

## **Psychologie Sociale et Changement Social**

WILLEM DOISE

Université de Genève

En suivant les débats publics à l'occasion des récentes élections présidentielles en France il fallait ne rien connaître de la théorie des représentations sociales pour ne pas comprendre que des représentations de changements politiques et sociaux intervenaient constamment dans ces débats. Le moins qu'on puisse en conclure, et en attendant que des collègues plus experts dans l'analyse de tels débats, comme Pascal Marchand, nous en apprennent davantage, c'est que les participants à ces débats évoquaient la possibilité d'un autre fonctionnement de société, voire d'une innovation plus ou moins radicale des principes et objectifs qui devraient réguler ce fonctionnement. Donc au moins dans leurs discours les hommes politiques activaient des représentations sociales portant sur des changements de nature sociétale.

Si j'ai choisi pour thème de cette conférence celui des rapports entre psychologie sociale et changement social ce n'est pas parce que je voudrais directement intervenir dans un débat de société, ni comme je l'ai déjà souvent fait, encore une fois insister sur la nécessité de s'appuyer sur des analyses de type sociologique comme celles fournies à l'époque par Pierre Bourdieu ou Alain Touraine (voir à ce sujet Doise & Lorenzi-Cioldi, 1989) pour élaborer une analyse sociopsychologique des fonctionnements sociétaux. Mon but est à la fois plus modeste, tout en étant aussi de nature plus personnelle, il est d'essayer de comprendre pourquoi en tant que psychologue social je me suis intéressé au changement sociétal. Du moins, ce qu'on appelle

maintenant, la «mainstream social psychology», langue anglaise oblige, ne s'en occupe pas tellement, tout au plus le considère-t-elle comme un cadre dans lequel se déroulent des processus individuels et interindividuels qui peuvent être étudiés en tant que tels, car investis d'une certaine universalité ils se dérouleraient dans des contextes sociétaux très différents.

Je commencerai donc par un retour dans le passé, déjà amorcé dans une publication précédente (Doise, 2008), pour montrer comment cet effort, certes personnel, mais aussi pratiqué par d'autres, correspond chez moi à deux défis qui m'ont été lancés dans un passé plus ou moins distant. L'un de ces défis m'obligeait à m'interroger sur les contributions éventuelles que la psychologie sociale pourrait fournir lors d'une période de changement sociétal, un autre défi impliquait la nécessité de mieux élucider les liens entre pédagogie et psychologie sociale. De tels défis ont certainement aussi été relevés par d'autres, mais c'est ici au Portugal qu'ils m'ont été lancés en même temps et de la manière plus nette, à la suite de la Révolution des Oeillets. Heureusement j'étais déjà en quelque sorte préparé pour relever ces défis, bien sûr pas suffisamment pour résoudre définitivement les problèmes théoriques impliqués; ils restent toujours actuels et doivent sans cesse être réactualisés.

Ensuite seulement, un troisième défi s'est ajouté aux deux précédents quand je suis arrivé à la conclusion que l'abordage de problèmes d'une telle importance nécessite aussi de mener en psychologie sociale une réflexion sur l'importance de l'intervention de systèmes juridiques du moins dans certains phénomènes étudiés.

Ma contribution comprendra donc trois parties; elle traitera successivement de liens entre changement sociétal et psychologie sociale, entre pédagogie et psychologie sociale, et entre psychologie sociétale et institutions juridiques.

## **CHANGEMENT SOCIÉTAL ET PSYCHOLOGIE SOCIALE**

En 1967 j'avais été engagé par Serge Moscovici comme assistant de recherche. Mon premier travail consistait à initier des expériences sur la polarisation collective, à piloter quelques expériences exploratoires sur l'influence minoritaire, mais aussi à lui fournir des résumés d'articles sur l'influence sociale.

Régulièrement nous discutons de ces résumés. Un jour, certainement avant le printemps de 1968, il se présentait dans le vaste bureau de ses collaborateurs, en fait un ancien atelier d'artiste avec d'un côté de grandes verrières et de l'autre côté, un mur avec un tableau. Il se planquait devant le tableau et nous posait à brûle-pourpoint la question suivante: «Les expériences d'Asch sont-ce des expériences d'influence majoritaire». Rappelons que dans ces expériences trois personnes, «compères», donnent avant un sujet «naïf» une même réponse fausse, tandis que la réponse juste est évidente.

La question de Moscovici était bien entendu une question rhétorique, il lui fournissait sa propre réponse qui revenait à recadrer l'expérience d'Asch dans un contexte sociétal. Il arguait donc du fait que si on ne tenait compte que de la situation expérimentale en soi, on pouvait parler d'une influence majoritaire. Mais considéré dans un cadre plus large, il n'y avait pas de doute possible, cette majorité était en fait une minorité par rapport à l'ensemble de la population non expérimentale qui indiquerait la ligne exacte.

Cette intervention de Moscovici a été à l'origine de plusieurs années de recherche. Des travaux de la première génération, comme ceux de Mugny et Papastamou (1981), du moins au début ont recouru à un modèle théorique impliquant une minorité active, confrontée à une majorité à laquelle un pouvoir établi imposait en quelque sorte sa conception dominante, qui était mise en cause par la minorité. Ce schéma lui-même était donc de nature sociétale et compatible avec une analyse marxiste de la société bourgeoise. Avec le temps, de tels modèles ont disparu de la littérature sur l'influence minoritaire.

Un autre modèle qui se voulait aussi sociétal à l'époque est celui de Tajfel (1981) sur l'identité et la catégorisation sociale. Les travaux qui s'inscrivent dans cette lignée de recherche sont actuellement plus nombreux que ceux qui se réclament encore de la théorie de l'influence minoritaire. Ce qui bien sûr n'est pas une preuve de leur intérêt intrinsèque, mais ils sont en quelque sorte devenus incontournables par leur présence dans les principales revues de référence qui par le biais du fameux «impact factor» contrôlent maintenant aussi les processus de sélection aux postes universitaires. Mais aussi dans ces travaux, à cause sans doute de l'impact du paradigme des groupes minimaux, les analyses de type sociétal sont devenues rares.

Rappelons toutefois, comment Jean-Claude Deschamps et moi-même avons essayé d'y introduire une perspective plus sociétale dans ces travaux en proposant de travailler sur l'idée de

croisement d'appartenances. Quand plusieurs personnes partagent une même appartenance tout en étant divisées quant à une autre appartenance, quels effets une telle situation peut-elle avoir sur les effets souvent observés de différenciations entre groupes ?

Deschamps avait imaginé un cas simple de croisement d'appartenances. Des sujets expérimentaux appartiennent à deux catégories selon le critère genre: ce sont des filles ou des garçons. Selon un autre critère, ils appartiennent également à d'autres catégories: à un groupe expérimental "rouge", ou "bleu". Croisons ces différentes appartenances catégorielles de telle façon que chaque groupe de garçons ou de filles soit composé d'une moitié de "bleus" et d'une moitié de "rouges" et que chaque groupe de "bleus" et chaque groupe de "rouges" soient composés d'une moitié de garçons et de filles.

Comment devrait fonctionner dans une telle situation le processus de catégorisation, quand les deux appartenances catégorielles seront rendues simultanément pertinentes pour les sujets? Il devrait y avoir à la fois accentuation des différences entre les deux catégories sexuelles mais également entre les deux catégories expérimentales «bleus» ou «rouges». En même temps, il devrait y avoir aussi accentuation des différences à l'intérieur d'une même catégorie, car elle est chaque fois composée de membres de deux catégories différentes selon l'autre critère. Pour les mêmes raisons, il devrait y avoir accentuation des ressemblances d'une partie des membres d'une même catégorie et avec une partie des membres de l'autre catégorie. On peut donc s'attendre à ce que, dans ce cas, des effets opposés affaiblissent la différenciation catégorielle. C'est ce que nous avons effectivement observé expérimentalement (Deschamps & Doise, 1979).

Ailleurs j'ai mis ces effets de croisement en rapport avec différents antagonismes entre groupes sociaux en Belgique. Les tensions entre visions laïque et religieuse y ont persisté avec beaucoup de force jusque dans les années 1960. Leur spécificité était le croisement avec d'autres tensions. Si la Belgique était divisée en deux communautés idéologiques, ces communautés elles-mêmes étaient divisées culturellement entre flamands et francophones; inversement, les deux communautés linguistiques étaient chacune divisée par une opposition entre un camp laïque et un camp confessionnel. Il faut déjà préciser que cette analyse ne s'applique plus nécessairement à la Belgique de nos jours.

Pendant longtemps la majorité en Flandre a été «catholique», tandis qu'en Wallonie elle était «laïque», dans chaque communauté linguistique existait cependant toujours une importante

minorité de l'autre bord. Schématiquement nous pouvons donc représenter la Belgique sur l'ensemble d'une feuille carrée comme séparée par une ligne horizontale divisant le tout en une partie nord et sud: dans la partie nord se trouve l'ensemble des Flamands, dans la partie sud l'ensemble des Wallons. En réalité, il y avait aussi des francophones dans la partie nord, surtout des membres de la haute bourgeoisie et des colonies de Flamands travaillaient dans les aciéries et mines du sud (Verbeken, 2007) . Une autre ligne traverse la feuille en oblique, en partant près du coin inférieur gauche de la feuille et en aboutissant près du coin droit en haut. A gauche de cette ligne imaginaire se trouvent l'ensemble des confessionnels qui défendent fortement le principe d'une école libre, à droite les laïques qui combattent avec autant de force ce principe; les premiers sont majoritaires en Flandre et minoritaires en Wallonie, l'inverse étant vrai pour les laïques.

Pendant plus d'un siècle les deux lignes de séparation ont été fortes et se sont en quelque sorte neutralisées. Par nécessité, les instances dirigeantes des deux camps politiques ont longtemps été fortement unitaristes: les dirigeants du camp laïque, même s'ils appartenaient en majorité à la communauté francophone, voulaient protéger la minorité laïque dans le Nord contre la domination des cléricaux, et les dirigeants du parti confessionnel chrétien, tout comme les évêques, étaient unitaristes parce qu'ils voulaient protéger leurs coreligionnaires dans le Sud. Les uns voulaient protéger leurs compatriotes contre l'installation d'une «théocratie» en Flandre, les autres contre une «persécution religieuse» en Wallonie.

Dans les années 60, pour différentes raisons, un changement se produit dans ce rapport de forces. Un pacte scolaire est signé qui garantit un financement public aux écoles confessionnelles. La ligne oblique, l'antagonisme entre les confessionnels et laïques s'atténue fortement. Le clivage linguistique reste fort et tend même à coïncider avec un clivage économique et démographique favorisant la région flamande. Les deux antagonismes ne se contrebalancent plus et les conflits linguistiques l'emportent nettement. Les partis politiques se scindent en deux, il y aura désormais un parti socialiste flamand et un parti socialiste wallon, tout comme il y aura deux partis libéraux, deux partis démocrates chrétiens. Au niveau des institutions politiques l'autonomie des deux communautés linguistiques augmente considérablement.

A une toute autre occasion mon intérêt pour l'étude des changements sociaux m'a aussi mené à y introduire l'étude des représentations sociales. Dans la seconde moitié des années 1970,

les équipes des psychologues sociaux de Genève et de l'Université de Bologne ont progressivement établi des contacts qui perdurent encore de nos jours. Les premiers contacts avaient surtout pour but de travailler ensemble à une psychologie sociale du développement cognitif. Mais nos collègues de Bologne s'intéressaient aussi spécialement au statut des psychologues professionnels en Italie. Résumons ici brièvement les résultats de la principale recherche qu'ils ont menée sur ce problème (pour une description plus complète voir Palmonari, 1981; Palmonari & Doise, 1986).

Quatre représentations différentes du travail des psychologues se dégagent des résultats de cette recherche. Une première représentation est celle du psychologue qui se définit comme un travailleur social parmi d'autres, comme un militant dont le but principal est de mettre à jour les contradictions de la société. Une représentation tout opposée est celle du psychologue qui préfère se définir comme psychothérapeute, qui considère que son principal instrument de travail est sa personnalité enrichie par une expérience psychanalytique. Une représentation moins extrême mais proche de la précédente est celle qui affirme que la psychologie est une science qui permet de mieux connaître l'individu et éventuellement de l'aider sans pour autant viser un impact sur la réalité sociale. Une autre représentation intermédiaire plus proche de la première est celle qui considère la psychologie comme une science sociale qui permet aussi d'intervenir sur la réalité sociale comme une sorte d'expert interdisciplinaire. Au plan de la réalité de la mise en place des institutions et des centres d'aide psychologique on observe qu'au début ces centres se réclament plus de la première représentation pour évoluer graduellement à travers les représentations intermédiaires vers une conception plus individualiste.

A l'aide d'études par questionnaire nous (Doise, Mugny, De Paolis, Kaiser, Lorenzi-Cioldi & Papastamou, 1982) avons pu observer que les mêmes représentations structurent aussi en Suisse les réponses d'étudiant(e)s en psychologie.

## **PEDAGOGIE ET CHANGEMENT SOCIAL**

Le défi dont je traiterai dans cette section me conduit à remonter encore plus loin dans mon passé et de retourner dans un petit village de la Flandre Occidentale en Belgique. Mon père y était instituteur et j'ai passé les trois premières années de l'école primaire dans sa classe car selon

les périodes, il avait la charge de trois ou deux volées d'âges les plus jeunes de cette école «libre» (c'est-à-dire catholique) de garçons. J'ai ainsi fait connaissance d'une manière tout-à-fait particulière avec le système d'enseignement dont je ne suis sorti qu'environ soixante ans après en tant que professeur émérite. J'y ai pu observer par exemple comment mon père se débrouillait pour enseigner à des enfants plus jeunes des choses que je connaissais déjà aussi en confiant parfois à des enfants plus avancés la tâche d'aider des enfants plus jeunes.

Avec un de ses beau-frères, instituteur à une école normale pour instituteurs, mon père s'était lancé dans un programme de «modernisation» des enseignements scolaires. Il était effectivement reconnu par ses collègues et par l'inspection pour sa façon nouvelle d'enseigner le «calcul», il utilisait pour cela le matériel Cuisenaire, un matériel constitué de réglettes de couleurs et de longueurs différentes de un à dix centimètres. Lors des «conférences» pédagogiques des instituteurs de la région il fut souvent invité à y donner des leçons de démonstration avec quelques-uns de ses élèves.

A la Sorbonne, dans le cadre du Certificat de Psychologie de l'Enfant et de l'Adolescent, j'ai lu le livre de Piaget et Szeminska (1941) sur *La Genèse du Nombre chez l'Enfant*. La lecture de ce livre n'était pas obligatoire, mais ce choix était aussi pour moi une manière de renouer le contact avec mon père.

Une dizaine d'années après, c'est par l'intermédiaire de mes premiers collaborateurs à Genève, et surtout grâce à Gabriel Mugny et Anne-Nelly Perret-Clermont que j'ai approfondi ma connaissance de la théorie piagétienne. Je voulais continuer à Genève avec leur aide mes recherches sur la polarisation collective. Pour mon propos présent il suffit de rappeler que la polarisation collective consiste en une restructuration des opinions individuelles en situation de discussion de groupe souvent dans le sens d'une extrémisation. Avec mes collaborateurs à Genève je tentais de tester l'hypothèse que cette polarisation en situation de groupe était due à une augmentation de la saillance de certaines dimensions structurant les opinions concernant les objets à discuter. Une expérience (Doise, 1973) impliquant des discussions sur des préférences pour un matériel esthétique variant selon trois dimensions, couleur, forme, taille tendait à vérifier cette hypothèse. Dans les conversations avec mes collaborateurs j'utilisais souvent le terme de structures et de restructuration. Et je proposais de mesurer l'importance de ces structures par des analyses de type factoriel. C'était un discours qui passait difficilement chez Anne-Nelly et

Gabriel. A ma grande surprise ils me faisaient un jour ensemble la proposition suivante: mais s'il s'agit de structures, pourquoi ne pas tout simplement travailler avec des structures opératoires dans le sens piagétien ? Est-ce que les enfants en situation de groupe ne devraient pas alors produire des performances mieux structurées à des tâches de type piagétien, conservation du nombre, du volume, etc.

Comme la fameuse intervention de Moscovici dont j'ai parlé précédemment, leur intervention a abouti à un ensemble de recherches qui s'est étendu sur des dizaines d'années et qui relèvent du courant du constructionnisme sociocognitif.

Dans ses premiers écrits de psychologie, Jean Piaget insiste fortement sur le rôle de la coopération et de la coordination entre individus comme facteur générateur du développement cognitif individuel. Surtout le livre sur *Le Jugement Moral chez l'Enfant* (Piaget, 1932) et d'autres écrits de cette époque sont importants à ce sujet; ils peuvent être décrits comme une transposition de l'idéal démocratique en termes de psychologie sociale. L'idée de base en est que seule la *coopération* entre égaux peut devenir source de raison. Une telle coopération est considérée dans une première époque de ses travaux comme une condition nécessaire pour le développement de la moralité, de la rationalité et de la pensée logique proprement dit.

A une époque où déjà les écrits de Bourdieu et Passeron (1964, 1970) en France ou de Bernstein (1973) en Angleterre avaient insisté sur l'inégalité des enfants de différents milieux sociaux devant l'institution scolaire, il nous (Doise & Mugny, 1981; Perret-Clermont, 1979) a paru urgent de retravailler les idées initiales de Piaget sur les liens entre interaction sociale et développement cognitif. Le but était aussi de vérifier l'hypothèse qu'une intensification de l'interaction entre enfants ou entre enfants et adultes pouvait dans certaines conditions combler le handicap dont souffraient les enfants d'origines sociales moins favorisées.

Pour expliquer la mise en place progressive des instruments cognitifs chez l'enfant lors de sa participation à des interactions sociales, il faut nécessairement faire appel à une pré-structuration de l'environnement social correspondant à des normes, représentations, règles ou, pour utiliser des notions plus récentes, à des scénarios ou scripts partagés qui organisent les interactions sociales auxquelles les enfants sont amenés à participer. Ce sont des régulations d'ordre social qui amènent l'individu à des régulations de ses propres activités de raisonnement sur l'environnement.



Une conception de causalité en spirale rend compte de l'interdépendance entre régulations sociales et individuelles. Voici l'idée centrale de cette conception sociogénétique: à tout moment de son développement, des compétences spécifiques permettent à l'individu de participer à des interactions sociales relativement complexes qui peuvent donner lieu à de nouvelles compétences individuelles qui pourront s'enrichir de nouveau lors de participations à d'autres interactions sociales. Il est difficile de définir exactement les compétences individuelles initiales qui ne seraient pas d'origine sociale et qui seraient donc innées (voir à ce sujet Mehler & Dupoux, 1990). Ce repérage n'est pas de première importance pour une théorie qui porte sur la construction sociale d'opérations de pensée plus complexes à partir d'organisations individuelles plus élémentaires. Bien entendu, la conception esquissée est développementale, ce qui ne veut pas dire que toute interaction sociale est source de développement individuel. Mais pour qu'il y ait développement cognitif chez l'individu, il faut que ses compétences individuelles soient à de nombreuses reprises étayées par des constructions sociales.

L'étude spécifique de l'intervention de ces coordinations peut faire l'objet de recherches empiriques. Les conceptions de Durkheim sur la primauté du social et celles de Piaget sur l'interaction coopérative comme facteur du développement cognitif relèvent du niveau de la grande théorie. Elles donnent des orientations générales et incitent à la construction de paradigmes de recherche pour décrire des mécanismes et des liens de causalité plus spécifiques. Pour construire ces paradigmes, nous avons eu recours à la procédure expérimentale classique, manipulant des modalités d'interactions sociales comme variables indépendantes pour en étudier les effets sur le développement cognitif considéré comme variable dépendante. Il s'agit bien à certaines phases de la recherche d'étudier l'antériorité d'une forme d'interaction sociale qui se reflétera subséquentement dans l'acquisition de nouvelles compétences individuelles.

Illustrer empiriquement la thèse que des coordinations cognitives individuelles se mettent en place à partir de coordinations entre individus nécessite l'élaboration de propositions d'une portée plus limitée. Celles qui ont été proposées par l'équipe genevoise de psychologie sociale (voir Doise & Mugny, 1981) sont les suivantes:

1. C'est en coordonnant ses actions avec celles d'autrui que l'enfant est amené à construire des coordinations cognitives dont il n'est pas encore capable individuellement.

2. Les enfants qui ont participé à certaines coordinations sociales deviennent ensuite capables d'effectuer tout seuls ces coordinations.

3. Des opérations cognitives qui s'actualisent sur un matériel donné et dans une situation sociale spécifique revêtent un caractère de stabilité et de généralité et sont, dans une certaine mesure, transposables à d'autres situations et d'autres matériels.

4. L'interaction sociale devient source de progrès cognitif par les conflits sociocognitifs qu'elle suscite. C'est la confrontation simultanée de différentes approches ou solutions individuelles lors d'une interaction sociale, qui nécessite et génère leur intégration dans une organisation nouvelle.

5. Pour qu'un conflit sociocognitif puisse avoir lieu, les participants à une interaction doivent déjà disposer de certains instruments cognitifs; de même, l'enfant ne profitera de l'interaction que s'il peut déjà établir une différence entre son approche et celle d'autrui. Cette compétence prérequis fait que certains enfants profitent de certaines interactions sociales, tandis que ceux qui n'ont pas encore atteint cette compétence initiale ne profitent pas des mêmes interactions.

6. Des régulations de nature sociale (normes, représentations) qui régissent une interaction donnée peuvent constituer un facteur important dans l'établissement de nouvelles coordinations cognitives dans cette situation. C'est précisément l'intervention de telles représentations ou significations sociales lors de coordinations cognitives effectuées à propos d'une tâche particulière qui est étudiée empiriquement avec l'aide de la notion de marquage social. Elle se réfère aux correspondances qui peuvent exister entre, d'une part, les régulations sociales qui caractérisent les rapports entre protagonistes réellement ou symboliquement présents dans une situation spécifique et, d'autre part, les opérations cognitives portant sur certaines propriétés des objets qui médiatisent ces relations sociales. Une telle correspondance existe par exemple quand une norme sociale nécessite la répartition égalitaire d'une boisson dans deux contenants de dimensions différentes.

Ajoutons à ce bref résumé que notre intention initiale de forger des armes intellectuelles pour participer au débat lancé par des sociologues comme Bourdieu et Passeron ou Bernstein a été également remplie. Pour des épreuves très différentes, nous avons pu montrer qu'une interaction brève mais appropriée, faisant intervenir le conflit socio-cognitif et/ou le marquage

social, permettait à des enfants de milieux sociaux moins favorisés d'atteindre les niveaux que les enfants de milieux plus favorisés atteignaient tout seuls. Le moins qu'on puisse dire est que de tels résultats sont difficiles à concilier avec des thèses innéistes attribuant un héritage biologique différent aux membres de différents groupes sociaux. C'est bien l'étude de l'individu seul confronté à une tâche cognitive qui tend à faire négliger l'étude des conditions sociales du développement cognitif. Au contraire, notre définition sociale du développement cognitif privilégie nécessitait le recours à l'étude d'individus en interaction.

Depuis, nos collègues Céline Buchs, Fabrizio Butera, Gabriel Mugny and Céline Darnon (2004) n'ont pas hésité à produire une liste de conseils à l'intention d'enseignants qui veulent promouvoir l'utilisation du conflit socio-cognitif dans leurs enseignements. Nous ne retenons ici que ces conseils qui sont directement en rapport avec les idées présentées préalablement. Il s'agit de promouvoir le conflit socio-cognitif en demandant systématiquement à des individus, même de niveaux cognitifs différents, de comparer leurs points de vue ou solutions, en présentant les problèmes de sorte que différents points de vue sont possibles et peuvent être comparés, en encourageant la controverse tout en accentuant l'aspect coopératif de la situation, en décourageant l'évitement du conflit, en encourageant la participation active des uns et des autres, en évitant les jugements négatifs sur les compétences et en promouvant la recherche de réponses exactes plutôt que la démonstration de ses propres compétences, en promouvant le décentrage et la représentation du savoir comme une construction de points de vue complémentaires.

Reste à se demander pourquoi l'apprentissage par pairs n'est pas plus répandu, malgré que ses avantages soient bien attestés ? Différentes études recourant à des méta-analyses d'ensembles de recherches (voir par exemple, Cohen & Cohen, 1991; Johnson et Johnson, 1989; Slavin, 1995) montrent que des procédures d'apprentissage coopératif sont très efficaces, aussi au niveau universitaire. Si elles ne sont pas utilisées plus systématiquement, c'est peut-être parce que souvent à l'école la compétition est plus valorisée que la coopération, aussi par crainte que celle-ci nivellerait les performances individuelles en empêchant des individus déjà plus avancés que leurs pairs de progresser encore. Les recherches sur l'effet tuteur (*tutor effect*) prouvent que c'est l'inverse qui se passe. Concernant cette forme d'apprentissage où des élèves plus avancés peuvent être amenés à enseigner leurs pairs qui le sont moins, Arreaga-Mayer, Terry et Greenwood (1998) rapportent des résultats concernant les enseignements dans les domaines de la

mathématique, de la lecture et l'écriture, de la maîtrise du vocabulaire pour en conclure que les résultats sont généralement positifs pour tous les élèves (voir aussi Cohen, Kulik & Kulik, 1982).

La théorie piagétienne, comme d'autres théories psychologiques, est incontestablement utile pour mieux comprendre l'appropriation individuelle de la connaissance qui reste un des objectifs essentiels de l'école; la théorie de Bourdieu, comme celle d'autres sociologues, l'est autant pour comprendre les inégalités sociales devant le savoir institutionnalisé. Chacune des deux théories, tout en étant également indispensable, ne nous renseigne en rien sur les dynamiques étudiées par l'autre. Le but de nos recherches sur l'intervention des dynamiques sociales dans les opérations cognitives était de forger des instruments conceptuels pour essayer de rapprocher analyses psychologiques et sociologiques.

Dans différents pays j'ai été invité à parler de ces recherches, aussi dans le cadre de formation d'enseignants. La première invitation m'avait été adressée par l'intermédiaire de mon collègue Jacques Vonèche. Ensemble nous étions invités pour un séminaire sur la psychologie du développement et la formation des maîtres organisé dans le centre que Danilo Dolci avait érigé dans le cadre de sa lutte anti-mafia à Trappello en Sicile, depuis les années soixantes. A la suite de ce séminaire, une revue de Palermo a publié un compte rendu (Doise, Mugny & Perret-Clermont, 1974) de nos premières recherches sur le développement social de l'intelligence. A ce sujet, mes collègues du Nord de l'Italie étaient tout étonnés qu'une telle revue existait en Sicile. Quand je suis retourné récemment en Italie, j'ai demandé à deux personnes bien informées ce qu'est devenu le Centre de Danilo Dolci. Toutes les deux ont répondu que malheureusement pratiquement rien ne subsistait de ce centre, et l'une d'entre elles ne manquait pas d'y ajouter: «Même si Dolci a fait un travail formidable à Trapello, ce travail n'a pas continué après sa mort. Tout bien considéré, c'était un homme du Nord». Néanmoins, «la lutte continue», car encore début avril 2012 encore une dizaine de «bosses» de la mafia ont été arrêtés dans la région de Trapello. Une plaque y est aussi fixée sur la façade de la maison où Danilo avait initié sa première grève de la faim pour manifester son indignation à la suite de la mort par la faim d'un enfant habitant cette maison.

Une autre participation au lancement d'initiatives pédagogiques a débuté pratiquement à la même époque à Lisbonne et continue à porter ses fruits. Peu après la Révolution des Oeillets plusieurs membres du corps professoral de la section de psychologie de l'Université de Genève

furent invités par Oliveiro Cruz à y participer à des journées de réflexion sur la «nouvelle» éducation. Depuis cet entrepreneur éducatif à réussi à mettre en place un réseau d'Instituts Piagetiens dans différents endroits du Portugal. Je participe régulièrement aux activités de formation organisées dans ces Instituts.

De même, et il ne s'agit sans doute pas d'une coïncidence gratuite, à la même époque j'ai pu participer également à un colloque international sur le changement social organisé dans la Fondation Gulbenkian après la Révolution des Œillets. Plusieurs participants à ce colloque sont devenus depuis membres de l'équipe dirigeante de l'ISCTE. Depuis, mes contacts avec cette équipe, composée pas seulement de chercheurs sur le changement social mais aussi de véritables acteurs de changement, n'ont jamais cessé. Au contraire, ils tendent encore à s'étendre, vu que des membres de l'équipe initiale ou leurs élèves se sont essaimés dans d'autres universités. Le contraste entre mes expériences en Sicile et au Portugal m'ont fait beaucoup réfléchir sur les liens entre changements sociétales et changements pédagogiques.

## **PSYCHOLOGIE SOCIETALE ET SYSTEMES JURIDIQUES**

Changeons de contexte pour nous situer maintenant à un niveau résolument intersociétal. Quand différents systèmes de commerce ont dû se coordonner, des conventions plus ou moins formalisées sur des pratiques et règles communes ont été progressivement mises en place afin de créer une certaine compatibilité entre normes et pratiques ancrées dans des cultures très différentes. Certes, de telles régulations d'ensemble restent toujours amendables, aussi en fonction de rapports de force qui se modifient, mais mêmes imparfaites elles répondent à une nécessité.

De la même manière la visée des droits de l'homme a abouti à la proposition d'un système normatif d'ensemble. En présentant une synthèse de nos travaux sur les représentations sociales des droits de l'homme (Doise, 2001) nous avons déjà relevé que les perceptions et expériences de différentes sortes de conflits interviennent fortement dans les positionnements à l'égard de ces droits. Les individus percevant plus de relations conflictuelles, surtout ceux ayant souffert de ces relations, se positionnent en général d'une manière favorable à l'égard des droits fondamentaux et des institutions publiques qui doivent en garantir le respect. Dans ce domaine, la

réalité des expériences sociétales et des perceptions qui s'y rapportent forme donc une sorte de système générateur de représentations normatives d'ensemble, qui idéalement concernent tous les humains en leur accordant des droits, mais aussi des devoirs, les uns par rapport aux autres.

Dans la suite de ces travaux sur les droits fondamentaux, une équipe de psychosociologues, maintenant principalement basée à Lausanne, a effectué plusieurs recherches sur les représentations sociales des droits humanitaires, les droits à respecter en situation de conflits armés. En analysant les données d'une vaste enquête commandée par le Comité International de la Croix Rouge dans des pays concernés par de tels conflits, Guy Elcheroth (2006) a d'abord mis à jour un phénomène paradoxal: les victimes *moins* que les non-victimes adhèrent à une approche légaliste des transgressions des violations de ces droits tandis que plus qu'il y a des victimes dans un pays, *plus* l'ensemble de la population est en faveur d'une approche visant à protéger légalement ces droits, éventuellement en impliquant l'intervention d'un tribunal international. Une analyse plus récente a mis à jour encore une autre source de variation dans ces attitudes: elles se renforcent surtout quand la victimisation est de même importance dans les camps qui se combattent ou se combattaient (Spini, Fasel, & Elcheroth, 2008).

Des réalités objectives constituent dans ce domaine une sorte de base sociétale ou intersociétale favorisant ou non la genèse et la consolidation de régulations internationales de type juridique. Dans des rapports sociaux donnés, des systèmes nationaux construisent à un niveau international des systèmes juridiques qui devraient aussi valoir en cas de situation de guerre entre nations. Une fois ces systèmes juridiques installés, ils fonctionnent ou devraient fonctionner à leur tour comme des systèmes de régulations de conduites dans les conditions appropriées définies d'avance. C'est dire toute l'importance de tels systèmes de régulation juridiques, dont maintenant un Tribunal Pénal International peut sanctionner les transgressions.

Comme confirmation de la pertinence des analyses élaborées par Elcheroth et collègues, on peut invoquer le fait que l'histoire des conventions internationales et des institutions chargées explicitement de veiller à la promotion et à la mise en œuvre des droits humanitaires est inextricablement liée à l'histoire des guerres internationales: «De la même manière que la Convention de Genève de 1864 a pour origine indirecte la guerre franco-autrichienne de 1859, plusieurs conventions adoptées par la suite apparaissent comme des réactions aux horreurs d'un conflit: la Déclaration de Bruxelles de 1874 puise ses sources dans la guerre franco-prussienne de

1870, le Protocole de Genève de 1925 et les Conventions de Genève de 1929 dans le 1er conflit mondial, les Conventions de Genève dans le second, et les Protocoles additionnels de 1977 dans les guerres de libération nationale et la guerre du Vietnam des années 60-70» (Sassoli & Bouvier, 1999, p. 51).

A contrario, le manque d'engagement des Etats-Unis à l'égard d'institutions internationales, telles que la Société des Nations ou la récente Cour Pénale Internationale, pourrait en partie s'expliquer par le fait que dans les conflits internationaux ils ont été moins souvent et en moindre mesure victimes que les autres. Citons à ce sujet un spécialiste américain, Tony Judt (2007, p. 47): «ce n'est pas par accident que nos alliés européens -pour lesquels le vingtième siècle constituait une catastrophe traumatique - sont enclins à accepter que la coopération, et non pas le combat, est une condition nécessaire de survie -même au coût de la cession d'un degré d'autonomie souveraine formelle. Les pertes militaires britanniques lors de la seule bataille de Paschendale en 1917 dépassent en nombre toutes les pertes des Etats-Unis pour l'ensemble des deux Guerres Mondiales. L'armée française a perdu le double du nombre total des pertes des Etats-Unis lors de six semaines de combats en 1940. L'Italie, la Pologne, l'Allemagne et la Russie, toutes ont eu plus de pertes militaires et civiles lors de la Première Guerre Mondiale - et de nouveau lors de la Deuxième Guerre Mondiale - que les Etats-Unis ont connues dans l'ensemble de toutes leurs guerres étrangères (dans le cas de la Russie il s'agit d'une différence d'un facteur de dix fois plus aux deux occasions). De tels contrastes créent bien une différence dans la manière dont on élabore une vision du monde ».

Si nous pouvons utiliser aujourd'hui la notion de communauté internationale, c'est précisément parce qu'à la suite d'expériences répétées de traumatismes collectifs des conventions et des organisations internationales ont été créées pour organiser plus fermement les rapports entre individus et entre Etats autour d'une série de principes normatifs.

Le fonctionnement de tels systèmes juridiques et leur impact n'a guère retenu l'attention des psychologues sociaux, même quand il s'agit de situations qui leur sont familières, car reproduites dans des situations expérimentales bien connues, comme dans les célèbres expériences de Milgram (1974) sur la soumission à l'autorité. Encore récemment ces ont fait l'objet d'une démonstration télévisée en France (Vaidis & Codou, 2011). Dans la plupart des rapports sur ces expériences, la soumission à une autorité qui injoncte les participants à torturer

une autre personne est présentée comme provenant d'une sorte de fatalité, car une grande majorité obéit à ces injonctions.

Malheureusement, la plupart des rapports actuels sur des expériences utilisant ce paradigme ne mentionnent pas les expériences de Meeus et Raaijmakers (1995) qui en ont réalisé une adaptation aux Pays-Bas. Comme Milgram, ils montrent que beaucoup de participants à leurs expériences n'hésitent pas, sur simple injonction d'une autorité académique, à violer dans le cas qu'ils étudient les droits élémentaires pour un chômeur d'accéder à un travail.

Les chercheurs néerlandais s'intéressent aussi à des conditions particulières qui peuvent empêcher une telle injustice de se produire. Dans l'une de leurs expériences, la procédure de base est utilisée, mais les sujets sont avertis dès le début qu'il est déjà arrivé que le postulant à un travail engage une procédure judiciaire contre l'université en dénonçant les conditions de passation du test. Afin d'éviter tout problème à l'avenir, on informe les participants à l'expérience que les instances responsables de l'université refusent d'accepter une quelconque responsabilité juridique et leur demandent explicitement de signer un document dans lequel il est précisé que seul le participant à l'expérience est juridiquement responsable de ce qui peut se passer lors de la passation du test. Dans ce cas le taux d'obéissance baisse considérablement.

C'est bien l'évocation d'un système juridique qui empêche le paradigme de la soumission à l'autorité de fonctionner. Pourquoi ne rappelle-t-on pratiquement jamais de tels résultats quand il s'agit de s'interroger sur la «régularité» avec laquelle l'effet Milgram est répliqué. Aussi Vaidis et Codou (2011) ne les mentionnent pas. Nous retrouvons ici une caractéristique commune de beaucoup d'expériences en psychologie sociale et déjà dénoncée par Moscovici; elles s'intéressent à une dynamique situationnelle sans s'interroger sur les conditions sociétales qui peuvent renforcer ou contrarier le déroulement de telles dynamiques. Certes il est très important d'étudier des effets situationnels et de démontrer les issues néfastes auxquelles ils peuvent mener ; mais il est également important de rappeler dans les publications scientifiques et celles adressées à un plus grand public que des dynamiques sociétales peuvent contrecarrer ces effets. A ce sujet c'est un journaliste, qui dans le débat suivant l'émission télévisée à procédé à un recadrement sociétal de la situation, en mentionnant simplement que si l'expérience «estrême» avait été vraie, son auteur aurait été arrêté le lendemain par la police.



Voyons maintenant comment effectivement l'auteur d'une autre expérience célèbre a été amené à procéder à un tel élargissement de perspectives. Comme les expériences de Milgram, l'expérience dite «The Stanford Prison Experiment» de Philip Zimbardo (1989) est souvent évoquée pour illustrer une conception fataliste en psychologie sociale. Il s'agit d'une situation créée pour vérifier ce qui se passe quand un groupe de personnes est investi d'un pouvoir «quasi-absolu» sur un autre groupe. A cette fin, des étudiants sont arbitrairement divisés en un groupe de prisonniers et un groupe de gardiens de prison. Très vite dans la situation créée par Zimbardo, les étudiants devenus «gardiens de prison» abusent de leurs «prisonniers» de sorte que l'expérience qui devait durer deux semaines fut déjà arrêtée le sixième jour.

Ici je me limite au rapport que Zimbardo (2007, chapitre 15) établit entre son expérience et le scandale d'Abu Ghraib en Iraq. En effet dans certaines photos qui ont été largement diffusées concernant les traitements dégradants dans cette prison militaire de l'armée américaine, les ressemblances avec des photos prises lors de l'expérience de Stanford sont frappantes. Selon l'analyse que Zimbardo propose des événements qui se sont passés dans la prison militaire américaine, il ne s'agissait pas avant tout de quelques sergents indisciplinés qui auraient entraîné les autres à participer à des comportements dégradants à l'égard des prisonniers. Il décrit en détail comment dans cette prison militaire, il s'agissait avant tout de structures d'autorité défaillantes dues aux interférences entre deux chaînes de commandement. D'un côté il y avait la police militaire qui disposait de règles bien établies stipulant comment les gardiens militaires devaient se comporter à l'égard de prisonniers de guerre. De l'autre côté, il y avait les représentants de la Central Intelligence Agency (CIA) et de la Military Intelligence, qui intervenaient auprès des mêmes gardiens de prison. Dans le cadre des structures de la CIA des formes de torture et des atteintes à la dignité des prisonniers étaient admises car selon les autorités politiques américaines du plus haut niveau, ces prisonniers étaient des "unlawful combatants" dont les droits n'étaient garantis ni par les Conventions Internationales de Genève, ni par les lois des Etats-Unis. De plus, les membres de la police militaire qui devaient garder les prisonniers étaient chargés par les responsables des services de renseignement de les "préparer" avant les interrogations en utilisant des techniques relevant de la torture et des comportements dégradants.

Il s'agit là d'un aspect totalement différent de la situation "responsabilité juridique" de l'expérience de Meeus et Raaijmakers: à Abu Ghraib les instances "autres" qui interféraient avec

celles des gardiens de prison ont “dé-responsabilisé” ces derniers. Au moins temporairement, un sentiment de non culpabilité et d’impunité a été créé pour eux. Cependant, ce sont bien les gardiens militaires qui ont été rattrapés plus tard par la justice. Le système juridique a été réactivé à leurs seuls dépens, ce que Zimbardo a dénoncé devant les instances concernées.

D’une certaine manière on peut dire que dans l’expérience originelle de Zimbardo une représentation sociale de la vie en prison a régi les comportements des étudiants concernés et Zimbardo, d’ailleurs sur injonction de sa fiancée, y a mis fin. Dans le cas à d’Abu Ghraib, les tenants du pouvoir ont permis la création d’une prison sans droits et le système juridique compétent ne pouvait pas être actionné au moment opportun.

## CONCLUSION

L’élargissement de perspectives que je préconise dans cette conférence devrait nous aider à assumer de nouveaux défis, tel que celui que Moscovici (2004) a formulé dans un texte d’abord publié comme chapitre introductif à un manuel de psychologie sociale publié par Adrian Necoș, dix ans plus tôt.

Moscovici y formule un principe qui devrait régir l’adaptation de toute théorie en psychologie sociale à de nouvelles conditions sociales; il s’agit du principe de contextualité: «Il comporte un côté théorique et un côté pratique. Il faut reconnaître, du côté théorique, que la science met l’accent comme il se doit, sur l’universalité. Mais ceci n’entraîne pas l’uniformité ou la conformité à un modèle unique et prédéterminé. Ce que ce principe entraîne, en particulier dans les sciences sociales, c’est un élargissement des perspectives et un effort pour surmonter des limitations inhérentes à chacune d’elles. Chaque modèle est une source d’apprentissage, ni plus, ni moins» (p. 6).

Il exprime son étonnement par rapport au fait que les psychologues sociaux en Europe, aussi bien ceux de l’Est, comme ceux de l’Ouest, ne se sont guère préoccupés du changement introduit dans leurs rapports après la Chute du Mur de Berlin. Ce qui l’a frappé est que «.. les psychosociologues ne furent pas aussi prompts que les sociologues, historiens ou économistes à s’intéresser aux nouveaux problèmes qu’annonçaient les bouleversements sociaux à l’Est. .. Ce n’était pas dû à un manque de sympathie ou d’intérêt. Mais à un développement de notre

discipline qui l'a empêchée de s'occuper des réalités historiques et politiques à l'échelle de la société» (p. 8).

Pour remédier à cette situation, il spécifie différentes tâches à accomplir en commun par les psychologues sociaux européens. Nous n'en rapportons qu'une seule: «La troisième tâche concerne notre façon d'aborder la réalité sociale. (...) Trop souvent, nous utilisons des notions et des hypothèses d'une portée limitée, trop simple et sans rapport aux situations concrètes. (...) On pourrait penser que notre attitude envers les problèmes du monde réel continue à être ambiguë. Et que nous ne les lions pas à notre entreprise scientifique. Ceci crée une brèche qui ne nous sépare pas seulement de la société, mais aussi des autres sciences humaines» (pp. 8-9).

Ce travail de recadrage n'a malheureusement pas été fait à l'occasion de la chute du Mur de Berlin. Mais à mon avis, il a été fait à l'occasion de la Révolution des Oeillets au Portugal, et je suis reconnaissant à mes collègues d'avoir pu y assister avec d'autres en quelque sorte en tant qu'observateurs participants.

Pouvons-nous en tirer une conclusion quant aux démarches des recherches en psychologie sociale portant sur des problèmes sociétaux ? Une suggestion serait de faire débiter chaque programme de recherche par un repérage systématique, et nécessairement de nature interdisciplinaire, des différentes représentations sociales qui pourraient régir les activités cognitives et comportements des individus participant aux interactions sociales étudiées.

## RÉFÉRENCES

- Arreaga-Mayer, C., Terry, B. J., & Greenwood, C. R. (1998). Classwide peer tutoring. In K. Topping & S. Ehly (Eds.), *Peer-assisted learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bernstein, B. (1973). *Class, codes and control*. London, Routledge.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction. Elements pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- Buchs, C., Butera, F., Mugny, G., & Darnon, C. (2004). Conflict elaboration and cognitive outcomes. *Theory into Practice*, 43(1), 23-30.

- Cohen, B. P., & Cohen, E. G. (1991). From groupwork among children to R&D teams: Interdependence, interaction and productivity. In E. Lawler, B. Markovsky, C. Ridgeway & H. Walker (Eds.), *Advances in Group Processes* (Vol. 8, pp. 205-226). Greenwich: Jai Press.
- Cohen, P. A., Kulik, J. A., & Kulik, C. C. (1982). Educational outcomes of tutoring: a meta-analysis of findings. *American Educational Research Journal*, *19*, 237-248.
- Deschamps, J. C., & Doise, W. (1979). L'effet du croisement des appartenances catégorielles. In W. Doise (Ed.), *Expériences entre groupes* (pp. 293-326). Paris: Mouton..
- Doise, W. (1973). La structuration cognitive des décisions individuelles et collectives d'adultes et d'enfants. *Revue de Psychologie et des Sciences de l'Education*, *8*(2), 133-146.
- Doise, W. (2001). *Droits de l'homme et force des idées*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Doise, W. (2008). *Van discriminatie naar mensenrechten*. Brugge: die Keure. (Traductions en Français, Grec et Italien).
- Doise, W., & Lorenzi-Cioldi, F. (1989), Sociologues et psychologie sociale, *Revue Européenne des Sciences Sociales*, *27*, 147-196.
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: Interéditions.
- Doise, W., Mugny, G., & Perret-Clermont, A.-N., (1974), Ricerce preliminari sulla sociogenesi delle structure cognitive, *Lavoro Educativo*, *1*(1), 33-50.
- Doise, W., Mugny, G., De Paolis, P., Kaiser, C., Lorenzi-Cioldi, F., & Papastamou, S. (1982). Présentation d'un questionnaire sur les psychologues. *Bulletin Suisse des Psychologues*, *3*, 189-206.
- Elcheroth, G. (2006). Individual-level and community-level effects of war trauma on social representations related to humanitarian law. *European Journal of Social Psychology*, *36*, 907-930.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition, theory and research*. Minneapolis, MN: Interaction Book Company.
- Judt, T. (2007). Is the UN doomed? *The New York review of books*, *54*(2), 45-48.
- Meeus, W.H.J., & Raaijmakers, Q.A.W. (1995). Obedience in modern society: the Utrecht studies. *Journal of Social Issues*, *51*(3), 155-175.
- Mehler, J., & Dupoux, E. (1990). *Naître Humain*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Milgram, S. (1974). *Soumission à l'autorité*. Paris: Calmann-Lévy.

- Moscovici, S. (2004). Préface au livre *Psihologia Sociala* (1996). *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 62, 5-11.
- Moscovici, S., & Doise, W. (1994). *Conflict and consensus*. London, Sage Publications.
- Mugny, G., & Papastamou, S. (1981). *El poder de las minorias*. Barcelona: Ediciones Rol.
- Palmonari, A. (1981). *Psicologi*. Bologna: Il Mulino.
- Palmonari, A., & Doise, W. (1986). Caractéristiques des représentations sociales. In W. Doise & A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 12-33). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Perret-Clermont, A. N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne: Peter Lang.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J., & Szeminska, A. (1941). *La genèse du nombre chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Sassoli, M., & Bouvier, A. (1999). *How does law protect in war?* Genève: ICRC Publications.
- Slavin, R. (1995). When and why does cooperative learning increase achievement? Theoretical and empirical perspectives. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning* (pp. 145-173). New York, NY: Cambridge University Press.
- Spini, D., Fasel, R., & Elcheroth, G. (2008). The impact of group norms and generalization of risks across groups on judgments of war behavior. *Political Psychology*, 29, 919-941.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vaidis, D., & Codou, O. (2011). Milgram du laboratoire à la télévision: enjeux éthiques, politiques et scientifiques. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 92, 4, 399-420.
- Verbeken, P. (2007). *Arm Wallonië. Een reis door het beloofde land*. Antwerpen, Meulenhoff-Manteau.
- Zimbardo, P. (1989). *Quiet rage: The Stanford prison study video*. Stanford, CA: Stanford University.
- Zimbardo, P. (2007). *The Lucifer effect. Understanding how good people turn evil*. New York: Random House.

**WILLEM DOISE**

Born in Poperinge, Flanders, Belgium, 1935

Ph.D. in social psychology at the Sorbonne, Paris, 1967

Researcher at the C.N.R.S., Paris, 1967-1972 in the Laboratory of Social Psychology directed by Serge Moscovici.

Professor of experimental social psychology at the University of Geneva, 1972 to 2013.

Emeritus professor since October 2013.

Member of the executive committee of the European Association of Experimental Social Psychology (E.A.E.S.P.), 1975-1981, President of the E.A.E.S.P., 1978-1981

Research interests: group polarization, intergroup relations, social identity, socio-cognitive development, social representations of human and humanitarian rights, explanations in social psychology.

Email: [Willem.Doise@unige.ch](mailto:Willem.Doise@unige.ch)