

COLLECTION « VIES SOCIALES »

# Psychologie sociale de la connaissance

*Étayage expérimental*



A. Quiamzade, G. Mugny, F. Butera

**PUG**

Que se passe-t-il lorsqu'un individu se trouve confronté à un désaccord avec d'autres individus à propos d'une connaissance, d'un raisonnement, ou de la manière de résoudre un problème donné ? Va-t-il se laisser convaincre par l'autre ? Va-t-il s'opposer, rester sur ses positions, ou simplement l'imiter ? Va-t-il intégrer son point de vue et construire de nouvelles façons de penser, va-t-il innover ? Va-t-il réussir ou échouer à la tâche ?

Cet ouvrage propose une approche scientifique de ces questions. Il s'intéresse au processus de l'influence sociale dans la construction des connaissances. Les auteurs montrent de façon pratique et illustrée comment les relations contribuent au développement des connaissances et de la compétence qui l'accompagne, en insistant aussi sur les facteurs qui ont des effets négatifs, en particulier lorsque les conflits interpersonnels introduisent des menaces sur l'identité personnelle et l'estime de soi.

Ce livre est un prolongement original et appliqué du premier ouvrage paru aux PUG en 2013 sous le même titre *Psychologie sociale de la connaissance*, qui s'attachait à ses fondements théoriques. Il intéressera les enseignants et étudiants en psychologie de tous niveaux, et les sociologues et professionnels de l'éducation, de la formation et des organisations.

#### LES AUTEURS

**Alain Quiamzade** est chargé de cours aux universités de Genève et Lausanne, et à l'université suisse à distance, spécialiste des processus d'influence sociale et de comparaison sociale. Il est l'auteur de plusieurs articles dans le domaine.

**Gabriel Mugny** est professeur à l'université de Genève, spécialiste des processus d'influence sociale et du développement social de l'intelligence. Il est auteur d'une douzaine d'ouvrages en psychologie sociale de l'influence, du développement et des représentations sociales.

**Fabrizio Butera** est professeur à l'université de Lausanne, spécialiste des processus d'influence sociale et de la motivation, et des dynamiques de coopération et de compétition. Il est l'auteur de plusieurs ouvrages et articles dans le domaine.



Psychologie sociale  
de la connaissance



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.

Image de couverture: Fresque de la salle Aristote, Université Panteion, Athènes.

© Presses universitaires de Grenoble, octobre 2014  
5, place Robert-Schuman  
BP 1549 – 38025 Grenoble cedex 1  
pug@pug.fr / [www.pug.fr](http://www.pug.fr)

ISBN 978-2-7061-2191-3 (*e-book PDF*)

L'ouvrage papier est paru sous la référence ISBN 978-2-7061-2133-3

Alain Quiamzade, Gabriel Mugny  
& Fabrizio Butera

Psychologie sociale  
de la connaissance  
*Étayage expérimental*

Presses universitaires de Grenoble

« VIES SOCIALES »

Collection dirigée par Fabio Lorenzi-Cioldi

DANS LA MÊME COLLECTION

- Catherine Blatier, *La délinquance des mineurs. L'enfant, le psychologue, le droit*, 3<sup>e</sup> édition revue et augmentée, 2014
- J.-M. Monteil, P. Huguet, *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?*, édition revue, 2013
- A. Quiamzade, G. Mugny & F. Butera, *Psychologie sociale de la connaissance. Fondements théoriques*, 2013
- N. Dubois, *La norme d'internalité et le libéralisme*, 2<sup>e</sup> édition, 2009
- F. Lorenzi-Cioldi, *Dominants et dominés. Les identités des collections et des agrégats*, 2<sup>e</sup> 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 Novelle (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
- P. Moliner (dir.), *La dynamique des représentations sociales*, 2001
- J.-P. Deconchy, *Les animaux surnaturels*, 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. Schadroneau, *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

## REMERCIEMENTS

---

Cet ouvrage vient compléter le livre publié aux PUG en 2013 par les mêmes auteurs sous le titre générique *Psychologie sociale de la connaissance*. Sa spécificité était de présenter les *fondements théoriques* de cette théorisation, alors que le présent volume développe son *étayage expérimental*. Ce nouveau volume a été conçu et rédigé pour être lu indépendamment du premier tome, même si, bien évidemment, celui-ci constitue un apport incontournable pour éclairer théoriquement les dizaines d'expérimentations qui sont présentées ici. On orientera d'ailleurs systématiquement et aux moments appropriés le lecteur intéressé aux chapitres développant les conceptualisations pertinentes.

Parti a été pris de présenter les moyennes (ou autres indices appropriés) des principales données rapportées, et les probabilités associées aux effets statistiques discutés. Ces résultats seront illustrés sous forme de tableaux ou de figures qui renverront systématiquement aux documents originaux, articles (ou chapitres, le cas échéant) publiés pour la plupart dans des revues scientifiques spécialisées en sciences humaines et sociales, ou aux thèses de doctorat dans lesquelles ils figurent. Les résultats ne portant pas cette spécification n'ont pas (encore) donné lieu à une diffusion en dehors de ce volume.

Nos remerciements vont aux nombreux collaborateurs qui depuis plus de vingt ans ont œuvré à la réalisation des recherches expérimentales rapportées, et dont les noms figurent tout naturellement dans les publications qui en sont issues. Ils vont aussi aux nombreux étudiants qui ont collaboré à ces expériences dans le cadre des exigences de leur plan d'études.

Les recherches qui fondent la théorie psychosociale de la connaissance ici illustrée ont reçu un soutien généreux et assidu du Fonds National suisse de la Recherche Scientifique, auquel nous exprimons notre profonde gratitude. La publication de ces deux ouvrages doit également beaucoup au Fonds Général de l'Université de Genève.





# Vers un modèle de l'influence dans les tâches d'aptitude

L'exercice de l'influence a toujours été lié à la possession d'un certain pouvoir, de certaines habiletés, à la capacité d'imposer ses idées. L'individu qui parvient à influencer bénéficie d'une image de prestige, puisque par son impact il confirme son statut, sa compétence ou son charisme. En revanche, le fait d'être influencé dénote une certaine dépendance, un manque d'idées propres, une carence de compétence ou d'autonomie. Être influençable est un trait socialement dévalorisé. Que peut-il alors y avoir de positif dans le fait d'être influencé? Pas grand-chose, si l'on se place dans un cadre théorique qui conçoit l'influence uniquement comme la faculté de faire changer autrui, sinon de le manipuler. D'une certaine manière, celui qui se fait influencer perd, à tout le moins symboliquement, quelque chose dans la confrontation avec celui qui l'influence.

Il est cependant une autre manière de voir les choses, qui conceptualise ce que gagne celui qui se fait influencer. Cette approche consiste à « considérer l'influence comme un facteur du dedans de la connaissance, en vue de l'acquérir, et non pas comme un facteur du dehors, servant à la manier » (Moscovici, 1992). Cette vision des choses revient à attribuer à l'influence une fonction sociale de transmission et de partage des connaissances, de mise en relation entre savoirs anciens et nouveaux, d'élaboration et de réflexion épistémiques. On voit alors l'unité profonde entre connaissance et influence (Moscovici, 1993). Si l'influence sociale est une forme de construction de la connaissance, se faire influencer ne signifie plus être passif, renoncer à son autonomie ou à ses idées antérieures.

Au contraire, se faire influencer devient une activité, dans le sens où une influence peut avoir lieu seulement si l'individu restructure activement ses connaissances. Ce livre propose une théorie de l'influence en tant que « facteur du dedans de la connaissance », en considérant donc l'influence comme un processus d'acquisition, d'articulation et de modification de la connaissance. Nous allons prendre la perspective de la cible d'influence, pour mettre en évidence quelles connaissances et quelles représentations sont articulées et modifiées par l'influence sociale, et comment leur articulation détermine la forme que l'influence va prendre. En d'autres termes, nous allons étudier le lien entre connaissance et influence, et plus particulièrement les conditions auxquelles celle-ci contribue au développement des connaissances et de la compétence subjective qui l'accompagne, mais aussi les facteurs qui ont des effets délétères sur ce développement.

Ce volume a pour objectif de présenter les travaux expérimentaux réalisés dans le cadre du modèle de l'influence sociale exposé dans le volume précédent (Quiamzade, Mugny & Butera, 2013). Celui-ci a décrit du point de vue théorique l'ensemble des processus psychologiques sur lesquels s'appuie ce modèle. Le présent volume en présente l'étayage empirique, et fera la part belle à l'approche expérimentale. Nous commencerons par rappeler ce modèle, mais nous le présenterons dans une approche historique, pour éviter des redondances avec le volume précédent, tout en reprenant les éléments fondateurs du modèle. Nous décrirons en effet le cheminement de la pensée scientifique qui a abouti à la conception présentée dans le chapitre conclusif du premier volume. La même démarche sera suivie pour les différents types de confrontations sociales examinés. Chapitre par chapitre, nous décrirons autant que faire se peut les idées qui ont précédé celles d'aujourd'hui, pour que le lecteur comprenne d'où celles-ci procèdent, et comment les évolutions successives ont permis de combler les lacunes et de dépasser les explications antérieures. Cette démarche correspond au fait que le corpus théorique présenté dans le premier volume s'est développé graduellement, précisément grâce aux études

qui sont présentées dans ce volume, ce que le premier ne laissait pas transparaître.

## 1.1 Un premier modèle à deux dynamiques

Le point de départ du modèle de l'influence présenté dans le premier volume est la réflexion de fond proposée dans le cadre de la théorie de l'élaboration du conflit (Pérez & Mugny, 1993), dont la visée était d'articuler divers modèles de l'influence. Ces auteurs sont parvenus au début des années 1990 à la conclusion que pour comprendre la multitude de processus d'influence mis à jour jusqu'alors par la recherche, il fallait les organiser selon la nature des tâches et les types de sources concernés. Un de ses principes fondamentaux était que pour chaque tâche, certaines caractéristiques de la source sont plus pertinentes que d'autres (voir Quiamzade *et al.*, 2013, chapitre 2). Pour les tâches d'aptitude, qui sont l'objet de cet ouvrage, cette caractéristique étant le degré de compétence de la source (*ibid.*, chapitre 3), on a d'abord postulé deux types différents d'élaboration du conflit, censés apparaître selon le niveau haut ou bas de compétence de la source et donner lieu à deux patrons d'influence distincts. En termes d'influence, les sources compétentes étaient censées induire une influence se limitant d'ordinaire au niveau manifeste, en une dynamique de complaisance. L'influence des sources incompetentes, certes possible, devait apparaître à un autre niveau, en l'occurrence profond, en une dynamique de progrès dans le traitement de la tâche et d'intégration des principes sous-jacents aux réponses issues de divers points de vue.

Cette conceptualisation repose en grande partie sur des travaux antérieurs issus de deux domaines différents. De manière totalement indépendante, les travaux sur le développement sociocognitif dans les années 1970 et ceux sur les influences majoritaire et minoritaire dans les années 1970-1980, ont en effet mis en évidence l'existence de mécanismes à l'œuvre qui correspondent à cette dichotomie. Alors que ces travaux relèvent de domaines différents, ils ont fini par être rapprochés en raison de la similarité

des patrons d'influence mis en lumière, et de leur pertinence pour les situations où les aptitudes sont en jeu (Quiamzade, Mugny, Falomir, & Chatard, 2006). Pour que le lecteur puisse appréhender ce cheminement conceptuel, c'est de ces travaux dont il sera d'abord question.

### 1.1.1 *Le développement sociocognitif*

Au-delà de la théorie piagétienne du développement cognitif, qui voyait l'essentiel du progrès intellectuel dans le rééquilibrage intra-individuel faisant suite à l'introduction de perturbations cognitives, les travaux sur le développement sociocognitif se sont principalement attachés à montrer que ce progrès pouvait être issu de perturbations interindividuelles, c'est-à-dire sociales, en l'occurrence d'un *conflit sociocognitif* plutôt que simplement cognitif (Doise & Mugny, 1997), des régulations apparaissant alors en réponse à ce déséquilibre de nature sociale.

Les auteurs avaient conclu à une dualité de mécanismes, en distinguant deux types de régulations du conflit entre pairs, le plus souvent dans des interactions dyadiques. L'une, éminemment *épistémique*, qualifiée dans ces travaux de régulation sociocognitive, consiste à régler le désaccord en se centrant sur la tâche et sur les réponses issues des différentes centrations. Elle est focalisée sur la confrontation des éléments cognitifs et des raisonnements opposant les divers modes de résolution de la tâche, et est propice à l'élaboration collective et à l'acquisition intra-personnelle des outils cognitifs impliqués dans la tâche. Une autre manière est de résorber le conflit par une régulation *relationnelle*: devant un désaccord, on peut en particulier céder à autrui. Le conflit est résolu par une centration non plus sur la tâche, mais sur le fonctionnement même du rapport interpersonnel. Dans ce cas, la régulation relationnelle supplantant la régulation épistémique, des progrès d'ordre cognitif ont peu de chance d'apparaître. En effet, l'activité cognitive ne concernant plus la tâche en soi, mais prioritairement la gestion du rapport

conflictuel lui-même, cette régulation a un effet délétère sur l'apprentissage et le développement.

On rapportera ici deux études de ce domaine qui étayent chacune l'une des deux dynamiques évoquées. La première illustre la régulation sociocognitive qui apparaît dans l'influence entre deux enfants tous deux d'un faible niveau de compétence dans la tâche, la seconde la régulation relationnelle propre à une influence asymétrique, celle d'un enfant de haute compétence sur un pair de faible compétence. Les études retenues pour illustrer ces régulations portent sur la représentation de l'espace chez l'enfant, le paradigme s'inspirant de l'épreuve des trois montagnes de Piaget et Inhelder (1948), dans laquelle l'enfant, placé devant un support sur lequel sont disposées trois montagnes d'aspect différent, a pour tâche d'imaginer la perspective qu'aurait une poupée depuis différents points de vue. L'analyse en stades de développement de l'enfant montre initialement un égocentrisme, selon lequel ce qui est perçu du point de vue de l'enfant constitue la seule possibilité, et est alors attribué à la poupée indépendamment des points de vue qu'elle occupe. Le progrès consiste en la prise de conscience progressive de l'existence d'autres perspectives, se traduisant d'abord par des ajustements partiels (en l'occurrence, en transformant correctement l'ordre devant/derrière ou l'ordre gauche/droite). Il aboutit finalement à un système opératoire où la conservation des rapports spatiaux multiples se traduit par la transformation correcte de l'ensemble des dimensions impliquées par les différents points de vue. En termes d'influence sociale, le progrès implique de résoudre le conflit de centrations en tenant compte de la perspective du tiers, d'intégrer ses principes sous-jacents en les coordonnant à ceux issus de la perspective propre.

Dans notre paradigme, après avoir observé un village fait de quelques maisons disposées sur un support placé sur une table, les enfants doivent le reproduire au moyen de maisons identiques sur un support placé sur une autre table placée à 90° sur leur gauche ou sur leur droite, et dont l'orientation sur le plan fronto-parallèle

diffère selon une rotation de  $180^\circ$  ou  $270^\circ$  relativement à celle du village à copier (Figure 1.1). En raison de cette rotation, pour reproduire le village correctement, il est nécessaire de compenser les deux dimensions spatiales, à savoir les dimensions gauche/droite et devant/derrière.

**Figure 1.1** La tâche de transformation spatiale (d'après Doise & Mugny, 1981). Est ici illustrée une interaction entre deux enfants placés côte à côte, comme dans la seconde expérience décrite. Dans la première étude, les enfants sont placés de part et d'autre des supports (voir Figure 1.2).



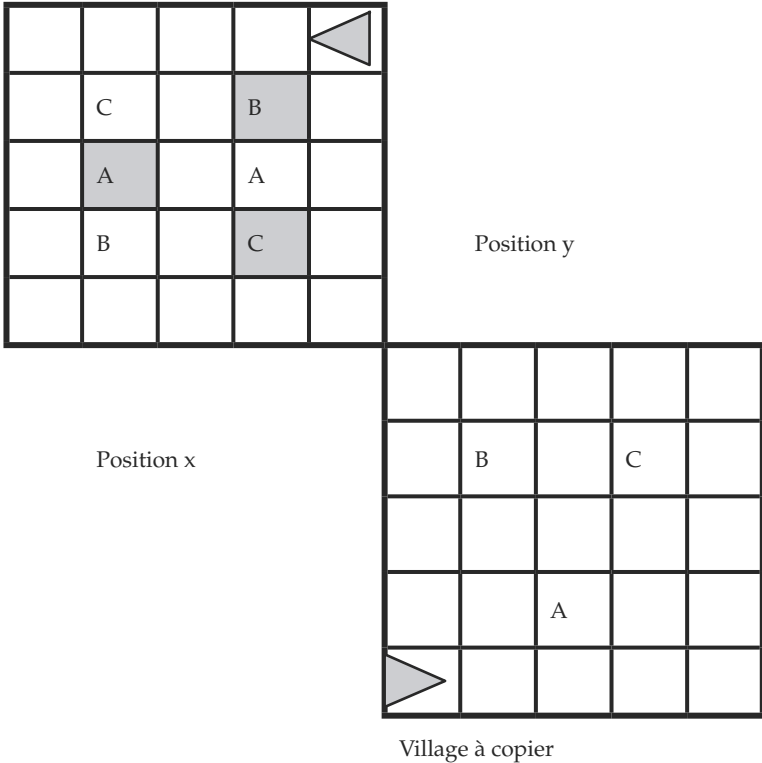
Les performances à un pré-test sont classées selon trois niveaux de compétence dans la transformation de l'ensemble des dimensions exigée pour la conservation des rapports intra-figuraux. Sont ainsi distingués les enfants non-conservants, intermédiaires et conservants. Les sujets non-conservants, que pour notre propos nous qualifierons d'« incompétents » dans cette tâche, ne tiennent pas compte de l'orientation différente du village et font simplement subir à l'ensemble du village une rotation de  $90^\circ$ : ils ne font donc

que reproduire la configuration perceptive qu'ils peuvent observer sur le plan fronto-parallèle, sans effectuer les inversions exigées par la rotation que l'expérimentateur a imprimée au support de copie. Les sujets intermédiaires se montrent capables de réaliser une seule des inversions exigées, les transformations effectuées étant donc encore partielles. En l'occurrence, ils transforment de façon adéquate l'ordre gauche/droite, mais reproduisent l'ordre devant/derrière tel qu'il apparaît, ou transforment de façon adéquate l'ordre devant/derrière sans transformer l'ordre gauche/droite. Finalement, les sujets conservants transforment correctement les deux dimensions simultanément et produisent donc une copie conforme au modèle.

La première étude (Doise & Mugny, 1979) visait à illustrer l'efficacité du conflit sociocognitif en tant que dynamique centrale du développement cognitif, en montrant que lorsqu'il introduit un conflit sociocognitif, un enfant non-conservant, donc de bas niveau, peut amener un autre enfant de même bas niveau que lui à progresser dans la tâche, et réciproquement. Dans cette étude, deux enfants classés non-conservants sur la base de leurs réponses à un pré-test individuel devaient interagir à partir de points de vue différents, un conflit sociocognitif devant apparaître sur la seule base d'une différence de perspectives. En effet, si les deux sujets effectuent la tâche selon le niveau qui a été mesuré au pré-test, ils reproduisent le village tel qu'ils le voient depuis leur position. Toutefois, puisqu'ils occupent des positions opposées, ils effectuent des placements de maisons différents et se retrouvent donc en conflit. La Figure 1.2 indique les placements conflictuels devant être proposés par deux enfants non-conservants appliquant la même rotation incorrecte de  $90^\circ$  à partir de deux points de vue opposés, puisque l'un l'appliquera de droite à gauche (x) et l'autre de gauche à droite (y), ce qui aboutit à ce qu'aucun des placements ne coïncide.

**Figure 1.2** Positionnement des maisons du village que l'on peut attendre de deux sujets non-conservants situés en position x (cases non grisées) ou y (cases grisées).

Copie du village



Si, lors de la phase expérimentale, certains sujets ont travaillé en groupes de deux, comme on vient de le décrire, d'autres enfants ont travaillé individuellement, à titre de condition de contrôle. Pour introduire tout de même un conflit de centrations potentiel équivalent, mais de nature intra-individuelle plutôt qu'interindividuelle, les sujets de cette condition effectuaient la tâche d'abord dans une position, puis se déplaçaient dans l'autre position, et



avaient s'ils le voulaient l'opportunité de déplacer les maisons. Cette condition implique donc un conflit entre centrations successives d'un même individu, alors que la condition collective implique un conflit *hic et nunc* entre les centrations simultanées de deux enfants.

Les enfants effectuaient ensuite une tâche de post-test, dans laquelle ils étaient à nouveau seuls. Voyons les résultats de ce post-test, non sans souligner que la procédure consistant à placer en des points de vue différents des sujets de même niveau a bien eu l'effet escompté d'impliquer d'importants conflits sociocognitifs durant l'interaction. Le Tableau 1.1 indique la fréquence des progrès dans les deux conditions. Les résultats confirment que le conflit interindividuel résultant de points de vue opposés, entre sujets pourtant de niveau inférieur identique, aboutit à des progrès plus importants que le conflit intra-individuel potentiel ( $p < .06$ ). Les centrations opposées simultanées entraînent des coordinations que ne suscite pas au même degré l'opposition de points de vue successifs pour un même individu. On notera que la différence entre conditions ne signifie pas que le conflit intra-individuel ne génère aucun progrès. Il faudrait une condition de contrôle intra-individuelle sans conflit pour le tester. Il s'avère que dans ce genre de comparaison, on peut aussi observer un progrès dû à un conflit intra-individuel (Emler & Valiant, 1982).

**Tableau 1.1** Fréquence de progrès et de non-progrès au post-test des sujets initialement non-conservants (d'après Doise & Mugny, 1979).

	Progrès	Non-progrès
Conflit intra-individuel	6	13
Conflit interindividuel	13	8

La seconde étude illustre la régulation relationnelle dans l'influence d'un enfant de niveau supérieur sur un pair de bas niveau dans cette tâche (Mugny & Doise, 1978). Lors de la phase

expérimentale, des enfants ont participé à des interactions en groupes de deux, dans des conditions expérimentales fondées sur la composition des dyades selon leur niveau cognitif au pré-test individuel. On retiendra ici les interactions des enfants similaires à ceux de l'étude précédente, des non-conservants, avec un partenaire lui aussi non-conservant, intermédiaire ou conservant. Notons que dans cette expérience, les enfants étaient positionnés au même endroit, côte à côte (Figure 1.1). On s'attendait à ce que, contrairement à l'étude précédente, la confrontation entre deux enfants non-conservants ne produise pas de conflit sociocognitif et n'aboutisse donc à aucun progrès, puisqu'ils appliquent le même raisonnement non-conservant depuis une perspective identique. Au contraire, les deux autres confrontations devaient nécessairement introduire un tel conflit lors de l'interaction, puisque les enfants non-conservants raisonnent différemment de leurs pairs intermédiaires ou conservants, et ne placent donc pas les maisons aux mêmes endroits qu'eux.

Voyons d'abord les niveaux atteints lors des interactions. Le Tableau 1.2 distingue les performances selon qu'elles représentent ou non une copie du village en « progrès » comparativement aux performances individuelles des enfants non-conservants au pré-test. Il ressort à l'évidence que le niveau atteint par les performances collectives des groupes dépend très largement du niveau du partenaire. Comme attendu, peu de réalisations témoignant de progrès apparaissent entre enfants non-conservants, les sujets placés côte à côte n'entrant que peu en conflit. Les copies du village dénotent par contre un progrès lorsque le partenaire est plus avancé, qu'il soit intermédiaire ou conservant, la presque totalité des performances correspondant dans ce dernier cas à une résolution correcte de la tâche.

**Tableau 1.2** Classification des performances des groupes lors de la phase d'interaction et du post-test individuel (d'après Mugny & Doise, 1978).

	Phase d'interaction (groupes)		Post-test individuel	
	Sans « progrès »	Avec « progrès »	Sans progrès	Progrès
<b>Partenaire</b>				
<b>Non-conservant</b>	7	2	13	2
<b>Intermédiaire</b>	3	8	4	7
<b>Conservant</b>	1	10	10	1

Si dans la confrontation entre non-conservants il n'y a pas de conflit, il n'en va pas de même dans la condition de confrontation à un pair quelque peu supérieur, l'enfant intermédiaire. Par contre, notons que lors de la confrontation avec un enfant largement supérieur (un conservant), bien que les niveaux initiaux impliquent une différence de réponses, les enfants non-conservants font preuve de suivisme et ne s'opposent que très peu à l'enfant conservant. Celui-ci, très sûr de lui, impose la plupart du temps sa solution, sans expliciter les raisons de ses choix, et ne laisse à son partenaire de bas niveau qu'une emprise limitée sur le cours de l'interaction. Ainsi, l'enfant conservant dirige l'interaction et décide du placement des maisons, tandis que l'enfant non-conservant obtempère simplement. On a là une régulation relationnelle du conflit de la part de l'enfant non-conservant.

Quelles sont les conséquences sur les niveaux cognitifs atteints par les acteurs de ces interactions lors des post-tests individuels (Tableau 1.2)? On constate que les sujets initialement non-conservants ne reproduisent pas mécaniquement dans toutes les conditions les solutions données lors de l'interaction. En effet, la condition avec un sujet intermédiaire provoque des progrès significatifs comparativement à la condition opposant des sujets tous deux non-conservants ( $p < .01$ ) ainsi qu'à celle impliquant un sujet conservant ( $p < .02$ ), ces deux dernières conditions ne

différant pas. L'interaction avec un partenaire intermédiaire induit une forme de constructivisme (qui bénéficie en fait aux deux partenaires, donc y compris l'intermédiaire), alors que la régulation relationnelle du conflit avec le partenaire conservant, sous forme de simple suivisme, débouche sur une absence de progrès individuel, en dépit du haut niveau de performance atteint par la dyade lors de l'interaction, du fait de la dominance du partenaire le plus compétent.

### *1.1.2 Influences majoritaire et minoritaire*

Le second champ dont les travaux sont à l'origine du modèle de l'influence à deux processus distinguant l'influence des sources compétentes et incompétentes est celui des influences majoritaire et minoritaire. On sait depuis les travaux de Moscovici (1979) qu'une minorité, lorsqu'elle introduit un conflit et le maintient avec consistance, est capable de susciter une influence latente, découlant du traitement de l'objet sur lequel portent le désaccord et des positions divergentes qui s'affrontent, avec pour conséquence une intégration de celles-ci. Le plus souvent, une majorité induit au contraire une influence qui se cantonne à un niveau manifeste et superficiel, et qui relève plutôt de la production d'une forme de suivisme ou de conformisme (Moscovici & Lage, 1976). Dans la même veine et à propos de tâches d'aptitude, Nemeth (1986) a défendu l'idée que les minorités sont capables de susciter un traitement plus approfondi des tâches. Elles permettent ainsi aux sujets d'aboutir à davantage de réponses correctes (Nemeth & Kwan, 1987) ou à une meilleure performance (Nemeth & Wachtler, 1983) face à une minorité que face à une majorité. Différents modes de pensées seraient engagés selon la source : une pensée dite divergente serait suscitée par la confrontation à une minorité, une pensée dite convergente étant induite par une majorité. Cette théorisation repose sur deux éléments, le niveau de stress et le *focus attentionnel*. Lors d'une confrontation à une source, un niveau de stress serait élicité, très élevé (trop en fait) face à une majorité, moindre et supposément optimal face à une minorité. En raison du niveau de stress, s'ensuivrait une réduction du *focus attentionnel*

3.2.3	<i>Changement de la représentation de la tâche et déblocage de l'influence</i> .....	111
3.2.4	<i>Exclusion d'hypothèses alternatives à la décentration</i> ...	113
3.2.5	<i>Effet spécifique de la décentration en conflit de compétences</i> .....	116
3.2.6	<i>L'effet de la comparaison sociale entre pairs compétents</i> ..	118
3.2.7	<i>La menace comme obstacle à l'influence</i> .....	120
3.2.8	<i>Résumé et conclusions</i> .....	122
3.3	<i>De l'influence à la résolution de la tâche</i> .....	123
3.3.1	<i>Stratégies de raisonnement</i> .....	123
3.3.2	<i>Résolution de la tâche en interdépendance informationnelle</i> .....	128
3.4	<i>Imitation défensive et conflit de compétences</i> .....	134
3.4.1	<i>Le risque de supériorité de la source</i> .....	135
3.4.2	<i>L'imitation défensive comme stratégie de protection de l'estime de soi</i> .....	138
3.5	<i>Dynamiques attributionnelles en conflit de compétences</i> .....	140
3.5.1	<i>Conséquences attributionnelles de l'égalité de performance</i> .....	141
3.5.2	<i>Internalisation et refus de l'externalisation de la réussite</i> .....	142
3.5.3	<i>Refus de l'attribution externe et blocage de l'influence</i> ..	144
3.6	<i>Le rabaissement de la source</i> .....	149
3.6.1	<i>Le raisonnement comme stratégie d'invalidation de la source</i> .....	149
3.6.2	<i>La défense du soi par l'action : entrave à la réussite d'autrui</i> .....	151
3.6.3	<i>L'entrave en conflit de compétences : le paradigme</i> .....	153
3.6.4	<i>Entrave ou comportement prosocial ?</i> .....	155
3.6.5	<i>Explications alternatives : challenge et anticipation du comportement d'autrui</i> .....	156

<b>Chapitre 4. Contrainte et dépendance informationnelles</b>	<b>161</b>
4.1 Tendance à la seule imitation d'une source de compétence supérieure .....	162
4.1.1 <i>La complaisance comme obstacle au constructivisme</i> ....	162
4.1.2 <i>De la régulation relationnelle aux enjeux identitaires</i> ...	163
4.2 Confrontation à une source de compétence supérieure: entre menace et inspiration .....	167
4.2.1 <i>La menace dans la confrontation à une source de compétence supérieure</i> .....	167
4.2.2 <i>La fonction inspirante de la confrontation à une source de compétence supérieure</i> .....	168
4.3 Un paradigme pour l'étude de l'influence d'une source de compétence supérieure .....	171
4.3.1 <i>Méthodologie des études: étude princeps</i> .....	172
4.3.2 <i>Dépendance informationnelle et appropriation</i> .....	177
4.4 Enjeux de compétence avec une source de compétence supérieure .....	181
4.4.1 <i>Importance du statut de la source et de la comparaison sociale</i> .....	181
4.4.2 <i>Importance de l'auto-compétence</i> .....	184
4.5 Enjeux de compétence, menace et influence sociale ....	186
4.5.1 <i>L'engagement dans les croyances initiales</i> .....	187
4.5.2 <i>Perception de la diagnosticité et influence</i> .....	191
4.5.3 <i>Contrainte et dépendance: spécificité de la source compétente</i> .....	193
4.6 Expliquer l'appropriation .....	197
4.6.1 <i>La connaissance épistémique: les représentations de la connaissance</i> .....	198
4.6.2 <i>La construction de la dépendance et de la contrainte informationnelles</i> .....	202
4.6.3 <i>La reconnaissance de la dépendance informationnelle</i> ...	205
4.7 Influence et construction de la compétence .....	209