niveau d'éducation plus élevé croient moins aux TCs (Van Prooijen, 2017), renforçant le rôle de l'école dans le développement de l'esprit critique.

Bibliographie

- Ennis, R., & Weir, E. (1985). The Ennis-Weir Critical Thinking essay Test. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Press and software.
- Harambam, J., & Aupers, S. (2017). 'I Am Not a Conspiracy Theorist': Relational Identifications in the Dutch Conspiracy Milieu. *Cultural Sociology*, 11(1), 113-129. doi: 10.1177/1749975516661959
- Pennycook, G. & Rand, D. G. (2017). Who falls for fake news? The roles of bullshit receptivity, overclaiming, familiarity, and analytic thinking. Forthcoming. doi: 10.2139/ssrn.3023545
- Swami, V., Voracek, M., Stieger, S., Tran, U., & Furnham, A. (2014). Analytic thinking reduces belief in conspiracy theories. *Cognition*, 133(3), 572-585. doi: 10.1016/j.cognition.2014.08.006
- Van Prooijen, J. W. (2017). Why education predicts decreased belief in conspiracy theories. *Applied Cognitive Psychology*, 31(1), 50-58. doi: 10.1002/acp.3301

Buffet froid

SESSION COMMUNICATIONS ORALES #4 (13H30-15H) – AMPHI MRSH

L'influence des priorités de valeurs personnelles des enseignants sur leurs attitudes à l'égard de l'école inclusive

Anne-Laure Perrin¹, Caroline Desombre¹, Mickaël Jury²

¹ PSITEC, Université Lille 3

² ACTÉ, Université Clermont Auvergne

Mots-clés : Attitudes ; Valeurs ; École inclusive

La scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers en milieu ordinaire, initiée au niveau international avec la déclaration de Salamanque (1994), est un enjeu fondamental pour nos sociétés. Pourtant, malgré l'ensemble des prescriptions officielles, de nombreuses entraves subsistent (pour une revue voir deBoer, Pijl & Minnaert, 2011). Parmi celles-ci se trouvent notamment les attitudes des enseignants à l'égard de l'école inclusive, le plus souvent neutres ou négatives (deBoer et al., 2011). Compte tenu de la proximité entre certaines valeurs de l'école inclusive (par ex. : bienveillance et universalisme, Prud'homme, Duchesne, Bonvin & Vienneau, 2016), et celles identifiées par Schwartz dans sa théorie universelle des valeurs (2006), nous avons choisi d'examiner précisément comment ces dernières pouvaient être liées aux attitudes des enseignants. En effet, étant donné que les priorités de valeurs sous-tendent, influencent et contribuent à la justification des attitudes (Ajzen & Fishbein, 2005 ; Kristiansen & Zanna, 1988 ; Schwartz, 1992) nous faisons l'hypothèse générale qu'elles pourraient être liées aux attitudes à l'égard de l'école inclusive des enseignant-e-s. Plus précisément, nous nous attendons à ce que plus les valeurs des dimensions *Transcendance de soi* et *Ouverture au changement* sont centrales pour les enseignant-e-s, plus ils-elles sont favorables à l'école inclusive. À l'inverse, plus les valeurs des dimensions *Affirmation de soi* et *Conservation* sont centrales pour les enseignant-e-s, moins ils-elles sont favorables à l'école inclusive. Nous avons testé ces hypothèses dans une première étude corrélative pré-enregistrée. Trois cent cinquante-trois enseignant-e-s (titulaires ou en formation) ont complété, dans un ordre contrebalancé, une échelle de mesure des attitudes à l'égard de l'école inclusive (Mahat, 2008) et le questionnaire des valeurs par portraits révisé (Schwartz et al., 2012). Les analyses de régression réalisées appuient en partie nos hypothèses. En effet, il s'avère que les valeurs des dimensions *Transcendance de soi* et *Ouverture au changement* sont effectivement liées positivement aux attitudes alors que celles de la dimension *Affirmation de soi* y sont liées négativement. Seules les valeurs de la dimension *Conservation* ne sont pas corrélées aux attitudes. En outre, nos résultats mettent en évidence que les enseignant-e-s en formation ont des attitudes plus positives à l'égard de l'école inclusive que les titulaires. Ces premiers résultats ne sont pas sans limites (par ex. : la causalité) et demandent – puisqu'ils semblent ouvrir de nouvelles perspectives dans la mise en place d'une école pleinement inclusive - des développements supplémentaires qui seront discutés.

Bibliographie

- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Mahat, M. (2008). The Development of a Psychometrically-Sound Instrument to Measure Teachers' Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82-92.
- Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, 47(4), 929-968. <https://doi.org/10.3917/rfs.474.0929>
- Schwartz, S.H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lönnqvist, J.-E., Demirutku, K., Dirilen-Gumus, O., & Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103, 663-688.

Mickaël Jury¹, Caroline Desombre²

¹ ACTÉ, Université Clermont Auvergne

² PSITEC, Université Lille 3

Mots-clés : Jugement social ; Élèves à besoins éducatifs particuliers ; Évaluation ; Sélection

L'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) dans le système scolaire français est une obligation légale. Parmi les difficultés associées à celle-ci se trouve notamment l'évaluation de ces élèves (Dubois, 2016). Ainsi, si les enseignants semblent favorables à modifier leurs gestes professionnels dans les situations d'apprentissage, cela est différent lorsqu'il s'agit d'adapter les conditions d'évaluations aux besoins des élèves. En effet, l'évaluation peut constituer un garde-fou de la méritocratie et un rouage essentiel de la fonction de sélection que remplit le système académique (c.-à-d., identifier parmi l'ensemble des élèves ceux-celles qui méritent les meilleurs diplômes, Dornbush, Glasgow, & Lin, 1996). Dans notre recherche, nous avons pour objectif d'examiner dans quelle mesure des pratiques différenciées d'évaluation pouvaient constituer un frein à l'inclusion des élèves à BEP. Plus précisément, nous avons testé l'hypothèse selon laquelle un-e élève à BEP qui réussirait à une évaluation différenciée (par ex. : avec un sous-main, des rappels) constituerait une menace de l'ordre établi devant être régulée par les enseignant-e-s (Batruch, Autin, & Butera, 2017). Dans une première étude, 103 enseignant-e-s ont lu le profil d'un élève en situation de réussite. Deux variables étaient manipulées : le statut de l'élève (avec ou sans BEP) et le type d'évaluation (avec ou sans différenciation). À la suite de cette lecture, les participant-e-s devaient compléter une mesure de jugement social (Louvet & Rohmer, 2016). Les résultats ont montré que l'élève avec BEP ayant bénéficié de l'évaluation adaptée était perçu comme moins compétent par comparaison aux autres profils. Dans une seconde étude, une réplique préenregistrée, 406 enseignant-e-s ont participé à un protocole similaire impliquant en plus une activité de notation. Les résultats de la première étude n'ont pas été pleinement répliqués mais ils confirment que l'élève à BEP, à performance équivalente, est jugé systématiquement moins compétent que l'élève ordinaire, quelle que soit l'évaluation réalisée. Concernant la notation, si l'élève ordinaire est effectivement mieux noté que l'élève à BEP lorsque l'évaluation est classique, les résultats montrent une différence réduite lorsque celle-ci est adaptée pour répondre aux difficultés de l'élève à BEP. Pris ensemble, ces résultats tendent à confirmer une certaine tension autour de la question de l'évaluation et la reconnaissance des compétences des élèves à BEP. Ils traduisent aussi le besoin pour davantage de recherche sur cette thématique. L'inclusion est un objectif à atteindre et ne pourra être pleinement réalisée que lorsque les élèves recevront un traitement équitable et non égalitaire.

Bibliographie

- Batruch, A., Autin, F., & Butera, F. (2017). Re-establishing the social-class order: Restorative reactions against high-achieving, low-SES pupils. *Journal of Social Issues*, 73(1), 42- 60.
- Dornbusch, S. M., Glasgow, K. L., and Lin, I.-C. (1996). The social structure of schooling. *Annual Review of Psychology*, 47, 401-429.
- Dubois, N., & Beauvois, J.-L. (2005). Normativeness and individualism. *European Journal of Social Psychology*, 35(1), 123-146.
- Louvet, E., & Rohmer, O. (2016). Evaluation des personnes en situation de handicap en milieu éducatif et professionnel: approche expérimentale. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2, 159-169.

Les effets de la mixité dans les groupes sur la production d'idées créatives : retour sur une controverse

Laurine Peter¹, Genavee Brown¹, Nicolas Michinov¹, Maud Besançon¹, Estelle Michinov¹, Éric Jamet¹

¹ LP3C, Université Rennes 2

Mots-clés : Brainstorming ; Groupe ; Genre

La diversité dans les groupes a généralement été considérée comme bénéfique pour la créativité collective. Pourtant, les preuves qui attestent de cet effet sont mitigées (Paulus et al., 2016). Les effets de la mixité homme/femme sur la production d'idées en groupe sont depuis longtemps controversés. Dans certaines études, on n'observe pas d'effet (Herschel, 1994), dans d'autres, les groupes mixtes produisent plus d'idées que les groupes non-mixtes (Schrujijer & Mostert, 1997) ou, au contraire, les groupes composés uniquement d'hommes produisent plus d'idées que les groupes mixtes (Mabry, 1985). Des études récentes sur l'intelligence collective montrent, à l'inverse, que plus la proportion de femmes dans un groupe est élevée, meilleure est la performance collective à une série de tâches collaboratives réalisées en face-à-face (Woolley et al., 2010) ou au moyen de communications électroniques synchrones (Engel et al., 2014). Dans le domaine de la production d'idées en groupe, les effets de la mixité sont controversés et reposent sur un nombre restreint de groupes. Cette étude a donc comme objectif d'examiner sur un grand nombre de groupes les effets de la mixité homme/femme sur la production d'idées à partir d'un brainstorming électronique synchrone.

Des participants de la cohorte PROFAN (élèves en classe de première dans trois filières de lycées professionnels) sont répartis aléatoirement par groupes de trois pour produire pendant 10 minutes le plus d'idées possibles sur l'utilisation d'une boîte en carton (étude 1, N= 906 répartis en 302 groupes) ou en métal (étude 2, N= 996 répartis en 332 groupes) à partir d'un brainstorming électronique synchrone. La composition des groupes, mixtes ou non-mixtes, est établie *a posteriori* afin d'évaluer les effets sur le nombre d'idées produites.

Des analyses multi-niveaux ont été réalisées pour contrôler l'effet de la filière sur la production d'idées en groupe. Dans les deux études, les analyses ne montrent pas d'effet de la filière, mais un effet de la composition des groupes. Les groupes composés uniquement de femmes produisent plus d'idées que les groupes d'hommes et que les groupes mixtes conformément aux travaux sur l'intelligence collective. Aucune différence n'est observée entre les groupes d'hommes et les groupes mixtes. Ces résultats ne vont donc pas dans le sens d'un effet bénéfique de la diversité dans les groupes sur la créativité collective. Les analyses devront être étendues à d'autres mesures de créativité (flexibilité, originalité, ...) et dans une filière professionnelle où il y a autant d'hommes que de femmes.

Bibliographie

- Engel, D., Woolley, A. W., Jing, L., Chabris, C. F., & Malone, T. W. (2014). Reading the mind in the eyes or reading between the lines? Theory of mind predicts collective intelligence equally well online and face-to-face. *PLoS One*, 9(12), Article e115212. doi:10.1371/journal.pone.0115212
- Herschel, R. (1994). The impact of varying gender composition on group brainstorming performance in a GSS environment. *Computers in Human Behavior*, 10(2), 209-222. doi:10.1016/0747-5632(94)90004-3
- Mabry, E. (1985). The effects of gender composition and task structure on small group interaction. *Small Group Behavior*, 16,75-96. doi: 10.1177/104649648501600104
- Paulus, P. B., van der Zee, K. I., & Kenworthy, J. (2016). Cultural diversity and team creativity. In V. P. Glăveanu (Ed.), *The Palgrave handbook of creativity and culture research* (pp. 57-76). London, UK: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/978-1-137-46344-9_4
- Schrujijer, S. G. L., & Mostert, I. (1997). Creativity and sex composition: An experimental illustration. *The European Journal of Work and Organizational Psychology*, 6, 175-182. doi: 10.1080/135943297399169
- Woolley, A.W., Chabris, C.F., Pentland, A., Hashmi, N., & Malone, T.W. (2010). Evidence for a collective intelligence factor in the performance of human groups. *Science*, 330, 686-688. doi:10.1126/science.1193147

Discussion(s) autour d'un café

SESSION COMMUNICATIONS ORALES #5 (15H30-17H) – AMPHI MRSH

Des activités coopératives plurilingues pour soutenir la participation des élèves dans des classes à forte diversité sociolinguistique

Céline Buchs¹, Nicolas Margas², Marcela Ramirez, Claire Cazin

¹ IDEA, Université de Genève

² CESAMS, Université de Caen - Normandie

Mots-clés : Pédagogie coopérative ; Ouverture à la diversité linguistique et culturelle ; Équité des apprentissages

Dans les classes, certains élèves se voient attribuer par leurs pairs un faible statut scolaire et sont socialement peu acceptés. Ce statut parmi les pairs influence la participation, l'engagement cognitif et l'apprentissage des élèves (Cohen, 2002), ce qui contribue à creuser les écarts. Cette question est d'autant plus problématique lorsque certains maîtrisent peu la langue d'enseignement et/ou n'ont pas acquis les habiletés scolaires traditionnelles.

Cette recherche-action propose des activités qui visent à soutenir la participation de tous les élèves et plus particulièrement celle des élèves ayant un faible statut en articulant la pédagogie coopérative (Johnson, Johnson, & Holubec, 2008) et l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle (Perregaux, de Goumoëns, Jeannot, & de Pietro, 2003). Elle a été mise en place dans le cadre de l'enseignement du français pour une classe à forte diversité sociolinguistique (17 langues d'origine différentes avec 4 des 22 élèves parlant exclusivement le français à la maison).

Pour faire évoluer le statut parmi les pairs, notre intervention propose des activités coopératives structurées nécessitant l'apport de tous les élèves en renforçant l'interdépendance positive et la responsabilisation. Dans un contexte de forte diversité sociolinguistique, le recours aux langues d'origines permet de valoriser les compétences linguistiques des élèves, voire le plurilinguisme.

Après une préparation des élèves à la coopération et des activités d'ouverture à la diversité linguistique, une douzaine d'exercices coopératifs plurilingues mobilisant les langues d'origine des élèves ont été introduits par l'enseignante d'une classe de 3^{ème} primaire (7-8 ans) dans un établissement fortement hétérogène. L'étude mesure l'évolution du statut parmi les pairs (le nombre de fois où chaque élève est choisi pour jouer ou travailler) et teste dans quelle mesure ce statut prédit les interactions dans les groupes de travail sur des activités peu structurées avant (temps 1) et après (temps 2) l'intervention.

Les corrélations positives au temps 1 entre le statut et le type de participation pointent des problèmes liés au statut. Le statut des élèves s'améliore au temps 2, et les élèves qui avaient un faible statut avant l'intervention sont ceux dont le statut scolaire et la participation progressent davantage. Au temps 2, les interactions deviennent plus équitables puisque les corrélations positives du temps 1 entre les types de participation et les statuts sont réduites. Après l'intervention, les statuts ne prédisent plus les interactions dans les groupes de travail. Cette étude préliminaire contribue donc à ouvrir des pistes pour favoriser l'équité dans les classes fortement hétérogènes.

Bibliographie

- Cohen, E. G. (2002). La construction sociale de l'équité dans les classes (F. Ouellet, Trans.). In F. Ouellet (Ed.), *Les défis du pluralisme en éducation* (pp. 141-162). Laval: Les presses de l'université Laval.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. (2008). *Cooperation in the classroom (8th edition)*. Minneapolis: Interaction Book Company.
- Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D., & de Pietro, J. F. (2003). *Education et Ouverture aux Langues (vol. I & II)*. Neuchâtel: CIIP.

Dimitra Filippou¹, Céline Buchs¹, Alain Quiamzade¹, Caroline Pulfrey¹

¹ IDEA, Université de Genève

Mots-clés : Pédagogie coopérative ; Valeurs personnelles ; Valeurs contextuelles

Les dispositifs d'apprentissage coopératifs présentent de nombreux bénéfices. Les recherches soulignent qu'ils favorisent la qualité des relations sociales au sein des classes ainsi que la motivation, le bien-être et les apprentissages des élèves (p. ex. Johnson & Johnson, 2009). Cependant, plusieurs études montrent que ces dispositifs sont peu présents dans les classes, notamment à l'école primaire (Buchs, Filippou, Pulfrey, & Volpé, 2017; Pianta, Belsky, Houts, & Morrison, 2007).

Une première enquête (Étude 1) impliquant 230 futurs enseignant-e-s en formation a investigué le rôle des valeurs des enseignants à partir du modèle de Schwartz (2012) afin de mieux comprendre leur positionnement face à la coopération. Les résultats indiquent qu'ils endossent des valeurs de dépassement de soi et confirme qu'elles prédisent positivement les attitudes ainsi que la valeur pédagogique attribuée à cette coopération en classe, soulignant le paradoxe d'une faible mise en oeuvre.

Pour expliquer ce paradoxe, nous proposons que la présence, dans le contexte, des valeurs d'affirmation de soi (opposées aux valeurs de dépassement de soi endossées par les enseignants), pourrait constituer un frein à la mise en oeuvre des dispositifs coopératifs. Ainsi, lorsque des valeurs contextuelles d'affirmation de soi sont activées, les valeurs personnelles de dépassement de soi ne prédiraient plus les variables en lien avec la coopération.

Cette hypothèse est testée dans trois études expérimentales confrontant des étudiants en sciences de l'éducation ou des futurs enseignants à des différentes valeurs contextuelles.

Ainsi, les participants ont été exposés à un message sur « la bonne économie » (Étude 2, N = 125), ont dû utiliser des images renvoyant aux valeurs pour proposer un exemple pédagogique (Étude 3, N = 105) ou ont été exposés au message d'un principal d'une école présentant les valeurs de l'école (Étude 4, N = 80). Dans chaque étude, trois conditions étaient comparées : une activant des valeurs contextuelles de dépassement de soi, une activant des valeurs contextuelles d'affirmation de soi et une condition sans activation de valeur. Le pattern de résultats, similaire dans les trois études, confirme que les valeurs de dépassement de soi prédisent positivement les variables liées à la coopération (attitudes coopération, intention d'implémenter des dispositifs coopératifs), dans la condition de dépassement de soi ou contrôle. Cependant, l'activation de valeurs contextuelles d'affirmation de soi fait disparaître ce lien.

Ces études soulignent ainsi des facteurs idéologiques permettant de comprendre pourquoi les pédagogies coopératives reconnues pour leurs bénéfices restent si marginales dans les classes.

Bibliographie

- Buchs, C., Filippou, D., Pulfrey, C., & Volpé, Y. (2017). Challenges for cooperative learning implementation: reports from elementary school teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 296-306. doi:10.1080/02607476.2017.1321673
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(365), 365-379. doi:10.3102/0013189X09339057
- Pianta, R. C., Belsky, J., Houts, R., & Morrison, F. (2007). Opportunities to learn in America's elementary classrooms. *Science*, 315, 1795-1796. doi:10.1126/science.1139719
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 2(1), 1-20. doi:10.9707/2307-0919.1116

Effet de l'Apprentissage coopératif Jigsaw sur les performances académiques : Le rôle de la mémoire de travail

Eva Vives¹, Céline Poletti², Denis Caroti³, Isabelle Régner¹

¹ LPC, Université Aix-Marseille

² Institut de Psychologie, Université de Lausanne

³ Centre Gilles-Gaston Granger

Mots-clés : Interdépendance ; Méthode jigsaw ; Mémoire de travail

L'apprentissage coopératif Jigsaw (Aronson, 1978) est une méthode basée sur la théorie de l'interdépendance sociale impliquant la division du matériel pédagogique entre les élèves et un rôle de tuteur pour chacun d'eux. Les études ont montré que l'apprentissage Jigsaw permet d'améliorer les performances académiques, de réduire les préjugés, et que ces effets bénéfiques sont particulièrement évidents pour les groupes stigmatisés (cf. pour une revue, Darnon, Buchs, & Desbard, 2012). Si l'empathie et le changement de perspective ont été mis en avant pour comprendre les effets positifs de Jigsaw (Aronson & Bridgeman, 1979), le rôle de fonctions cognitives telles que la mémoire de travail, n'a jamais été exploré. Pourtant, la mémoire de travail est impliquée dans les apprentissages puisqu'elle permet de stocker temporairement, de manipuler activement, et de récupérer des informations en mémoire, tout en inhibant simultanément des informations interférentes (Unsworth & Engle, 2007).

La présente recherche examine le rôle de la mémoire de travail dans l'apprentissage Jigsaw à travers deux hypothèses alternatives : 1) La méthode Jigsaw permettrait un allègement de la mémoire de travail individuelle de chacun des membres du groupe, ce qui conduirait à un meilleur apprentissage (médiation) ; 2) La méthode Jigsaw serait particulièrement bénéfique pour les individus ayant une plus faible mémoire de travail (modération). Dans le cadre d'un cours introductif à l'esprit critique, des étudiants en 1ère année de Sciences (N=342) devaient travailler par groupes de 4 pour comprendre 4 catégories d'arguments fallacieux, soit via la méthode Jigsaw (1 membre = 1 catégorie), soit via une collaboration sans interdépendance (1 membre = 4 catégories). La capacité en mémoire de travail (empan visuo-spatial complexe, Kane & Engle, 2004) était mesurée 2 semaines avant la séance d'apprentissage, puis immédiatement après le travail en groupe. Les performances collective (création de nouveaux arguments) et individuelle (QCM sur les arguments) étaient évaluées à la fin de la séance. Les analyses de régression multiples révèlent uniquement un effet d'interaction entre la mémoire de travail et le type de méthode sur la performance individuelle ($b = -.07$, $t(338) = -2,58$, $p < .001$): ce sont les étudiants ayant un faible empan qui ont le plus bénéficié de la méthode Jigsaw ($b = 1.20$, $p < .001$). Ces résultats confortent l'hypothèse de modération. Ils suggèrent que la répartition du contenu (Jigsaw) a permis à ceux ne disposant pas de capacités en mémoire de travail optimales, de bénéficier des savoirs transmis par les autres.

Bibliographie

- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Aronson, E., & Bridgeman, D. (1979). Jigsaw groups and the desegregated classroom: In pursuit of common goals. *Personality and social psychology bulletin*, 5(4), 438-446.
- Darnon, C., Buchs, C., & Desbar, D. (2012). The jigsaw technique and self-efficacy of vocational training students: a practice report. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 439-449
- Kane, M. J., Hambrick, D. Z., Tuholski, S. W., Wilhelm, O., Payne, T. W., & Engle, R. W. (2004). The generality of working memory capacity: a latent-variable approach to verbal and visuospatial memory span and reasoning. *Journal of experimental psychology: General*, 133(2), 189.
- Unsworth, N., & Engle, R. W. (2007a). On the division of short-term and working memory: An examination of simple and complex spans and their relation to higher-order abilities. *Psychological Bulletin*, 133, 1038-1066.

PAUSE (17H-18H) – MRSH (HALL)

Discussion(s) autour d'un café

AG DE L'ADRIPS (18H-19H) – AMPHI MRSH

Assemblée générale annuelle de l'ADRIPS

Réservée aux adhérent-es

DINER DE GALA (19H-00H) – MUSEE DAUPHINOIS

Dîner de gala au musée Dauphinois de Grenoble – sur inscription

Une visite du musée dauphinois sur le thème « L'ivresse des sommets. Eaux-de-vie, liqueurs et autres breuvages des Alpes. » aura lieu avant le dîner (RDV à 19H)

Plus d'informations : <https://musees.isere.fr/musee/musee-dauphinois>



Jeudi 5 septembre (Jour 3)

ACCUEIL (9H-9H30) – MRSH (HALL)

Accueil des participant·es autour d'un café

CONFERENCE INVITEE (9H30-10H30) – AMPHI MRSH

Formative Tutoring Feedback Strategies: Research Issues and Challenges viewed from the Interactive Tutoring Feedback Model

Susanne Narciss

(Chair of Psychology of Learning and Instruction, Technische Universität Dresden)

Formative feedback strategies are considered powerful means for effective teaching and learning (e.g., Hattie & Timperley, 2007; Narciss, 2008; Shute, 2008). Yet, the large body of feedback research reveals that the effects of formative feedback strategies depend from many factors. The purposes of this contribution are to describe how tutoring feedback strategies can be designed and evaluated on the basis of the interactive tutoring feedback model (ITF-model; Narciss, 2006; 2008; 2013; 2017). The ITF-model conceptualizes formative tutoring feedback as a multidimensional instructional activity that aims at contributing to the regulation of a learning process in such a way that learners acquire or improve the competencies (i.e., conceptual and procedural knowledge as well as cognitive and metacognitive strategies and skills) needed to master learning tasks. It integrates findings from systems theory with recommendations of prior research on interactive instruction and elaborated feedback, on task analyses, on error analyses, and on tutoring techniques. Based on this multi-dimensional view of formative tutoring feedback several studies have been conducted (e.g., Narciss, 2004; Narciss & Huth, 2006; Narciss et al. 2014; Strijbos, Narciss, & Duennebier, 2010; Peters et al; 2018). The insights of these studies will be used to illustrate and discuss methodological implications for designing and investigating multiple effects of feedback under multiple individual and situational conditions.

PAUSE (10H30-11H) – MRSH (HALL)

Discussion(s) autour d'un café

Acceptabilité d'un guide d'évaluation du discernement des mineurs

Maïté Brunel¹, Blandine Mallevaey¹, Inès Beele¹, Vinciane Vandendrissche¹, Marie Mathieu¹, Nathalie Przygodzki-Lionet¹

¹ PSITEC, Université de Lille

Mots-clés : Discernement ; Acceptabilité ; Justice

Les parents de Théo divorcent et, comme la loi le lui permet, Théo demande au juge aux affaires familiales d'être entendu. Ce dernier a néanmoins le droit de ne pas l'auditionner s'il estime que Théo n'est pas capable de discernement. Dès lors, se pose la question de la manière dont les juges évaluent les capacités de discernement des mineurs, sachant qu'aucune technique d'évaluation du discernement n'est prescrite dans les textes de loi et qu'une décision de la Cour de cassation invite les magistrats à ne pas prendre en compte l'âge de l'enfant car cet indicateur serait trop réducteur pour réaliser une telle évaluation. Après avoir présenté une revue de la littérature scientifique sur la notion du discernement, nous présenterons les résultats d'une recherche pluridisciplinaire (impliquant des chercheurs en droit et en psychologie) visant à tester l'acceptabilité d'un guide d'évaluation du discernement que nous avons adapté d'un guide proposé dans le cadre de l'évaluation du discernement quant au choix thérapeutique (Wasserfallen, Stiefel, Clarke, & Crespo, 2004).

Une enquête par entretien a été menée auprès de 30 juges aux affaires familiales (en métropole). Nous avons notamment recueilli leurs avis sur ce guide d'évaluation du discernement adapté au contexte judiciaire français lors des procédures civiles. Les avis étaient exprimés à l'oral et audio-enregistrés. Au fur et à mesure de la lecture du guide d'évaluation, les participants étaient invités à le commenter, ils étaient ensuite relancés à l'aide de deux questions sur l'utilité du guide et son adaptation. Les propos des magistrats ont été intégralement retranscrits puis soumis à une analyse de contenu. Les analyses montrent une ambivalence des commentaires entre l'utilité perçue pour évaluer le discernement et l'utilité procédurale effective pour le juge. En conséquence, un nouveau guide a été élaboré pour être au plus proche des pratiques des juges et sera présenté en discussion.

Pour conclure, les limites et les perspectives de recherche seront présentées. Concernant les implications pratiques, nous nous questionnerons sur la transmission de ces connaissances sur le discernement et l'implémentation de ce guide par les juges aux affaires familiales. Pour cela, nous ferons référence à la notion d'acceptabilité et au cadre de la pédagogie de la facilitation (Carré, 2015, p.16).

Références

- Carré, P. (2015). De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes. *Revue Française de Pédagogie*, 190, 29-40. Doi : 10.4000/rfp.4688.
- Wasserfallen, J.-B., Stiefel, F., Clarke, S., Crespo, A. (2004). Appréciation de la capacité de discernement des patients : procédure d'aide à l'usage des médecins. *Bulletin Médical Suisse*, 85, 1701-1704.

L'internalité annule l'effet « Backlash » dans le domaine de la justice ?

Lisa Massez¹, Maïté Brunel¹, Maël Virat²

¹ PSITEC, Université de Lille

² École Nationale de Protection Judiciaire de la Jeunesse

Mots-clés : Backlash ; Agression sexuelle ; Internalité

La reconnaissance des actes commis par les auteurs de violences sexuelles est un critère déterminant à la fois pour le juge pour déterminer la sanction mais également pour les professionnels de santé pour débiter des soins auprès de cette population. Cette reconnaissance passe principalement par l'usage d'explications internes de leurs actes. Néanmoins, avec cette population, on s'attend plutôt à des explications externes (e.g., Bayse, Allgood & Van, Wyk, 1992). L'objectif de cette recherche est d'observer si des justifications contre-stéréotypiques (internes) seront jugées moins favorablement au regard de la littérature sur l'effet Backlash (Rudman, 1998). Le backlash renvoie aux pénalités sociales et économiques que subissent les individus ayant des comportements contre-stéréotypiques.

Notre étude vise à appliquer le backlash au domaine de la justice à travers les justifications des agresseurs sexuels mineurs. Nous faisons l'hypothèse que, conformément au backlash, les observateurs s'attendent à ce que les auteurs d'agressions sexuelles justifient leurs actes de façon externe (comportement stéréotypique), ce qui permet de surcroît d'expliquer les sanctions envers eux. Nous testerons si cette sanction est d'autant plus forte que l'évaluateur adhère fortement à la croyance en un monde juste (Lerner, 1980) et à la dominance sociale (Sidanius & Pratto, 1999).

Une étude pilote (n = 40 étudiants) de production d'explications stéréotypiques d'auteurs d'agressions montre que les justifications les plus fréquentes émises, renvoient bien à des explications externes (avances, tenue et consentement de la victime).

Une seconde étude (n = 68 éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse) a consisté à présenter un scénario dans lequel un agresseur sexuel mineur reconnaît ou non son acte. Les participants devaient exprimer leur degré d'accord avec différentes propositions (VDs : restriction de liberté, forte surveillance, risque de récidive), puis complétaient les échelles de dominance sociale et de croyance en un monde juste. Les analyses confirment que la non-reconnaissance de l'acte ($M = 4.68$; $SD = 1.48$) est jugée plus stéréotypique que sa reconnaissance ($M = 3.07$; $SD = 1.23$) ; $t(66) = -4.85$; $p < .001$). Néanmoins, nous n'observons pas d'effet backlash. En revanche, un lien apparaît entre l'orientation à la dominance sociale et le besoin d'une forte surveillance du mineur ($\beta = .56$; $t(67) = 2.79$; $p = .007$).

Enfin, nous présenterons les limites et perspectives de l'étude et discuterons ces résultats en référence au modèle du Backlash et aux travaux sur la norme d'internalité (Beauvois & Dubois, 1988).

Bibliographie

- Bayse, D. J., Allgood, S. M., & Van Wyk, P. C. (1992). Locus of control, narcissism, and family life education in correctional rehabilitation. *Journal of offender rehabilitation*, 17, 47-64.
- Beauvois, J. L., & Dubois, N. (1988). The norm of internality in the explanation of psychological events. *European Journal of Social Psychology*, 28, 123-140.
- Lerner, M. J. (1980). *The belief in a just world : A fundamental delusion*. Plenum Press: New York.
- Rudman, L. A. (1998). Self-promotion as a risk factor for women: the costs and benefits of counterstereotypical impression management. *Journal of personality and social psychology*, 74, 629.
- Sidanius, J., & Pratto, F. (2003). Social dominance theory and the dynamics of inequality: A reply to Schmitt, Branscombe, & Kappen and Wilson & Liu. *British Journal of Social Psychology*, 42, 207-213.

Le sens de la justice chez les étudiants du master en sciences psychologique en Belgique francophone : quelle influence de l'expérience de la sélection ?

Nathanaël Friant¹, Dorothée Baillet¹

¹ CRSE, Université Libre de Bruxelles

Mots-clés : Université ; Méritocratie ; Sélection ; Croyance en un monde juste

En France, depuis la rentrée 2017-2018, la sélection des étudiants en sciences psychologiques se fait aujourd'hui non plus à l'issue du M1, mais entre la L3 et le M1. Afin d'obtenir un diplôme de Master en Sciences psychologiques, des étudiants français ont donc choisi de poursuivre leurs études en Belgique où l'accès à ce master n'est pas l'objet d'une sélection. Dans ce contexte, le nombre d'étudiants français inscrits en master en Sciences psychologiques en Belgique a augmenté de manière exponentielle entraînant de nombreuses contraintes pédagogiques et organisationnelles.

Cette situation offre une opportunité unique de comparer deux populations d'étudiants sur leur expérience de la sélection et du classement à l'université et, par extension, sur leur sens de la justice : des étudiants en master en sciences psychologiques diplômés du premier cycle dans une université belge et des étudiants diplômés du premier cycle dans une université française inscrits dans une institution belge, soit après un refus en France, soit pour échapper à la sélection. L'expérience de la sélection et le sens de la justice qui en découle constituent en effet une partie de l'expérience universitaire qu'il faut prendre en considération afin de clarifier les attendus du système universitaire pour les étudiants.

Notre proposition de communication se base sur une enquête par questionnaire, en cours (86 réponses à l'heure d'écrire ces lignes), menée auprès d'étudiants inscrits au master en sciences psychologiques dans une université belge francophone. Notre questionnaire inclut des questions permettant de distinguer la micro-justice (la justice d'un point de vue personnel) de la macro-justice (la justice du système dans lequel on se trouve) (Brickman et al., 1981), et de distinguer les normes de justice perçues des normes de justice préférées (Duru-Bellat et Tenret, 2012). Plusieurs échelles existantes (Tenret, 2008 ; Lannegrand-Willems, 2004, Darnon, Smeding & Redersdorff, 2018) y sont adaptées et incluses. Plusieurs hypothèses seront testées sur les données recueillies, notamment celle d'un plus fort sentiment d'injustice chez les étudiants français que chez les belges, celle d'une préférence chez les étudiants belges pour une sélection pour les étudiants étrangers (Felouzis, 1997) et celle d'une variation de l'intensité de la croyance en un monde juste selon les groupes d'étudiants.

Bibliographie

- Brickman, P., Folger, R., Goode, E., & Schul, Y. (1981). Microjustice and Macrojustice. In M. J. Lerner & S. C. Lerner (Éd.), *The Justice Motive in Social Behavior: Adapting to Times of Scarcity and Change* (p. 173-202). Boston, MA: Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0429-4_9
- Duru-Bellat, M., & Tenret, E. (2012). Who's for Meritocracy? Individual and Contextual Variations in the Faith. *Comparative Education Review*, 56(2), 223-247. <https://doi.org/10.1086/661290>
- Darnon, C., Smeding, A., & Redersdorff, S. (2018). Belief in school meritocracy as an ideological barrier to the promotion of equality: School meritocracy and equality. *European Journal of Social Psychology*, 48(4), 523-534. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2347>
- Lannegrand-Willems, L. (2004). Sentiment de justice et orientation: croyance en la justice de l'école chez les lycéens professionnels. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (33/2), 249-269.
- Tenret, E. (2008). *L'école et la croyance en la méritocratie* (Thèse de Doctorat en Sociologie). Université de Bourgogne, Dijon. Consulté à l'adresse <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00347360/en/>

Laurent Brun¹, Pascal Pansu¹, Benoît Dompnier²

¹ LaRAC, Université Grenoble Alpes

² LPS, Université de Lausanne

Mots-clés : Attribution causale ; Profil latent ; Réussite scolaire

À suivre la théorie attributionnelle intrapersonnelle de la motivation et des émotions de Weiner (1985), les réactions émotionnelles, cognitives et comportementales des élèves dépendraient des causes qu'ils attribuent à leurs résultats scolaires et, plus particulièrement, de quatre dimensions causales sous-jacentes à ces causes : le locus de causalité, la stabilité, le contrôle personnel et le contrôle par autrui. Utilisant une approche centrée sur les individus, l'objectif de cette étude était double. Il s'agissait, dans un premier temps, d'identifier les profils attributionnels des élèves suite à une situation fictive de réussite ou d'échec à un test de lecture en utilisant les analyses de profils latents. Dans un deuxième temps, il s'agissait d'examiner les conséquences émotionnelles, cognitives et motivationnelles associées à ces profils. 410 élèves de 4ème et 5ème grade ont participé à cette étude. Ils ont été aléatoirement placés en situation d'échec (faible note) ou de réussite scolaire (note élevée) avant de compléter un questionnaire comprenant une version française de la CDSII (McAuley et al., 1992) et des énoncés permettant de mesurer leurs réactions émotionnelles (e.g. colère, fierté.), cognitives (e.g. attentes de réussite) et motivationnelles. Trois profils attributionnels ont été identifiés dans la condition d'échec : un profil « fataliste » (locus interne neutre ; stabilité élevée ; faible contrôle personnel ; faible contrôle par autrui), un profil « affirmé » (locus interne faible ; stabilité faible ; contrôle personnel élevé ; contrôle par autrui modéré) et un profil « ambivalent » (modéré dans toutes les dimensions causales). En condition de réussite, les résultats ont également mis en évidence trois profils : un profil « démarreur » (locus interne élevé ; stabilité élevée ; contrôle personnel neutre ; faible contrôle par autrui), un profil « ambivalent » (locus interne modéré ; neutre sur les trois autres dimensions) et un profil « passif » (locus interne faible ; instabilité modérée ; contrôle personnel faible ; contrôle par autrui faible). Les analyses subséquentes montrent que les profils sont différents dans les deux conditions et que certains présentent des réactions émotionnelles, cognitives et motivationnelles plus adaptatives pour la réussite scolaire que d'autres. L'ensemble de ces résultats corroborent la théorie intrapersonnelle de la motivation et des émotions de Weiner en contexte scolaire en utilisant une approche centrée sur la personne. En conclusion, nous discuterons de l'intérêt de ces résultats sur un plan pragmatique.

Bibliographie

- McAuley, E., Duncan, T. E., & Russell, D. W. (1992). Measuring causal attributions: The revised causal dimension scale (CDSII). *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18(5), 566-573.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548.

Elisa Sarda^{1,2}, Richard Klein²

¹ LaRAC, Université Grenoble Alpes

² LIP-PC2S, Université Grenoble Alpes

Mots-clés : Capteur de température ; Validation ; Exclusion sociale

Plusieurs études ont maintenant établi un lien entre le comportement social et la régulation de la température dès le plus jeune âge (IJzerman & Hogerzeil, 2017 ; IJzerman et al., 2012). Par exemple, plusieurs études montrent un lien entre l'exclusion sociale et les variations de température : être exclu socialement provoquerait une diminution de la température corporelle (IJzerman et al., 2012). Mesurer la température des enfants dans un contexte de classe pourrait ainsi donner des informations sur leur inclusion/exclusion dans le groupe de pairs. Comme l'exclusion sociale est relié à des déficits d'attention et de concentration sur un tâche (Baumeister et al., 2005), il serait pertinent de la détecter le plus tôt possible. Afin d'étudier les fluctuations de température dans les interactions sociales dans un contexte de classe il serait important d'avoir un capteur de petite taille facile à porter. Malheureusement, les capteurs qui existent aujourd'hui sont reliés à un ordinateur, ce qui rend difficile la mesure de température sur le terrain, en situation réelle d'interactions sociales. L'objectif principale de cette étude consiste donc dans la validation d'un nouveau capteur de température léger et sans fil (le capteur ISP131001) pour mesurer la température corporelle périphérique dans la vie quotidienne. Afin de valider notre capteur, nous avons mesuré la température périphérique de 24 participants adultes avec le capteur ISP131001 et avec un autre capteur (déjà validé ; ADInstruments MLT442/A). Nous avons mesuré la température des participants à un niveau de base, après qu'ils aient plongé leur main dans de l'eau froide et après qu'ils aient plongé leur main dans de l'eau chaude. Chaque session de mesure durait 5 minutes, et nos capteurs nous fournissent des mesures de température toutes les secondes. Nos résultats montrent une bonne corrélation entre le nouveau capteur et le capteur validé ($r(7514) = .82$ $p < .001$). La validation de ce capteur sans fil et facile à porter (y compris pour des enfants, en raison de sa petite taille) permettra ainsi de mieux étudier la thermorégulation sociale dès le plus jeune âge. Cet appareil pourra ainsi être utilisé notamment dans un contexte de classe afin de prévenir d'éventuels comportements d'exclusion sociale dans le groupe des paires.

Bibliographie

- IJzerman, H., Gallucci, M., Pouw, W. T., Weißgerber, S. C., Van Doesum, N. J., & Williams, K. D. (2012). Cold-blooded loneliness: Social exclusion leads to lower skin temperatures. *Acta psychologica*, 140(3), 283-288.
- IJzerman, H., & Hogerzeil, L. J. (2017). *People as penguins: Thermoregulation as part of the human essence*. The Handbook of Human Essence. Oxford University Press.
- IJzerman, H., Karremans, J. C., Thomsen, L., & Schubert, T. W. (2013). How attachment styles modulate communal cues of physical warmth. *Social Psychology*, 44(2), 160-166.

Le rôle des connaissances préalables et des capacités visuo-spatiales dans l'analyse de représentations graphiques

Olga Kasatkina¹

¹ LaRAC, Université Grenoble Alpes

Mots-clés : Représentations graphiques ; Capacités visuospatiales ; Schéma cinématique

Les outils graphiques sont inhérents à l'enseignement scientifique et technique. Des connaissances du code et du domaine d'application sont nécessaires pour les construire et les comprendre. Quelles connaissances et capacités jouent un rôle crucial dans la compréhension des représentations ? Nous proposons d'étudier le schéma cinématique dont la fonction est d'exprimer les mouvements d'un mécanisme donné par les représentations graphiques des liaisons cinématiques.

La capacité de construire des modèles mentaux dans l'espace à partir des schémas plans a été étudiée par Kozhevnikov, Motes, Hegarty (2007). Ils montrent que la performance en résolution de problèmes cinématiques de participants néophytes en physique dépend de leurs capacités visuo-spatiales alors qu'elles ne prédisent pas la performance des participants ayant connaissances conceptuelles développées. Cependant, des études en didactique de la physique nous renseignent sur la nécessité d'un entraînement spécialisé à la lecture des schémas (Vezin, 1972) et sur l'importance donnée aux niveaux d'étude des élèves pour la construction de la signification des représentations sémiotiques (Zhang, 1997).

L'étude menée s'attache donc à étudier le rôle des capacités visuo-spatiales dans la compréhension du mouvement de mécanismes représentés par le schéma cinématique statique, en fonction du niveau d'études des sujets.

Nous avons construit un test de compréhension des mouvements des mécanismes représentés par un schéma cinématique ainsi qu'un test de connaissances préalables sur le contenu cinématique et sur le code du schéma cinématique. Pour tester les capacités visuo-spatiales, nous avons mobilisé le *Surface Development Test* (Ekstrom, French, Harman & Dermen, 1976). 132 étudiants en métiers d'ingénierie (de niveau BAC+2 et BAC+5) ont participé à l'expérience.

L'analyse montre des différences significatives. Les étudiants en BAC+2 présentent un meilleur niveau de connaissances du code du schéma cinématique, alors que les étudiants de BAC+5 présentent un score plus élevé en capacités visuo-spatiales. L'analyse des corrélations montre des corrélations significatives pour le score de compréhension des mouvements des mécanismes avec les connaissances en code du schéma cinématique et avec les capacités visuo-spatiales.

L'étude menée nous permet d'apporter des précisions sur le rôle des connaissances préalables dans la compréhension des représentations graphiques. Nous pouvons préciser que pour des sujets familiarisés au domaine d'application, les connaissances du code sont toujours en lien avec les performances d'analyse cinématique. De plus, les capacités visuo-spatiales y sont également liées, même pour des étudiants ayant des connaissances approfondies dans le domaine.

Bibliographie

- Ekstrom, R. B., French, J. W., Harman, H. H., & Dermen, D. (1976). Manual for kit of factor-referenced cognitive tests. *Princeton, NJ: Educational testing service.*
- Kozhevnikov, M., Motes, M. A., & Hegarty, M. (2007). Spatial visualization in physics problem solving. *Cognitive Science, 31*(4), 549-579.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains* (p. 239). Armand Colin.
- Vezin, J. F. (1972). L'apprentissage des schémas, leur rôle dans l'acquisition des connaissances. *L'année psychologique, 72*(1), 179-198.
- Zhang, J. (1997). The nature of external representations in problem solving. *Cognitive Science, 21*(2), 179-217.

Le déploiement des véhicules connectés chez les gestionnaires de la route : accompagnement du changement des pratiques professionnelles

Mehdi Chahir¹, Alain Somat¹, Stéphanie Bordel²

¹ LP3C, Université Rennes 2

² CEREMA

Mots-clés : Apprentissage ; Changement ; Mobilité intelligente

Financée par le Ministère de la Transition Écologique et Solidaire (MTES), cette recherche-action s'intéresse à l'accompagnement du déploiement des premiers systèmes de transports intelligents coopératifs (C-ITS) dans le cadre du projet Scoop. Pour favoriser l'appropriation de ces nouveaux systèmes, nous avons conduit notre intervention en prenant en compte différents niveaux d'analyse (Moscovici, 1984 ; Doise, 1982) et d'action : nous nous sommes notamment intéressés à l'impact de la nouvelle technologie sur les niveaux organisationnel et individuel. Au niveau organisationnel, le but de l'accompagnement était d'apprécier l'impact de la nouvelle technologie sur le fonctionnement de l'organisation en vue d'assurer une certaine cohérence entre les implications suscitées par la nouvelle technologie, l'environnement professionnel et les objectifs stratégiques et attentes des responsables de l'organisation. Au niveau individuel, l'accompagnement devait permettre de faire évoluer les pratiques des agents (futurs utilisateurs) au cœur des organisations des gestionnaires routiers.

Pour mener à bien ces deux objectifs, nous avons entrepris une démarche d'accompagnement du changement ancrée dans l'idée que le changement est un ensemble d'apprentissages aux niveaux comportemental, cognitif et idéologique (Lewin & Grabbe, 1945). Selon cette perspective, le changement est un apprentissage réussi de nouvelles compétences nécessaires à l'exercice d'une nouvelle pratique. Pour accompagner ce processus d'apprentissage, il nous a d'abord fallu décrire les activités individuelles et collectives susceptibles d'être impactées par la survenue de la nouvelle technologie par le recours au Modèle d'Analyse Dynamique de Description et d'Évaluation des Compétences (Coulet, 2011). Cette description nous a permis d'identifier des changements nécessaires à accompagner pour garantir une appropriation réussie de la nouvelle technologie. C'est ainsi que nous avons travaillé avec les futurs utilisateurs pour imaginer avec eux de nouvelles façons de travailler impliquant l'utilisation du nouvel outil.

Cette communication sera l'occasion de présenter notre démarche et l'évaluation que nous en avons faites. L'évaluation était basée sur un questionnaire dont l'objectif était de mesurer le jugement porté sur le projet Scoop (*i.e.*, attitude), sur le comportement d'usage (*i.e.*, sentiment d'auto-efficacité ou compatibilité perçue avec l'activité actuelle) et sur les conséquences de ces comportements (*i.e.*, impact sur les activités individuelles et collectives). Afin de pouvoir comparer les résultats obtenus, le questionnaire a été diffusé auprès de différents groupes. Dans le premier groupe, nous avons interrogé environ 500 individus (futurs utilisateurs et responsables hiérarchiques) répartis dans différents sous-groupes en fonction de leur niveau d'implication dans la démarche d'accompagnement menée. Dans le second groupe, nous avons interrogé près de 450 individus sur deux autres sites d'expérimentation et dont l'organisation est comparable. Les données sont actuellement en cours d'analyse.

Bibliographie

- Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, 74(1), 1-30.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale* (Sociologies). Paris: Presses Universitaires de France (PUF).
- Lewin, K., & Grabbe, P. (1945). Conduct, knowledge, and acceptance of new values. *Journal of social issues*, 1(3), 53-64.
- Moscovici, S. (1984). *Psychologie Sociale. Puf Fondamental*. Presse Universitaires de France, Paris.

La santé au travail des enseignants à l'épreuve des stratégies de coping et des exigences du métier : une étude dans le contexte marocain

Soufian Azouaghe¹, Rémi Kouabenan¹, Abdelkarim Belhaj²

¹ LIP-PC2S, Université Grenoble Alpes

² Université Mohammed V de Rabat

Mots-clés : Santé psychologique ; Enseignants ; Exigences du travail ; Stratégies de coping

La santé au travail, longtemps ignorée dans le secteur de l'éducation nationale (Fotinos & Horenstein, 2011), commence à acquérir une place centrale dans la littérature scientifique. Cette place tient au fait que le métier d'enseignant est exposé à des problèmes de santé entraînant de lourdes conséquences (Kinman, Wray, & Strange 2011 ; Van Droogenbroeck & Spruyt, 2015). Néanmoins, il faut noter que les enseignants ne sont pas tous anxieux et stressés (Farber, 1984). En effet, dans l'exercice de leur activité, les enseignants se trouvent parfois dans des conditions suscitant de fortes exigences et mobilisant des ressources. Dans cet ordre d'idées, la théorie « exigences-ressources au travail » de Bakker et Demerouti (2014, 2017) suggère le postulat selon lequel la disponibilité des ressources personnelles (i.e., stratégies de coping) peut amener les travailleurs, dans notre cas les enseignants, à mieux faire face aux exigences de leur métier et/ou les percevoir comme un challenge. La présente communication explore l'effet des exigences du travail et des stratégies de coping sur le bien-être au travail (BET) ainsi que sur la détresse psychologique au travail (DPT) des enseignants marocains. On cherche également à examiner si l'effet des exigences du travail sur le BET et la DPT est modéré par les stratégies de coping.

1107 enseignants du primaire et du secondaire participent à une étude réalisée par un questionnaire auto-administré. Celui-ci comprend trois échelles de mesure du bien-être et de détresse psychologique au travail (Gilbert, Dagenais-Desmarais, & Savoie, 2011), des exigences du travail et des stratégies de coping.

Les résultats montrent que les exigences du travail sont négativement liées au BET, $\beta = -.30$, $t(1020) = 10.83$, $p < .001$, et positivement à la DPT, $\beta = .34$, $t(1012) = 11.92$, $p < .001$. Il en ressort en outre que les stratégies de coping prédisent positivement le BET, $\beta = .31$, $t(1020) = 11.24$, $p < .001$, et négativement la DPT, $\beta = -.16$, $t(1012) = 5.66$, $p < .001$. Enfin, d'interaction des exigences du travail et des stratégies de coping sur le BET, $\beta = .02$, $t(1020) = 0.85$, $p = .391$, et la DPT, $\beta = -.04$, $t(1012) = -1.41$, $p = .158$, n'est pas significatif.

Les résultats vont globalement dans le sens des travaux antérieurs (Bakker & Demerouti, 2018). Il s'avère que les exigences du travail épuisent l'énergie et menacent la santé des enseignants, alors que les stratégies de coping la protègent.

Bibliographie

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2014). Job Demands-Resources theory. In C. Cooper, & P. Chen (Eds.), *Wellbeing: A complete reference guide* (pp. 37-64). Chichester, UK: Wiley-Blackwell. doi: 10.1002/9781118539415.wbwell019.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job Demands-Resources Theory: Taking Stock and Looking Forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22, 273-285. doi: 10.1037/ocp0000056.
- Gilbert, M.H. Dagenais-Desmarais, V., & Savoie, A. (2011). Validation d'une mesure de santé psychologique au travail. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 61, 195-203. doi: 10.1016/j.erap.2011.09.00.
- Van Droogenbroeck, F., & Spruyt, B. (2015). Do teachers have worse mental health? Review of the existing comparative research and results from the Belgian Health Interview Survey. *Teaching and Teacher Education*, 51, 88-100. doi: 10.1016/j.tate.2015.06.006.

SESSION COMMUNICATIONS ORALES #6 (13H30-15H) – AMPHI MRSH

Lien entre le statut social et les stratégies de régulation émotionnelle dans le contexte académique

Nele Claes¹, Annique Smeding¹, Arnaud Carré¹

¹ LIP-PC2S, Université Savoie Mont-Blanc

Mots-clés : Statut socio-économique ; Régulation émotionnelle ; Anxiété

La régulation émotionnelle (RE) est le processus par lequel les individus influencent, expérimentent et expriment leurs émotions (Jarrell & Lajoie, 2017). Dans le contexte académique, avoir recours à une stratégie de RE efficace aurait une influence sur les performances académiques (Jarrell & Lajoie, 2017). Par ailleurs, McRae (2016) a proposé l'importance de prendre en compte le contexte socio-économique dans la recherche sur la RE. Suivant cette logique, certaines études très récentes montrent qu'adopter une stratégie efficace de RE permet de diminuer l'anxiété et ce, avec un effet plus important chez les personnes de bas statut socio-économique (SSE) que celles de haut SSE (e.g. Hittner, Rim, & Haase, 2018). Ces éléments nous ont amenés à nous demander s'il existait, dans le contexte académique spécifiquement, un lien entre le SSE et les stratégies de RE. De plus, nous nous sommes intéressés à la prise en compte du statut socio-économique subjectif (SSS) comme un indicateur du statut social pouvant être associé aux stratégies de RE car il est souvent considéré comme un meilleur indicateur que les mesures objectives pour évaluer la relation entre les variables psychologiques et le statut social (Kraus, Piff, Mendoza-Denton, Rheinschmidt, & Keltner, 2012).

Nos hypothèses sont que, en situation d'examen, les bas statuts (SSE et SSS) auraient plus recours à des stratégies de RE inefficaces que les hauts statuts, augmentant alors leurs niveaux d'anxiété. De plus, les hauts statuts utiliseraient plus de stratégies efficaces que les bas statuts. Pour tester cela, nous avons effectué une première étude auprès d'étudiants (n=275) durant laquelle ils complétaient un questionnaire composé de mesures des stratégies de RE en situation d'examen, d'anxiété, du SSE (niveau de diplôme et profession des parents) et du SSS. Malgré des bons indices de fit du modèle, les résultats de cette étude mettent en évidence des relations contrastées entre le SSE, SSS, et les stratégies de RE en situation d'examen.

Cette étude ne nous permet pas de conclure sur la relation entre le SSE et la RE mais nous permet néanmoins de discuter, d'une part, de la relation entre le SSE et les stratégies de RE. D'autre part, nous discuterons de la mesure du SSE et du concept de SSS chez les étudiants. Enfin, nous présenterons les perspectives de recherche, notamment sur l'intérêt de la prise en compte de la RE pour comprendre l'influence du SSE sur la réussite académique.

Bibliographie

- Hittner, E. F., Rim, K. L., & Haase, C. M. (2018). Socioeconomic status as a moderator of the link between reappraisal and anxiety: Laboratory-based and longitudinal evidence. *Emotion (Washington, DC)*.
- Jarrell, A., & Lajoie, S. P. (2017). The regulation of achievements emotions: Implications for research and practice. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 58(3), 276.
- Kraus, M. W., Piff, P. K., Mendoza-Denton, R., Rheinschmidt, M. L., & Keltner, D. (2012). Social class, solipsism, and contextualism: How the rich are different from the poor. *Psychological Review*, 119(3), 546–572. <https://doi.org/10.1037/a0028756>
- McRae, K. (2016). Cognitive emotion regulation: a review of theory and scientific findings. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 119–124. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2016.06.004>

Effets des comportements de l'enseignant sur le bien-être des élèves, rôle médiateur des besoins psychologiques et des émotions positives

Damien Tessier¹, Rebecca Shankland², Gwenaëlle Joët¹

¹ SENS, Université Grenoble Alpes

² LIP-PC2S, Université Grenoble Alpes

Mots-clés : Bien-être ; Climat motivationnel ; Émotion ; Satisfaction scolaire ; Besoins psychologiques

Fondée sur la psychologie positive (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) et la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000), cette étude s'est intéressée aux effets des comportements de l'enseignant sur la satisfaction scolaire et le bien-être général des élèves, en étudiant spécifiquement le rôle médiateur des besoins psychologiques fondamentaux (i.e., compétence, autonomie et proximité sociale) et des émotions positives des élèves.

Trois cent neuf élèves issus de seize classes de collège ont participé volontairement à cette étude réalisée dans différentes matières scolaires au cours d'une semaine habituelle de classe. Avant le début de la leçon (temps 1), les émotions, la satisfaction scolaire et le bien-être général des élèves ont été mesurés. A la fin de la leçon (temps 2), le climat motivationnel perçu par les élèves ainsi que la satisfaction de leurs besoins psychologiques fondamentaux et leurs émotions ont été mesurés. Enfin, quelques jours plus tard, au début de la leçon suivante dans cette même matière (temps 3), la satisfaction des besoins des élèves et leur bien-être général ont à nouveau été mesurés.

Les analyses de pistes causales réalisées avec le logiciel AMOS ont montré que le modèle spécifié démontrait un niveau d'adéquation satisfaisant : $\chi^2(44) = 99.73, p < 0.001, TLI = 0.95, CFI = 0.97, RMSEA = 0.06$. Dans ce qu'ils ont d'essentiel, les résultats montrent que les comportements de l'enseignant dits « soutenant » (i.e., soutien de l'autonomie, structure and implication) prédisent positivement la satisfaction des besoins psychologiques des élèves, qui en retour prédisent positivement les émotions positives, qui elles-mêmes prédisent la satisfaction scolaire et le bien-être des élèves. A contrario, les comportements dits « menaçant » (i.e., contrôle, chaos et hostilité) prédisent négativement la satisfaction scolaire et le bien-être général des élèves *via* les besoins psychologiques et les émotions positives. Plus spécifiquement, les résultats montrent que l'effet des comportements de l'enseignant sur la satisfaction scolaire et le bien-être général des élèves est complètement médiatisé par les émotions positives des élèves au temps 2. Les résultats de cette étude mettent en évidence deux idées fortes : (1) les comportements manifestés par l'enseignant au cours d'une leçon affectent le niveau de satisfaction scolaire et le bien-être général des élèves, tout en contrôlant le niveau initial de ces variables, et (2) les émotions positives jouent un rôle essentiel dans le bien-être des élèves à l'école.

Bibliographie

- Seligman, M. E. P. et Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychology*, 55, 5-14
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268

L'influence du sentiment de partage de représentations sociales sur le bien-être dans les études et la réussite académique subjective

Chloé Galli¹, Jean-Louis Tavani², Sébastien Goudeau³

¹ LAPPS, Université Paris 8

² LaPEA, Université Paris Descartes

³ LPS, Université Paris Descartes

Mots-clés : Bien-être universitaire ; Identification ; Partage de représentations sociales ; Réussite académique

La théorie des représentations sociales postule que ces dernières ont une fonction identitaire. Ainsi, au sein d'un groupe, les différents membres devraient percevoir qu'ils partagent des représentations avec les autres. Ce sentiment de partage représentationnel, en plus d'influencer la perception d'autrui (Tavani, Collange, Rateau, Rouquette, & Sanitioso, 2017), devrait avoir un impact sur la façon dont les individus intègrent les valeurs et les normes du groupe dans leur définition de soi (identification sociale). Les bienfaits de l'identification sociale sur la santé ont été largement mis en évidence dans différents contextes, notamment organisationnels : elle protège notamment du stress au travail (Haslam, O'Brien, Jetten, Vormedal, & Penna, 2005) car elle fournit, entre autres, une base pour un soutien, un contrôle et une résilience accrue (*ibid.*). Elle facilite également l'apprentissage et la formation (Bjerregaard, Haslam, & Morton, 2016).

Ainsi, le fait de partager sa représentation des études avec les membres du groupe (i.e. camarades) devrait augmenter l'identification au groupe, qui en retour devrait augmenter le bien-être et la réussite perçue des étudiants.

L'étude prenait la forme de 2 questionnaires qui se succédaient : 3262 étudiants (82.43% de femme, $M_{\text{âge}} = 20.93$ ans, $SD = 3.37$) ont participé librement à la première partie de l'étude. Un sous échantillon ($N=543$) a complété un second questionnaire (T2, évaluant une nouvelle fois les variables dépendantes) en moyenne 68.82 jours après le premier.

Dans le T1, les participants complétaient différentes caractéristiques sociodémographiques, plusieurs tâches visant à évaluer leur sentiment de partage de leurs représentations de leurs études avec leurs camarades, une échelle d'identification à leur filière d'étude ainsi que des mesures de bien-être (opérationnalisées à travers le stress perçu et la satisfaction académique) et la réussite (mesurée à T1 et à T2), opérationnalisées à travers la réussite subjective.

En contrôlant l'effet de l'âge, du sexe, de la classe sociale subjective, et de la réussite perçue au lycée, il ressort que le sentiment de partage de représentations sociales prédit à la fois positivement l'identification à la filière d'étude et la satisfaction académique (mesurée à T1 et T2), et négativement le stress perçu (mesurée à T1). En revanche, ce même sentiment ne prédit positivement que la réussite subjective mesurée à T2 (l'effet est marginal).

Les effets du sentiment de partage de représentations sur la satisfaction et sur le stress perçu sont médiatisés par l'identification. Ces résultats seront discutés à la lumière de la théorie des représentations sociales et de l'autocatégories.

Bibliographie

- Bjerregaard, K., Haslam, S. A., & Morton, T. (2016). How identification facilitates effective learning: the evaluation of generic versus localized professionalization training. *International Journal of Training and Development*, 20(1), 17-37.
- Haslam, S. A., O'Brien, A., Jetten, J., Vormedal, K., & Penna, S. (2005). Taking the strain: Social identity, social support, and the experience of stress. *British Journal of Social Psychology*, 44(3), 355-370.
- Tavani, J. L., Collange, J., Rateau, P., Rouquette, M. L., & Sanitioso, B. R. (2017). Tell me what you remember and I will know who you are: The link between collective memory and social categorization. *Group Processes & Intergroup Relations*, 20(1), 91-108.

PAUSE (15H-15H30) – MRSH (HALL)

Discussion(s) autour d'un café

CONFÉRENCE INVITÉE (15H30-16H30) – AMPHI MRSH

La Régulation Sociale des Fonctionnements Cognitifs : du Terrain Scolaire au Laboratoire et Vice Versa

Pascal Huguet

(Directeur de Recherche au CNRS ; Directeur du Laboratoire de Psychologie Sociale et Cognitive (LAPSCO UMR 6024), Université Clermont Auvergne et CNRS)

Au cours des 30 dernières années, la psychologie sociale expérimentale a beaucoup contribué à la compréhension des déterminants socio-cognitifs des performances scolaires et des dynamiques en vigueur dans cette cellule de base du système éducatif qu'est la classe. Après un bref rappel de quelques travaux dans ce cadre, d'autres recherches plus récentes seront présentées concernant la régulation sociale de la cognition en rapport spécifiquement avec les effets de présence sociale sur les fonctions exécutives (fortement impliquées dans la plupart des apprentissages scolaires), en particulier le contrôle d'exécution. Les résultats dans cet autre cadre montrent à quel point des réalités psychosociales pourtant assez élémentaires contribuent à la détermination des fonctionnements cognitifs, même chez les primates non humains, jusqu'à modifier la dynamique neuronale elle-même, avec des conséquences pour repenser le « cerveau social ». Ces résultats montrent une nouvelle fois que les acquis des sciences cognitives réclament aussi pour leur application efficace en contexte scolaire une connaissance des influences attachées aux déterminants psycho-sociaux de la cognition. Ils offrent aussi des pistes pour améliorer la recherche expérimentale en psychologie, en neurosciences et dans d'autres secteurs contribuant à l'étude du comportement.

CLOTURE (16H30-17H) – AMPHI MRSH

Discours de clôture

Informations pratiques

Le congrès se déroulera à la MSH-Alpes (Maison des Sciences de l'Homme-Alpes), située sur le campus de l'Université Grenoble Alpes.

Pour se rendre à l'Université Grenoble Alpes en transport en commun :

[1] Depuis la **gare SNCF de Grenoble** ou la **Gare routière** (situées l'une à côté de l'autre), prendre le **Tram B : Direction Gières Plaine des Sports - arrêt Bibliothèques universitaires**

En journée, un tramway toutes les cinq minutes environ.

Durée du trajet : environ 30 minutes.

[2] Depuis la **gare SNCF de Grenoble Université Gières** (pour les personnes venant en train de Genève, Annecy et Chambéry), prendre le **Tram B : Direction Grenoble Presqu'île - arrêt Bibliothèques Universitaires**.

En journée, un tramway toutes les cinq minutes environ.

Durée du trajet : environ 7 minutes.

Pour toute information complémentaire concernant les transports en commun, voir le site de la [TAG](#).

