

COLLECTION « VIES SOCIALES »

Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?



Jean-Marc Monteil et Pascal Huguet



Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?

La réussite et l'échec scolaires sont au cœur de la préoccupation des parents, des enseignants et des élèves. Comment favoriser la première et éviter le second ? Quelles que soient les époques, cette question court les salles de professeurs, taraude les différents responsables de l'éducation nationale et *in fine* alimente de manière récurrente le débat public. Ce livre ne prétend évidemment pas y répondre. Il a néanmoins l'ambition de fournir quelques pistes pour l'action. Les sciences du comportement offrent en effet aujourd'hui un ensemble de résultats qui conduisent à mieux évaluer les conséquences possibles de certains actes pédagogiques parmi les plus ordinaires : présenter une tâche, évaluer une performance, donner une note, émettre publiquement une appréciation, faire réaliser un travail en groupe, etc. Apparemment simples, ces actes sont pourtant en mesure d'affecter considérablement la performance scolaire des élèves. On trouvera dans ce livre quelques éléments issus de recherches scientifiques susceptibles de nourrir, même modestement, une réflexion qui associe les performances scolaires à la fois aux conditions de leur réalisation et à l'histoire de leurs auteurs.

LES AUTEURS

Jean-Marc Monteil est professeur du Conservatoire national des arts et métiers, titulaire de la chaire « Sciences du comportement et applications ». Ancien président d'université, ancien recteur, ancien directeur général de l'Enseignement supérieur, il a une longue expérience de l'enseignement et de ses problèmes. Fondateur puis directeur pendant plusieurs années d'un laboratoire associé au CNRS, il est l'auteur de très nombreuses publications scientifiques dans le domaine de la régulation sociale des fonctionnements cognitifs.

Pascal Huguet est directeur de recherche au CNRS. Il dirige actuellement le centre de recherche « Cognition-cerveau-comportement », fédération de recherche du CNRS associée à Aix-Marseille Université. Membre de plusieurs comités scientifiques internationaux, il conduit et dirige des travaux sur la régulation sociale des fonctionnements cognitifs. Il est l'auteur de très nombreuses publications scientifiques dans le domaine.



Réussir ou échouer à l'école :
une question de contexte ?



Le code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3° a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du code de la propriété intellectuelle.

© Presses universitaires de Grenoble, novembre 2013
5, place Robert-Schuman
BP 1549 – 38025 Grenoble cedex 1
pug@pug.fr / www.pug.fr

ISBN 978-2-7061-2125-8 (*e-book PDF*)

L'ouvrage papier est paru sous la référence ISBN 978-2-7061-1845-6

Jean Marc Monteil
Pascal Huguet

Réussir ou échouer à l'école :
une question de contexte ?

Presses universitaires de Grenoble

« VIES SOCIALES »

Collection dirigée par Fabio Lorenzi-Cioldi

DANS LA MÊME COLLECTION

- A. Quiamzade, G. Mugny & F. Butera, *Psychologie sociale de la connaissance. Fondements théoriques*, 2013
- N. Dubois, *La norme d'internalité et le libéralisme*, 2^e édition, 2009
- F. Lorenzi-Cioldi, *Dominants et dominés. Les identités des collections et des agrégats*, 2^e édition, 2009
- A. Bangerter, *La diffusion des croyances populaires. L'effet Mozart*, 2008
- M. L. Hoffman, *Empathie et développement moral. Les émotions morales et la justice*, 2008. Traduction de *Empathy and Moral Development. Implications for Caring and Justice*, Cambridge University Press, 2000
- C. Staerklé (dir.), *Qui a droit à quoi ?*, 2007
- A. Dafflon Nouvelle (dir.), *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?*, 2006
- M. Sanchez-Mazas, L. Licata (dir.), *L'Autre. Regards psychosociaux*, 2005
- J. M. Falomir Pichastor, G. Mugny, *Société contre fumeur. Une analyse psychosociale de l'influence des experts*, 2004
- J.-M. Monteil, P. Huguet, *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?*, 2002
- P. Moliner (dir.), *La dynamique des représentations sociales*, 2001
- J.-P. Deconchy, *Les animaux surnaturés*, 2000
- J.-C. Deschamps et al., *L'identité sociale. La construction de l'individu dans les relations entre groupes*, 1999
- D. Desor, *Le comportement social des animaux. De l'art de vivre ensemble chez les fourmis, les rats, les loups et les autres*, 1999
- M. Tostain, *Psychologie, morale et culture. L'évolution de la morale de l'enfance à l'âge adulte*, 1999
- P. Moliner, *Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales*, 1996
- V. Yzerbyt, G. Schadron, *Connaître et juger autrui. Une introduction à la cognition sociale*, 1996
- A. Bertone, M. Mélen, J. Py, A. Somat, *Témoins sous influences. Recherches de psychologie sociale et cognitive*, 1995
- M.-L. Rouquette, *Sur la connaissance des masses*, 1994
- A. Trognon, R. Ghiglione, *Où va la pragmatique ? De la pragmatique à la psychologie sociale*, 1993
- W. Doise, A. Clemence, F. Lorenzi-Cioldi, *Représentations sociales et analyses de données*, 1992
- P. De Visscher, *Us, avatars et métamorphoses de la dynamique des groupes. Une brève histoire des groupes restreints*, 1991
- J.-M. Monteil, *Éduquer et former. Perspectives psychosociales*, 1997
- F. Lorenzi-Cioldi, *Individus dominants et groupes dominés. Images masculines et féminines*, 1988

AVERTISSEMENT

On a beaucoup écrit, on écrit beaucoup, on écrira sans doute encore beaucoup sur l'école sans pour autant parvenir à promouvoir des périmètres d'action stables et efficaces. À travers sa réédition, ce petit livre n'exprime donc ni l'ambition ni la conviction de pouvoir infléchir significativement le cours « des choses éducatives à l'école ». En revanche, peut-être est-il possible de lui accorder la vertu des petites musiques qui s'infiltrent et s'installent discrètement, presque à notre insu, dans nos esprits occupés par les problèmes professionnels de tous les jours.

Inspirés et adossés à un peu de science, à cette science expérimentale qui n'est pas toujours la plus prisée par les acteurs de l'éducation, les travaux qui font le corps de ce livre sont présentés avec l'espoir de faire écho aux pratiques de tous ces professeurs habités par la quête opiniâtre de la réussite de leurs élèves.

Si l'idée d'embrasser l'ensemble des domaines et des contextes d'apprentissage est absente de la publication de ce livre, en revanche celle de livrer et de promouvoir quelques repères pour enseigner et apprendre à l'école ne lui est pas étrangère. En effet, il n'est pas acceptable de constater, sans autre forme de procès, que les résultats scolaires puissent se traduire à travers « la loi normale d'une courbe gaussienne » comme s'ils étaient la simple expression d'un indépassable hasard de différences originelles. À ce constat il faut opposer, avec acharnement, l'essence même de l'éducation à l'école qui doit gouverner le dépassement continu de soi exprimé dans des résultats dont une belle courbe en *J* devrait signer la réalisation de toutes les promesses de toutes les classes d'âge.

Toutes ces promesses, qui sont autant de qualités et dont la nature est justement dans la nature, sont trop souvent limitées par des contextes familiaux, culturels et sociaux défavorables à leurs expressions. Or, l'effacement de ces limites, c'est l'objet même

de l'école et de ceux qui la font. Mais, de même que le praticien de la médecine ne saurait participer au maintien de la santé de ses patients sans s'adosser à un corpus de savoir alimenté par la science, le professeur ne saurait être laissé avec ses seuls contenus de savoirs disciplinaires pour éviter que des contextes originaux défavorables n'engloutissent les promesses de ses élèves. C'est pourquoi, il convient, chaque fois que c'est possible, de livrer quelques repères scientifiquement contrôlés pour favoriser la subversion de ces contextes limitant. Dès lors, installer des pratiques modulées par la connaissance de l'influence de certains facteurs que la science a pu mettre en évidence, devrait permettre de forger des parcours scolaires plus conformes aux richesses cognitives et comportementales dont la nature humaine est pourvue au-delà de la diversité dont elle se nourrit.

Ce petit livre, comme évidemment beaucoup d'autres, pourrait, modestement, participer à la création de cette petite musique susceptible de venir à l'esprit du professeur au moment de faire des choix pédagogiques, lot quotidien de celui qui porte la lourde responsabilité de promouvoir les générations futures. C'est en tout cas l'espoir de ses auteurs.

Juillet 2013

La réussite et l'échec scolaires sont au cœur de la préoccupation des parents, des enseignants et des élèves. Comment favoriser la première et éviter le second ? Quelles que soient les époques, cette question court les salles de professeurs, taraude les différents responsables de l'éducation nationale et in fine alimente de manière récurrente le débat public. Si ce livre ne prétend évidemment pas y répondre, il marque néanmoins l'ambition de fournir quelques pistes pour l'action. En effet, les sciences du comportement offrent aujourd'hui un ensemble de résultats susceptibles de présenter sous un jour nouveau les conséquences de certains actes pédagogiques parmi les plus ordinaires : présenter une tâche, évaluer une performance, donner une note, émettre publiquement une appréciation, faire réaliser un travail en groupe, etc. Apparemment simples, ces actes sont pourtant en mesure de tenir un rôle important, voire décisif dans l'histoire intellectuelle et affective des élèves. Si dans la pratique de la classe leur tonalité est majoritairement positive ils peuvent être appréciés dans une perspective favorable au développement scolaire. La réalité risque d'être tout autre s'ils sont frappés d'une tonalité négative. Or, la diversité sociale et cognitive d'une classe, la densité des échanges, les cultures font qu'il est parfois difficile de distinguer ce qui est favorable de ce qui ne l'est pas pour l'estime de soi et le progrès des élèves. L'importance de la subjectivité dans la vie pédagogique engendre parfois des perceptions contradictoires d'un même comportement. Certains voient, par exemple, dans le désengagement d'un élève d'une tâche son refus d'apprendre tandis que d'autres trouvent dans cette attitude la confirmation d'une présentation déficiente. À des moments divers les uns et les autres peuvent avoir également raison. La réalité est complexe : ce qui vaut pour les uns ne vaut pas pour les autres, ce qui convient dans une situation ne convient pas dans une autre. De plus l'enseignant, l'élève ou le parent est toujours menacé par une lecture rétrospective de l'école alors que

les conduites sociales d'aujourd'hui, qu'on le regrette ou qu'on s'en réjouisse, entretiennent des rapports assez lointains avec celles d'hier. Néanmoins, enseigner et apprendre ou éduquer et former relève toujours d'un ensemble de comportements et de conditions dont la science n'a cessé de s'occuper. Aussi trouvera-t-on dans ce livre quelques éléments issus de recherches expérimentales susceptibles de nourrir, même modestement, une réflexion qui associe les performances scolaires à la fois aux conditions de leur réalisation et à l'histoire de leurs auteurs.

Pour introduire

Des zones d'éducation prioritaire aux zones sensibles, de l'affirmation de lieux d'excellence au succès des dérogations à la carte scolaire, jamais sans doute l'école n'a produit autant de territoires et d'espaces distincts. Au point que la possibilité d'accéder ensemble au savoir apparaît comme un des défis les plus cruciaux de notre temps. Comment penser les multiples différences afin de mieux les prendre en compte ? Comment traiter les inégalités générées par une telle réalité ? Comment réfuter les discours idéologiquement saturés qui, transformant les différences en hétérogénéité, inspirent les comportements d'exclusion ? Comment dépasser les oppositions simplificatrices et leurs cortèges de surenchères supposées savantes étalées à longueur de colonnes dans les grands quotidiens ou hebdomadaires ? Toutes ces questions traduisent, sans l'épuiser, le décalage manifeste entre une ambition très largement proclamée à l'égalité des chances et des pratiques qui rendent ce but le plus souvent inaccessible en raison d'une représentation encore trop figée de la réussite scolaire.

Plutôt que d'épouser le discours d'une dégradation lente et continue des performances à l'école en alimentant l'idée d'une inéluctable « communautarisation scolaire », mieux vaudrait admettre, pour la prendre en compte, la variété des itinéraires des élèves. Sauf à l'inscrire dans des démarches et résultats scientifiques solidement étayés, le lecteur pourrait, à juste titre, trouver qu'une telle proposition vient grossir le cortège de celles qu'implicitement nous dénonçons. C'est la raison même pour laquelle ce livre a pour objet principal d'offrir un ensemble d'éléments issus de la science et susceptibles de suggérer des pratiques pédagogiques plus

informées et donc mieux maîtrisées. En effet, il en est des pratiques pédagogiques comme des pratiques médicales. Ni les unes ni les autres ne sont des pratiques scientifiques, mais ni les unes ni les autres ne doivent leur éventuelle efficacité à l'idée qu'elles pourraient ne relever que d'un art, fût-il majeur. C'est pourquoi l'actualisation permanente des connaissances scientifiques doit être au cœur des préoccupations collectives en matière d'éducation et de santé.

Néanmoins, multidimensionnel et donc très vaste, le domaine de l'éducation et de la formation ne peut s'appréhender dans le seul espace d'un livre. En effet, en soi, l'acte d'enseigner, comme celui d'apprendre, mobilise un tel nombre de processus généraux et spécifiques que la synthèse des travaux qui s'attachent à les identifier, les décrire et les caractériser relève d'une démarche de type plus encyclopédique que factuelle. Aussi s'agira-t-il ici d'une *contribution* visant, à travers quelques exemples seulement, à favoriser, dans la pratique ordinaire des professionnels de la formation, tel ou tel arrangement de l'environnement pédagogique susceptible de conduire à un meilleur traitement de l'information ou à l'adoption du comportement d'enseignement le plus adapté aux circonstances observées.

Enseigner et apprendre ou plus largement éduquer et former (Monteil, 1989) sont des actions réalisées le plus souvent dans des espaces collectifs qui génèrent, réclament et mettent en œuvre des interactions entre enseignants et enseignés et entre enseignés eux-mêmes. C'est donc aussi une scène sociale qu'il s'agit d'organiser afin de permettre aux différents acteurs concernés de se livrer efficacement aux exercices cognitifs dont les fondements sont le plus généralement déterminés par des programmes ou de grandes orientations disciplinaires. Dans cette perspective, les sciences du comportement offrent un ensemble de repères pertinents.

Un peu plus avant

Deux principes fondamentaux orientent habituellement la démarche scientifique lorsqu'elle s'attache à l'étude des performances

intellectuelles. Le premier définit l'existence d'un individu doté de propriétés cognitives universelles et, simultanément, celle d'objets dotés de propriétés intrinsèques. Le second traite les performances intellectuelles comme le résultat de l'application, par la personne, de ses propriétés universelles aux caractéristiques propres de l'objet. C'est pourquoi, le plus généralement, les opérations de la recherche scientifique en ce domaine consistent typiquement à mettre en place les conditions d'une observation (par simulation ou expérimentation) de la mise en œuvre de ces propriétés lors du traitement de l'objet par l'individu. Dans ce cadre, le contexte de traitement est soit totalement négligé, soit appréhendé du seul point de vue des caractéristiques de l'objet à traiter.

En reprenant un ensemble de travaux fondé sur un parcours de recherche d'une vingtaine d'années dans le domaine de la régulation sociale des productions cognitives (*cf.* Monteil, 1980, 1985, 1989, 1992a, 1993a, 1993b, 1998; Monteil & Huguet, 1993a, 1993b, 1999, 2001a, 2001b pour quelques références de base), ce livre propose des arguments empiriques en faveur d'une prise en compte du contexte (qui correspond à la fois à l'état interne et à l'environnement du sujet) pour comprendre mieux les performances scolaires. Il ne s'agit nullement de minimiser l'importance à accorder aux propriétés cognitives des individus et aux caractéristiques des objets à traiter. Pour autant, le parti pris est bien celui d'admettre que les activités intellectuelles et leurs produits peuvent dépendre, et parfois de façon majeure, du rapport que la personne entretient, en fonction de son expérience (ou histoire) personnelle, avec la situation dans laquelle elle se trouve et la nature de la tâche qu'elle accomplit. Ce rapport, plus que le produit direct de la situation, naît d'expériences personnelles antérieures activées en mémoire par certains des éléments liés à l'une et à l'autre. Ces expériences participent ainsi à la création d'un contexte fondé pour partie sur la connaissance de soi (ou «contexte cognitif de soi», Monteil, 1998). En effet, si l'on veut bien admettre (au moins à titre d'hypothèse pour l'instant) la possibilité de relations de compatibilité (ou de congruence) ou d'incompatibilité (ou d'incongruence) entre l'expérience antérieure

des individus (telle qu'elle est mise en mémoire) et la situation actuelle qui leur est faite (par exemple une évaluation positive ou une comparaison défavorable avec autrui lors de la réalisation d'une tâche) on comprendra aisément que ces relations sont en soi créatrices d'un contexte en quelque sorte interne à l'individu. C'est pourquoi on ne saurait entendre ici, et tout au long de ce livre, le contexte comme un simple « environnement externe », même si ce dernier s'avère évidemment déterminant de l'élaboration du précédent.

C'est une des raisons pour lesquelles on s'attachera d'abord à saisir précisément le lien entre les événements et environnements sociaux et les performances cognitives individuelles. On s'efforcera, ensuite, d'illustrer comment certains de ces environnements sociaux parmi les plus quotidiens, comme ceux qui impliquent la présence d'autrui et la comparaison sociale à l'école, influencent, et souvent de façon surprenante, les performances. Cette partie, constituée de faits issus de recherches expérimentales (réalisées en laboratoire ou dans des conditions offrant les garanties du laboratoire), soulignera clairement, en rapport avec la présence d'autrui, l'importance de l'histoire personnelle (majoritairement rapportée dans cet ouvrage à la dimension scolaire) dans la réalisation des productions intellectuelles.

Issus de nos propres études et de travaux conduits par d'autres dans des champs connexes, ces faits seront à l'origine de propositions visant à esquisser les contours « d'une pédagogie des environnements » d'enseignement et d'apprentissage.

Enfin, l'organisation rhétorique des propos tenus est élaborée à partir de la présentation fidèle, mais évidemment résumée, le plus souvent chronologique, de travaux et résultats expérimentaux. Ainsi le lecteur sera-t-il en situation de mettre ses pas dans les pas du chercheur, d'en fustiger les errements, d'en réfuter les certitudes commodes ou encore d'en réviser les interprétations.

Un peu d'attention

Si l'expérience pratique de la classe demeure et doit demeurer le fondement même de la professionnalité des maîtres, connaître, par exemple, les effets de la comparaison sociale, de la distribution des sanctions, du travail en groupe sur les acquisitions et performances intellectuelles, ne saurait être indifférent pour qui souhaite installer les meilleures conditions de leur réalisation. Or, même si elle ne s'y réduit pas, l'école s'inscrit nécessairement dans des objectifs cognitifs. L'atteinte de ces objectifs réclame, et pas seulement pour les individus soumis originellement à des handicaps culturels ou sociaux, d'accorder une attention particulière aux environnements ou contextes de travail pour en mesurer les effets.

La convergence des travaux réalisés dans le domaine de la cognition (pour employer un terme générique désignant l'ensemble des activités mentales et les produits de ces activités) indique assez nettement que le traitement efficace de l'information réclame la mobilisation d'une quantité d'attention d'autant plus importante que la tâche est complexe et peu familière. En des termes plus savants, moins la familiarité à l'objet et à son environnement est grande, plus le contrôle et la consommation d'attention sont importants. On comprendra ainsi aisément que tout ce qui concourt à diminuer les « coûts attentionnels » liés à l'environnement ou au contexte de la tâche contribue à la qualité et donc à l'efficacité de son traitement. Mais l'environnement de cette tâche n'est pas réductible à la seule façon de la présenter ou à la situation dans laquelle se trouve celui qui la réalise (présence d'un autrui connu ou inconnu, plus ou moins performant que soi,

plus ou moins coopératif, etc.), il tient aussi à l'état psychologique de l'acteur. État psychologique qui dépend certes des éléments précédents, mais aussi d'autres liés à la propre histoire de l'individu (échecs ou réussites passées, comparaisons antérieures favorables ou défavorables) et qui peuvent entrer, cognitivement et/ou émotionnellement, en résonance avec la situation présente et générer un surcoût ou un allègement d'attention susceptibles de rendre plus ou moins efficace le traitement cognitif en cours. En termes plus académiques, on pourrait indiquer ici que des éléments récupérés en mémoire sur la base des indices fournis par certaines occurrences de situation ou de contexte sont susceptibles de faciliter ou d'inhiber les performances. Bref, la « machine cognitive », dont mémoire et attention sont deux composantes fonctionnelles majeures, s'avère très sensible aux conditions dans lesquelles elle opère et cela d'autant qu'elle possède la mémoire de cette sensibilité et donc celle de sa propre histoire.

Considérer les performances intellectuelles comme essentiellement dépendantes des propriétés cognitives des individus relève d'une opinion sinon d'une conviction très largement partagée, y compris chez ceux qui au quotidien sont chargés de les faire produire. La conséquence la plus visible de cette conviction est le manque d'attention portée à la nature et à la qualité du rapport qu'entretient par exemple un élève avec les conditions de la réalisation de sa performance. De nature sociale, ce rapport n'est pas seulement le produit de la situation en tant que telle, mais il est aussi lié à des facteurs personnels en relation avec des expériences antérieures dans des domaines semblables ou similaires et à la qualité des interactions, présentes et passées, avec les pairs ou encore avec les maîtres. Par ailleurs, lieu privilégié d'acquisition et d'expression de connaissances, la classe présente toutes les caractéristiques d'un espace de comparaison. En effet, l'incertitude des élèves à l'égard des critères de réussite liés aux apprentissages scolaires (dont la nature et la complexité changent au fil du temps), le fait que les performances et efforts accomplis par chacun sont le plus souvent suivis d'évaluations positives ou négatives de la part de l'enseignant et la présence d'autres élèves

conduisent presque inévitablement à de la comparaison sociale (forcée ou libre, choisie ou contrainte selon les situations rencontrées). D'autant que l'activité consistant à comparer ses propres performances avec celles d'autrui émerge parfois en dépit de la mise en place, par les maîtres, de stratégies destinées à l'éliminer.

De là l'intérêt de présenter, comme nous allons le faire, les effets de la comparaison sociale sur l'attention et les performances cognitives. Ce qui nous conduira, par exemple, à relativiser l'idée selon laquelle la compétition interpersonnelle, étroitement liée à la visibilité et à la comparaison, conduit nécessairement à l'amélioration des performances. Même pour de bons élèves, la compétition produit, comme nous le verrons, un double effet: positif ou négatif selon la nature des événements passés, activés par les conditions de l'apprentissage actuel ou par la situation de performance. Ce sont des résultats de cette nature qui nous ont d'ailleurs amenés à considérer dans nos travaux la signification de la comparaison comme étroitement dépendante de l'histoire scolaire ou académique des élèves. Cela d'autant que la comparaison sociale et son utilisation commencent très tôt chez l'enfant.

Aussi rien ne s'oppose à ce que les expériences actuelles de comparaison sociale fassent, y compris à des niveaux précoces du développement intellectuel, l'objet d'une mise en mémoire. Il suffit ensuite que les conditions soient favorables au souvenir de situations d'échec ou de réussite pour que s'exprime une dynamique attentionnelle particulière plus ou moins coûteuse. C'est pourquoi il convient d'envisager que les performances scolaires puissent, très tôt dans le développement cognitif des personnes, dépendre à la fois des situations actuelles et passées de comparaison sociale.

Ainsi faut-il installer un fond de décor minimal pour faciliter la lecture des résultats observés dans nos recherches. En effet, les influences de situations (de comparaison sociale, d'évaluation, etc.) sur les performances scolaires doivent, au-delà de leur simple constat, livrer au moins une part des mécanismes qui les fondent. Sans cela le profit de leur connaissance demeurerait trop factuel.

Pour ce faire, il est donc indispensable, même brièvement, de présenter quelques éléments de savoirs scientifiques touchant à l'émotion, à l'attention et à la mémoire. Autant de processus impliqués ou susceptibles de l'être dans l'activité intellectuelle et singulièrement lorsque cette dernière s'exerce dans un cadre ou la présence des autres, réelle ou symbolique (comme dans les espaces virtuels attachés à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication), génère de la comparaison, notamment à partir des évaluations dont les productions des élèves font très légitimement l'objet.

Cet ouvrage étant destiné à esquisser un environnement favorable pour l'action en milieu scolaire, on ne saurait s'engager dans une revue critique de la littérature attachée aux relations que peuvent entretenir, par exemple, l'émotion, l'attention et la mémoire (parce qu'elle implique plusieurs centaines d'articles spécialisés, cette revue serait d'ailleurs impossible à consigner dans l'espace de notre ouvrage). C'est pourquoi il s'agira d'en retenir seulement quelques éléments essentiels pour situer, partiellement certes, mais convenablement, les résultats présentés au lecteur.

Issus de la recherche expérimentale en laboratoire ou de situations aménagées de telle sorte qu'elles permettent un contrôle scientifique rigoureux, ces résultats ne sont pas toujours directement liés à l'étude des comportements scolaires. En effet, les travaux qui les sous-tendent sont principalement destinés à étudier certains phénomènes pour eux-mêmes et à en déterminer les mécanismes (ainsi en est-il par exemple de l'influence de la présence d'autrui ou de la comparaison sociale sur l'attention ou la vigilance). Néanmoins, ici, comme dans d'autres sciences (la biologie par exemple pour prendre un autre domaine des sciences du vivant), la recherche dite fondamentale offre des repères pour agir. Aussi peut-on en utiliser les fruits tout en prenant la précaution d'indiquer au lecteur que les pratiques demeurent le cœur de l'expertise et que la science représente seulement une ressource parmi d'autres.

Émotion et mémoire : des relations avec l'attention

Nul besoin de recourir à la science pour s'assurer de l'existence d'une émotion de joie ou de tristesse. Les expériences de la vie de tous les jours suffisent. Inutile également d'interroger les recherches de laboratoire pour imaginer dans l'ombre de nos comportements intellectuels et sociaux le travail silencieux des émotions. Un regard attentif orienté sur nos propres conduites comme sur celles de nos semblables débusque aisément l'envahissante ou plus discrète présence de ces représentantes de nos états psychologiques les plus intimes.

En laissant des traces plus ou moins profondes, masquées, contrôlées ou à « fleur de peau », les émotions traversent la plupart de nos actes individuels ou collectifs. Aussi ne s'étonne-t-on pas qu'on les parle, qu'on les chante, qu'on les écrive ou encore qu'on les filme. Rien donc de plus normal qu'au-delà de leur perception et de leur traitement par la psychologie de tous les jours les chercheurs en science du comportement les aient, à leur tour, considérées comme des « objets » dignes du plus grand intérêt. En effet, le comportement désigne la ou les réponses d'un organisme biologique à une situation, à un environnement ou encore à ses propres stimulations internes. Les émotions relèvent à l'évidence d'un tel domaine de recherche. Mais quels en sont leurs ressorts ? Quelles voies empruntent-elles pour leurs expressions ? Quelles influences exercent-elles sur les comportements ? Existence-elles indépendamment de la conscience que l'on peut en avoir et leur « contrôle » est-il donc plutôt cognitif ou plutôt physiologique ?

Sont-elles, pour notre mémoire, éphémères ou durables et leur tonalité agréable ou désagréable conduit-elle à les traiter différemment et modifie-t-elle leurs éventuelles conséquences psychologiques? Ces questions exemplaires sont autant de problèmes que les scientifiques s'efforcent de résoudre. Ce livre ne repose évidemment pas sur l'ambition de les traiter. L'espace octroyé n'y suffirait pas et la limite de compétence des auteurs n'offre pas de toute façon une telle opportunité.

On se contentera donc ici de cerner d'assez près quelques enjeux des « phénomènes émotionnels » pour les activités et performances cognitives. En effet, dans nombre de nos recherches nous avons, comme nous le verrons, montré l'influence du contexte social sur les résultats obtenus à certaines tâches intellectuelles et suggéré l'existence d'une relation entre ces dernières, l'émotion et la mémoire autobiographique (cf. Monteil, 1993a; Monteil et Huguet, 1999). Par ailleurs, de nombreux travaux réalisés dans le champ des interactions sociales (cf. Monteil, 1994a; Michinov & Monteil, sous presse, pour un exemple dans le domaine de l'attraction interpersonnelle) font très souvent, implicitement ou explicitement, référence à l'émotion. Cette référence demeure cependant imprécise. En effet, invoquer les affects, l'humeur ou encore l'anxiété pour rendre compte de telle ou telle inhibition ou facilitation cognitive ou comportementale n'apparaît pas toujours suffisant pour soutenir les explications ou interprétations avancées. Toutefois, cette relative faiblesse ne relève d'aucune légèreté théorique ou méthodologique de la part des chercheurs. En effet, les difficultés pratiques et/ou éthiques rencontrées dans le cadre du laboratoire pour provoquer des émotions durables et identifiables et le caractère objectivement polysémique du concept (on parle souvent indifféremment d'humeur, d'anxiété, d'affect, de sentiment, d'émotion) concourent à générer des résultats en apparence contradictoires et donc à rendre les bases empiriques et théoriques des phénomènes observés sinon fragiles du moins un peu labiles (Monteil & François, 1998). Loin de nous l'ambition de fournir les moyens de combler ces lacunes que la littérature laisse transparaître. En revanche, celle de fournir un éclairage sur

- SULS J. & MULLEN B., 1982, «From the cradle to the grave: Comparison and self-evaluation across the life-span», in J.-M. Suls (Ed.), *Social psychological perspectives on the self*, Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- SULS J. & SANDERS G.S., 1982, «Self-evaluation through social comparison: A developmental analysis», *Review of Personality and Social psychology*, 13, 171-197.
- SULS J. & WILLS T.A., 1991, *Social comparison. Contemporary theory and research*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum and Associates.
- SZYMANSKI K. & HARKINS S.G., 1987, «Social loafing and self-evaluation with a social standard», *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 891-97.
- TAYLOR S.E. & LOBEL M.L., 1989, «Social comparison activity under threat: Downward evaluation and upward contacts», *Psychological Review*, vol. 96, n° 4, 569-575.
- TESSER A. & CAMPBELL J.D., 1982, «Self-evaluation maintenance and the perception of friends and strangers», *Journal of Personality*, 59, 261-279.
- TESSER A., CAMPBELL J. & SMITH M., 1984, «Friendship choice and performance: Self-evaluation maintenance in children», *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 561-574.
- TROPE Y., 1983, «Self-assessment in achievement behavior», in J.-M. Suls & A.G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self*, vol. 2, Hillsdale NJ, Erlbaum, p. 93-121.
- TULVING E., 1976, «Rôle de la mémoire sémantique dans le stockage et la récupération de l'information épisodique», in S. Ehrlich & E. Tulving (Eds.), «La Mémoire sémantique», *Bulletin de Psychologie*, p. 19-25.
- TULVING E., 1984, «Precis of elements of episodic memory», *The Behavioral and Brain Sciences*, 7, 223-268.
- VERSACE R., MONTEIL J.-M. & MAILHOT L., 1993, «Emotional states, attentional resources and cognitive activity: A preliminary study», *Perceptual and Motor Skills*, 76, 849-855.

- WAGEMAN R., 1999, «Task design, outcome interdependence, and individual differences: Their joint effects on effort in task-performing teams» (commentary on Huguet *et al.*, 1999), *Group Dynamics*, 3, 132-137.
- WATERS R.H., 1933, «The specificity of knowledge of results and improvement», *Psychological Bulletin*, 30, 673-690.
- WEGNER D.M. & ERBER R., 1993, «Social foundations of mental control», in D.M. Wegner & J.W. Pennebaker (Eds.), *Handbook of mental control*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- WEINSTEIN R.S., 1976, «Reading group membership in first grade: Teacher behaviors and pupil experience over time», *Journal of Educational Psychology*, 68, 103-116.
- WHEELER L., 1966, «Motivation as a determinant of upward comparison», *Journal of Experimental Social Psychology Supplement*, 1, 27-31.
- WHEELER L., 2000, «Individual differences in social comparison», in J. Suls & L. Wheeler, *Handbook of social comparison*, New York, Plenum Publishers, p. 123-141.
- WHEELER L. & KOESTNER R., 1984, «Performance evaluation: On choosing to know the related attributes of others when we know their performance», *Journal of Experimental Social Psychology*, 20, 263-271.
- WHEELER L., KOESTNER R. & DRIVER R.E., 1982, «Related attributes in the choice of comparison others: It's there, but it isn't all there is», *Journal of Experimental Social Psychology*, 18, 489-500.
- WHEELER L., SHAVER K.G., JONES R.A., GOETHALS G.R., COOPER J., ROBINSON J.E., GRUDER C.L. & BUTZINE K.K., 1969, «Factors determining choice of a comparison other», *Journal of Experimental Social Psychology*, 5, 219-232.
- WHEELER L. & ZUCKERMAN M., 1977, «Commentary», in J. Suls & R. L. Miller, *Social comparison processes: Theoretical and empirical perspectives*, Washington DC, Halsted-Wiley, p. 335-357.
- WILLERMAN B., LEWIT D. & TELLEGEN A., 1960, «Seeking and avoiding self-evaluation by working individually or in groups», in D. Wilner (Ed.), *Decisions, values, and groups*, vol. 1, New York, Pergamon Press.