

PREMIERE PARTIE

Se faire une idée sur autrui

→ I. Les informations à partir desquelles se forment les impressions

Complément 1 (p. 20)

Voici le descriptif de deux personnes, Gérard et Robert.
Commencez par vous les représenter :

- Gérard est grand (1m92), plutôt maigre et a les yeux noirs.
- Robert est plutôt petit (1m60), rond (86 kg) et a les yeux gris-bleu.

Répondez maintenant très spontanément aux questions suivantes
sans vous laisser aller à une psychologie très complexe :

- Lequel est plus réservé que l'autre ?
- Lequel a un for intérieur plus ténébreux que l'autre ?
- Lequel est plus gai que l'autre ?
- Lequel est plus ouvert à autrui que l'autre ?
- Lequel passe de longs moments seul chez lui ?
- Lequel a tendance à recevoir beaucoup d'amis ?
- Lequel est le plus introverti ?

Si vous avez puisé dans la caractérogie implicite que partagent la
plupart des gens, vous avez successivement répondu : Gérard,
Gérard, Robert, Robert, Gérard, Robert, Gérard. On voit effectivement
les grands maigres comme ayant une psychologie très différente des
petits gros. Les premiers seraient plus solitaires, plus introvertis, plus
habitués à faire fonctionner leur imaginaire que les seconds.

Complément 2 (p. 22)

Expérimentations de Berkowitz et Fredi (1979), et de Callan, Powell et Ellard (2007)

L'expérimentation de Berkowitz et Fredi (1979) met en scène des étudiants (les sujets) et un enfant-cible (compère de l'expérimentateur). L'enfant-cible réalise une tâche d'apprentissage et les étudiants doivent le punir à chaque fois qu'il commet une faute. Pour ce faire, ils doivent lui envoyer des sons désagréables dont ils peuvent moduler l'intensité comme ils le souhaitent. Signalons tout de suite que tout cela est factice : les sujets ne le savent pas, mais l'enfant n'entend aucun son. Dans une condition, l'enfant-cible est plutôt « mignon », dans une autre, à l'aide d'un astucieux maquillage, il apparaît comme plutôt laid. De plus, dans une condition, l'enfant bégaye, alors que dans une autre, il ne bégaye pas. Autrement dit, les sujets sont confrontés soit à un enfant plutôt mignon qui ne bégaye pas, soit à un enfant mignon qui bégaye, soit à un enfant plutôt laid qui ne bégaye pas, soit, enfin, à un enfant plutôt laid qui bégaye. Dans les quatre situations, l'enfant-cible commet les dix mêmes erreurs. Comment les étudiants vont-ils le punir ? Comme vous vous y attendez peut-être, les étudiants envoient davantage les sons les plus désagréables à l'enfant-cible laid qu'à l'enfant-cible mignon. De plus, ils punissent davantage l'enfant-cible bégayant que l'enfant-cible non bégayant, et ce, d'autant plus qu'il apparaît laid.

Dans leur étude, Callan, Powell et Ellard (2007) soumettent à leurs sujets un article de journal relatant le décès d'une jeune femme dont la photo révèle, pour certains, qu'il s'agissait d'une femme attirante, et pour d'autres, d'une femme peu attirante. On faisait également varier la cause du décès : certains apprenaient que la jeune femme (qu'elle soit attirante ou non) était décédée suite à une fuite de gaz et d'autres apprenaient que la jeune femme (qu'elle soit attirante ou qu'elle ne le soit pas) était décédée suite à une décharge électrique. Dans les deux cas il était précisé que la fuite de gaz ou la décharge électrique était due à une défaillance dans l'entretien de l'immeuble. Après avoir pris connaissance du fait divers, tous les sujets devaient indiquer, entre autres, dans quelle mesure ils jugeaient injuste la mort de cette jeune femme. Les résultats montrent que, dans tous les cas, les sujets perçoivent la mort de la jeune femme comme plus injuste quand la photo montre une jeune femme attirante.

Complément 3 ✍ (p. 24)

Réfléchissez à la question suivante : comment peut-on s'y prendre pour savoir avec quels traits vont l'honnêteté ou l'intelligence ?

Les deux types de techniques expérimentales permettent de mettre en évidence les co-occurrences entre les traits.

1. Les premières de ces techniques sont dites « descriptives ». Elles ont pour point commun de recueillir les descriptions psychologiques que les gens font d'eux-mêmes ou des autres. L'obtention de ces descriptions peut prendre des formes diverses :

- descriptions libres ;
- descriptions libres à l'aide uniquement de traits ;
- descriptions par le biais de liste standard de traits, le sujet étant invité à cocher ceux qui caractérisent le mieux la personne décrite (nombre global imposé ou non par l'expérimentateur) ;
- descriptions par le biais d'échelles opposant chacune une paire de traits supposés antonymes (honnête/malhonnête).

Toutes ces techniques permettent d'établir les matrices de co-occurrences entre les traits choisis par les sujets et donc, en utilisant, par exemple, une technique d'analyse factorielle, d'identifier les dimensions sous-tendant les descriptions.

2. Les techniques dites « d'inférence sémantico-conceptuelle » constituent le second groupe. Ces techniques se différencient des précédentes dans la mesure où, ici, on se propose d'identifier les dimensions structurant non pas les descriptions que les gens font de personnes clairement identifiées, mais celles qui se dégagent de relations duelles soit entre des traits attribués à une personne abstraite (par exemple, dans quelle mesure une personne timide est-elle aussi réservée : très peu probable/très probable), soit entre des mots, sans qu'on fasse référence à qui que ce soit (par exemple, dans quelle mesure le mot « timide » va-t-il bien avec le mot « réservé » : très peu probable/très probable). Ces techniques permettent, elles aussi, d'aboutir à des matrices de co-occurrences entre les traits, et donc aux dimensions sous-jacentes.

Complément 4 (p. 29)

Analyse du processus conduisant à une attribution dispositionnelle

Tout d'abord, pour pouvoir faire cette attribution, j'ai supposé que cette dissimulation du pack d'eau était intentionnelle : la cliente l'a volontairement caché sous son sac. Seul un comportement intentionnel peut faire l'objet d'une attribution dispositionnelle. Si quelqu'un vous heurte avec son caddie alors qu'il est occupé à parler à son voisin et ne vous a pas vu, vous n'allez pas lui prêter d'intention agressive à votre égard. Ce heurt est accidentel.

À partir du moment où je suppose que le comportement est un acte délibéré de la part de son acteur, alors :

1. Je me focalise sur les conséquences du comportement (en l'occurrence : la cliente ne paye pas le pack d'eau) ;

2. Je les compare aux conséquences des autres comportements possibles mais n'ayant pas été produits (ici : mettre son pack d'eau sur le tapis et le payer), afin de dégager les conséquences communes (la cliente sort avec un pack d'eau) et spécifiques (en ne le payant pas dans un cas, en le payant dans l'autre) ;

3. Alors, je peux faire une attribution, c'est-à-dire que je peux inférer, établir une correspondance entre le comportement de la cliente (ne pas mettre le pack d'eau sur le tapis), son intention (ne pas le payer), et une disposition personnelle (la malhonnêteté).

Avant de lire notre présentation du modèle de Kelley, essayez, à l'aide de modèle de Jones et Davis, d'analyser le même comportement que celui choisi pour illustrer le modèle de Jones et Davis, vous mettant à la place de la cliente. Vous passez devant la caisse avec le pack d'eau dissimulé dans votre sac. Notez bien toutes les difficultés que vous allez rencontrer en appliquant les quatre étapes préconisées par ces chercheurs. Cet exercice vous permettra de mieux comprendre la différence entre l'hétéro-attribution et l'auto-attribution.

Complément 5 (p. 30)

Exemple illustrant les différentes recherches d'information pour connaître successivement l'effet causal possible du stimulus, l'effet causal possible de la personne, l'effet causal possible des circonstances temporelles et/ou situationnelles.

Jean est encore arrivé en retard ce matin au cours de statistiques. Comment vais-je procéder pour trouver la « bonne » cause du comportement de Jean ?

Je vais, selon Kelley, chercher à savoir si chacun des quatre facteurs suivants son susceptibles d'expliquer le comportement de Jean :

- le cours de statistiques ;
- Jean lui-même ;
- l'heure du cours ;
- le lieu où se déroule le cours (annexe de l'université).

À cette fin, je vais procéder de façon systématique :

- pour connaître *l'effet causal possible du stimulus* (le cours de statistiques) susceptible d'avoir causé ce comportement, je dois chercher à savoir si ce cours-là est le seul ou non à susciter ce comportement (Jean arrive-t-il en retard à d'autres cours ou non ?) ;
- pour connaître *l'effet causal possible de la personne*, Jean, ayant réalisé le comportement, je dois chercher à savoir si le comportement est ou non spécifique de cet étudiant-là (d'autres étudiants arrivent-ils en retard au cours de statistiques ou non ?) ;
- pour connaître *l'effet causal possible des circonstances temporelles et/ou situationnelles*, je dois chercher à savoir si le comportement est le même à différents moments et/ou dans différentes situations (Jean arrive-t-il ou non en retard à des cours programmés plus tard dans la matinée ou dans l'après-midi ? Jean arrive-t-il en retard ou non à des cours dispensés dans l'enceinte de l'université ?).

Recherche de McArthur (1972)

McArthur présente à des étudiants une liste de seize items constitués chacun d'une brève description

- soit d'une réaction émotionnelle (Sue a peur du chien) ;
- soit d'un comportement (Jack verse une grosse somme d'argent à un groupe de recherche sur la sécurité routière) ;
- soit d'une opinion ou d'une croyance (Bill pense que son professeur est injuste) ;
- soit d'une performance (Georges a traduit correctement la phrase) d'une personne-cible à chaque fois différente.

Chaque description est accompagnée de trois informations renvoyant,

- pour l'une, à une information sur la « distinctivité » du stimulus (forte : Sue n'a pas peur des autres chiens vs faible : Sue a peur de tous les chiens) ;
- pour l'autre, à une information sur le consensus entre les personnes (fort : tout le monde a peur de ce chien-là vs faible : il n'y a guère que Sue qui ait peur de ce chien) ;
- et pour la troisième, à une information sur la consistance (forte : Sue a peur de ce chien chaque fois qu'elle le voit vs faible : dans le passé, Sue n'avait pas peur de ce chien).

Après avoir pris connaissance de l'item, les sujets devaient choisir l'une des trois possibilités d'attributions causales qui leur étaient proposées : au stimulus, à la personne vs aux circonstances, à moins qu'ils ne choisissent une combinaison de plusieurs causes.

Les résultats montrent que le choix d'une attribution causale (par exemple à Sue) dépend de la combinaison des informations disponibles. Ainsi, si les sujets disposent d'informations évoquant une distinctivité faible, un consensus fort et une consistance elle aussi forte, alors ils privilégient l'attribution au stimulus, le chien. En revanche, s'ils disposent d'informations évoquant une distinctivité faible, un consensus faible et une consistance forte, ils privilégient l'attribution à la personne, Sue. Enfin, s'ils disposent d'informations évoquant une distinctivité forte et une consistance faible, alors, ils privilégient l'attribution aux circonstances.

Les résultats montrent aussi que toutes les informations n'ont pas le même poids : les informations relatives à la distinctivité et à la consistance apparaissent davantage comme des informations décisionnelles que les informations relatives au consensus.

Complément 6 (p. 33)

Recherche de Duncan (1976) montrant que le jugement dépend du stéréotype ethnique activé

En 1976, Duncan présente à des étudiants américains blancs une vidéo montrant une interaction entre deux personnes, l'une donnant une bourrade à l'autre. Pour certains, celui qui donne la bourrade est un Noir et celui qui la reçoit est un Blanc, pour d'autres, c'est l'inverse : celui qui donne la bourrade est un Blanc et celui qui la reçoit est un Noir. Duncan demande d'abord à ses sujets de juger le comportement : est-ce un jeu ou un acte violent ? Puis, ils leur demandent d'expliquer les causes de ce comportement. Les résultats sont édifiants : le comportement est désigné comme un acte violent par plus de 70 % des sujets lorsque l'agresseur est un Noir et par 13 % seulement lorsque l'agresseur est un Blanc. De plus, quand l'agresseur est un Noir, les sujets expliquent son comportement comme étant dû à sa personnalité alors que quand l'agresseur est un Blanc, ils l'expliquent en mettant en avant la situation (autrement dit, ils cherchent à le disculper).

Recherche de Deaux et Emswiler (1974) montrant que le jugement dépend du stéréotype de genre

Dans cette recherche, des étudiants et des étudiantes doivent évaluer la même performance d'une personne-cible soit masculine, soit féminine, effectuant une tâche soit typiquement féminine (reconnaître des objets ménagers : balai, autocuiseur, etc.), soit typiquement masculine (reconnaître des outils de mécanicien : un cric, une clef, etc.). Dans tous les cas, la performance de la personne-cible était présentée comme étant supérieure à la moyenne. Les sujets avaient pour tâche d'évaluer la performance de la cible sur un ensemble d'échelles, dont la dimension compétence-chance. Les résultats montrent que lorsque la tâche est masculine, tous les sujets, hommes et femmes, attribuent la performance à la compétence lorsque la cible est masculine, et à la chance, lorsque la cible est féminine. En revanche, lorsque la tâche est féminine, on ne retrouve pas la symétrie : la cible masculine se voit attribuer par tous les sujets quasiment autant de compétence que la cible féminine.

→ II. La conception de l'homme
comme scientifique spontané
et ses limites

Complément 7  (p. 35)

Reprenons notre exemple concernant l'arrivée en retard de Jean au cours de statistiques. Imaginons que j'apprenne, après avoir cherché des informations sur la ponctualité ou non de Jean aux autres cours (informations me permettant de trancher sur la distinctivité du stimulus), que celui-ci arrive en retard systématiquement aux cours (de biologie, de psychologie sociale, de méthodologie, etc. : distinctivité faible), l'application du principe des différences me conduit à attribuer le retard à la personne de Jean (puisque c'est le facteur qui est présent à chaque fois que l'effet se produit). Si, au contraire, j'avais appris que Jean n'arrive pas en retard aux autres cours (distinctivité forte), l'application du principe des différences m'aurait conduit à considérer que la personnalité de Jean n'y est pas pour grand-chose dans son arrivée en retard au cours de statistiques.

Complément 8 (p. 37)

Recherche de Storms (1973)

Dans cette recherche, des étudiants réunis par groupes de quatre tirent au sort le rôle qu'ils vont avoir à jouer dans une expérimentation présentée comme portant sur la façon dont les gens entrent en contact les uns avec les autres. Le sort désigne deux « acteurs » et deux « observateurs ». Les deux acteurs auront pour tâche d'engager une brève conversation afin de faire connaissance. Les deux observateurs auront, quant à eux, la tâche de les observer. Tous sont assis autour d'une table et sont disposés de telle sorte qu'un « observateur » ne puisse voir qu'un seul « acteur » : celui qui est assis en face de lui et non celui qui est assis à ses côtés. On explique aux étudiants que la séance est filmée à des fins d'analyse des données. Tous les sujets reçoivent un questionnaire d'attributions causales comportant deux types de causes : des attributions causales dispositionnelles (traits de personnalité) et des attributions situationnelles (le thème de la conversation). Chaque acteur est conduit à expliquer son propre comportement et chaque observateur, le comportement de l'acteur observé. Dans une première condition, acteurs et observateurs répondent au questionnaire d'attributions causales immédiatement après la brève conversation. Dans une deuxième condition, ils répondent après avoir visionné la scène enregistrée (autrement dit, l'acteur revoit son partenaire et l'observateur revoit l'acteur observé). Dans une troisième condition, ils répondent après avoir visionné ce qu'ils ne pouvaient pas voir lors de la conversation. Autrement dit, l'acteur se voit lui-même et l'observateur voit l'acteur qu'il ne pouvait observer en direct. Comme prévu par Storms, si dans les deux premières conditions les observateurs choisissent davantage les attributions dispositionnelles que ne le font les acteurs, cet avantage étant encore plus marqué dans la deuxième condition que dans la première, dans la troisième condition, c'est strictement l'inverse : ce sont les acteurs qui cette fois-ci privilégient les attributions dispositionnelles.

De tels résultats viennent confirmer d'abord le rôle important des informations disponibles dans le processus d'attribution et donc dans la différence entre les acteurs et les observateurs, ensuite l'importance qu'a le champ d'observation de chacun dans l'explication fournie de ce qu'il observe.

Complément 9 (p. 39)

Recherche de Joule et Beauvois (1987)

Vous êtes en pleine période de préparation des examens et pour vous aider, vous fumez au moins dix cigarettes par jour. Imaginez qu'on vous demande à brûle-pourpoint de bien vouloir participer à une expérimentation de psychologie sur la concentration des fumeurs et que l'on vous informe que la participation à cette expérimentation impliquera que vous vous arrêtiez de fumer de dix-huit heures le jour J à douze heures le lendemain. Sans doute refuserez-vous comme la presque totalité des sujets ainsi contactés (4,5 % d'acceptation). Vous seriez alors dans la condition contrôle. Dans la situation expérimentale, les sujets sont soumis à une technique redoutable de manipulation comportementale au nom enchanteur d'« amorçage fait accompli » (cf. Joule et Beauvois, 2002). Cette technique vous engage d'abord par une signature, puis, quelques jours plus tard, par une prise de rendez-vous, avant qu'on vous dise ce qu'il en est réellement à votre arrivée au laboratoire. Une fois que l'expérimentateur vous a ainsi clairement informé, il précise qu'il ne manque pas de sujets et que vous êtes entièrement libre de participer ou non à l'expérimentation. Cette technologie comportementale, bien maniée par l'expérimentateur, vous conduira sans doute, comme 95 % des sujets, à accepter de vous arrêter de fumer pendant 18 heures d'affilée. La différence entre 4,5 % et 95 % ne peut être due qu'aux pressions imposées par la situation. Pourtant, lorsqu'on leur demande de dire pourquoi ils ont accepté de participer à l'expérimentation, les étudiants de la situation expérimentale ont tendance à minimiser les causes situationnelles (la situation était telle que je ne pouvais pas refuser) au profit de causes internes (je voulais tester mon aptitude à la privation ; je voulais savoir ce qu'est une expérimentation de psychologie), causes que l'on sait être illusoire puisqu'elles se sont révélées sans aucune efficacité dans la situation contrôle. Un résultat vivifiant : ce sont les étudiants internes qui invoquent le plus de causes illusoire, les étudiants externes mettant un peu plus l'accent sur les causes situationnelles.

Complément 10 📖 (p. 40)

Si vous voulez approfondir l'idée selon laquelle nous préférons les explications situant les causes de tels phénomènes dans la culture telle qu'elle est diffusée, notamment via les médias (publicités, séries télévisées, etc.) et/ou dans la société telle qu'elle fonctionne, nous vous renvoyons à l'ouvrage de Beauvois *Illusions libérales, individualisme et pouvoir social* (2005). L'auteur explique notamment comment on peut concevoir que le noyau du syndrome culturel individualiste (l'individu autogéré, cf. le texte inaugural de Miller, 1984) implique l'internalité et *a fortiori* l'erreur fondamentale. Il s'attache aussi à montrer la fonction sociale de cette erreur qui est la légitimation des places prescrites par le fonctionnement social, légitimation par psychologisation des rôles. Beauvois nous explique que lorsque l'on dit d'une mère qu'elle est « affectueuse » ou « maternante », on oublie, comme les sujets de Ross, Amabile et Steinmez, que c'est le rôle de mère que la société lui impose qui implique les conduites qu'on psychologise ainsi en la qualifiant d'« affectueuse », « maternante » comme on psychologisait la culture du questionneur.

→ III. L'homme : agent avare de
ses ressources cognitives
ou ordinateur défaillant ?

Complément 11  (p. 43)

Recherche de Ross, Lepper, Strack et Steinmetz (1977)

Des étudiants prennent connaissance du dossier d'un patient dans lequel sont présentées des informations sur son passé et sur ses symptômes. Avant de prendre connaissance du dossier, on demande aux sujets de se mettre dans la peau d'un psychologue qui vient d'apprendre, pour la moitié d'entre eux, que le patient a fait une tentative de suicide réussie et, pour l'autre moitié, que le patient a fait un don d'argent important à une œuvre militant pour la paix. Les sujets ont pour tâche de relever tous les éléments du dossier permettant d'expliquer l'acte du patient. Puis l'expérimentateur explique aux sujets qu'il s'est trompé et qu'en réalité on ne sait rien de l'avenir de ce patient et que rien dans le dossier ne permet de savoir s'il fera ou non une tentative de suicide (ou s'il versera ou non un don à une œuvre). Un troisième groupe de sujets (groupe contrôle) prend connaissance du dossier sans recevoir d'information sur le don ou la tentative de suicide. Tous les sujets ont à évaluer la probabilité que le patient dont ils ont lu le dossier : 1) fasse une tentative de suicide ; 2) fasse un don à une œuvre. Les résultats montrent que si les sujets du groupe contrôle ne se prononcent ni en faveur de l'une, ni en faveur de l'autre possibilité, les sujets des deux conditions expérimentales, malgré le démenti de l'expérimentateur sur l'authenticité de la tentative de suicide et du don d'argent, font de plus fortes prédictions pour l'événement qu'ils ont cru être authentique. Le simple fait d'avoir communiqué aux sujets une information sur la conduite ultérieure du patient a entraîné une lecture du passé et des symptômes cohérents avec cette conduite, et c'est cette cohérence établie rétrospectivement qui fait échec au démenti.

→ IV. Le traitement de l'information

Complément 12 (p. 54)

Expérimentations de Channouf et Rouibah (1995, 1998)

L'expérimentation se déroule en deux phases : une première, dite « phase de pré-test », une seconde, dite « phase de test ». Nous commençons par présenter la phase de test et reviendrons, ensuite, sur la phase de pré-test.

Lors de la phase-test, chaque sujet est installé devant un ordinateur. Il voit apparaître en son centre un visage restant exposé soit (pour les sujets de la première condition) 50 millisecondes (condition subliminale), soit (pour les sujets de la deuxième condition) 400 millisecondes (condition consciente). Après un intervalle de 50 millisecondes, le sujet voit apparaître une phrase. Puis on explique au sujet qu'il va ainsi voir un autre visage suivi d'une autre phrase, etc. Le nombre total de visages ainsi présenté est de seize. Le nombre total de phrases est également de seize. La tâche des sujets est de dire le plus rapidement possible, après la présentation de la phrase, et sans tenir compte des visages, si elle lui paraît crédible ou non. Les visages présentés étaient tous des visages de personnes inconnues des sujets, mais la moitié d'entre eux avait fait l'objet d'une présentation répétée lors de la phase de pré-test.

L'objectif de cette phase de pré-test était en effet d'exposer les sujets à une moitié des visages présentés dans la phase-test. Lors de cette première phase, tous les sujets ont donc été confrontés, via l'ordinateur, à huit visages sur seize. Les seize visages avaient été divisés en deux séries de huit, de telle sorte que la moitié des sujets soit exposée à la série 1 et l'autre moitié à la série 2. Concrètement, le sujet voyait apparaître au centre de l'écran un visage qui restait exposé pendant 2 000 millisecondes. Puis apparaissaient le second, le troisième, etc. Chacun des huit visages était présenté huit fois.

Les phrases présentées résultent de pré-tests antérieurs. Par exemple : la moyenne d'âge au Pakistan est de 33 ans ; en Bolivie, un homme peut voter à 16 ans.

Les résultats montrent que les sujets accordent plus de crédibilité aux phrases associées aux visages familiers (ceux auxquels ont été exposés les sujets lors de la phase de pré-test) lorsque ceux-ci ont été présentés pendant 50 millisecondes que lorsqu'ils l'ont été pendant 400 millisecondes.

Comme l'écrivent Channouf et Rouibah, « l'effet d'amorçage significatif obtenu à 50 millisecondes peut être interprété en termes

— Ewa DROZDA-SENKOWSKA, Nicole DUBOIS, Patrick MOLLARET,
Psychologie sociale, Paris, PUF, « Licence », 2010. —

d'effet de simple exposition, puisque le seul facteur qui différencie les visages présentés antérieurement des visages non présentés est la fréquence d'exposition » (1998, p. 210). Les uns (ceux présentés lors du pré-test) l'ont été huit fois de plus que les autres (ceux non présentés lors du pré-test).

Avec une durée de présentation des visages de 400 millisecondes (durée suffisante pour permettre au sujet de reconnaître consciemment le visage), l'effet de simple exposition diminue nettement. Les chercheurs expliquent cette diminution de l'effet comme étant due à une inhibition provoquée par le processus de reconnaissance explicite des visages.

Nous ajouterons que ces chercheurs ont retrouvé des résultats analogues en remplaçant les visages par des objets. L'intérêt de leurs recherches est non seulement de retrouver l'effet de simple exposition déjà amplement démontré par Zajonc, mais de le faire apparaître avec une tâche qui n'est pas une tâche de jugement de préférence mais qui relève d'un processus de haut niveau (juger de la crédibilité ou de la non-crédibilité de phrases).

→ V. L'homme comme évaluateur social

Complément 13  (p. 66)

Tableau 1

Les deux facteurs (ou dimensions) sous-tendant
les « descriptions psychologiques »

	Facteur 1	Facteur 2
Pole positif	Chaleureux Serviable Honnête Sympathique Sincère Ouvert	Intelligent Ambitieux Compétent Persévérant Actif Dynamique
Pole négatif	Froid Irritable Égoïste Menteur Intolérant Agressif	Paresseux Négligeant Bête Émotif Naïf Faible

Complément 14  (p. 69)

Si vous avez bien compris la perspective évaluative, il vous serait certainement facile de retrouver la désirabilité et l'utilité sociales dans l'exemple par lequel nous avons commencé ce chapitre et que nous rappelons ci-dessous :

Jean est vraiment le genre de type sympa, qu'on doit aimer, mais aussi brillant, à qui tout réussit et vous en êtes à regretter qu'il parte en stage en Angleterre, car vous auriez bien aimé le connaître davantage.

DEUXIEME PARTIE

Se faire une idée sur le monde

→ IV. Les légendes urbaines

Complément 15 (p. 95)

Si vous voulez découvrir un champ fascinant des légendes urbaines, lisez l'ouvrage pionnier en France de Campion-Vincent et Renard (2002), *Les Légendes urbaines. Rumeurs d'aujourd'hui*. Vous y découvrirez que les légendes et les rumeurs intéressent surtout les anthropologues, les sociologues, les ethnographes, les historiens et les linguistes. Vous verrez également que l'intérêt qu'on leur accorde n'est pas nouveau, il s'accroît et s'institutionnalise (voir, par exemple, la revue annuelle *Contemporary Legend* éditée par la Société internationale de recherche sur la légende contemporaine, ISCLR). En effet, le recueil et l'analyse de l'ensemble des productions culturelles non matérielles, dont les légendes font partie, sont devenus, à côté des chansons, contes, coutumes, rites, etc., l'objet de travaux scientifiques dans la seconde moitié du XIX^e siècle. Nous devons à Arnold Van Gennep le premier *Manuel de folklore français contemporain*. Nous lui devons également l'idée que le folklore ne remplit pas seulement la fonction de « survivance », mais aussi la fonction sociale. Autrement dit, il ne reflète pas seulement les survivances ou les archaïsmes de la culture populaire (dont les origines peuvent remonter parfois à l'Antiquité), mais aussi, lorsqu'il n'est pas le produit d'une incitation extérieure, les faits collectifs « vivants », « contemporains » ou « naissants ». Vous trouverez leurs différentes manifestations notamment en visitant les musées des Arts et Traditions populaires un peu partout en France et dans le monde.

Complément 16 ✍ (p. 96)

À titre d'exercice, analysez une autre légende urbaine connue sous l'intitulé « Le ticket mangé ».

Un punk s'assoit à côté d'une femme dans un bus. Celle-ci commence alors à critiquer les jeunes en général et le punk en particulier, se moquant de sa coiffure et de sa tenue vestimentaire. Lorsque le contrôleur entre à l'arrêt suivant, la femme sort son ticket et le tient fièrement à la main. Le punk se saisit de ce ticket et l'avale. Les autres passagers, n'ayant pas bien vu si elle avait ou non le ticket, ne peuvent pas l'affirmer et elle doit payer une amende. Le punk, quant à lui, présente le ticket en bonne et due forme. (Cf. Champion-Vincent et Renard, 2002)

À quelle question préoccupante cette légende urbaine correspond-elle ?

Complément 17 et (p. 101) – Effet Mozart

L'effet Mozart désigne l'idée selon laquelle écouter de la musique classique augmenterait les performances intellectuelles. En effet, entre 1993 (l'année de la première publication à ce sujet dans la prestigieuse revue *Nature*) et 1999 (l'année de la publication d'une méta-analyse concluant que cet effet est trop faible pour avoir une signification pratique), on note l'apparition aussi bien de travaux scientifiques que de publications à grande diffusion. Si, au début (entre 1993 et la première moitié de 1997), l'intérêt que les médias accordent à l'effet Mozart est faible (phase d'émergence), ensuite (entre la seconde moitié de 1997 et 1999) il devient très fort (phase de croissance), notamment grâce à la publication d'un livre populaire à ce sujet, traduit en plusieurs langues, et les lois passées ensuite dans les États de Géorgie et de Floride (distribution de CD de musique classique aux jeunes mères, diffusion de cette musique dans les crèches subventionnées par l'État, etc.). Enfin, il s'estompe à partir de 2000 (phase de déclin). Selon Bangerter (2006), le succès de l'effet de Mozart réside en grande partie :

- dans le fait qu'il propose une solution facile aux préoccupations des parents et des éducateurs quant à l'éducation des enfants ;
- et dans le fait qu'il intègre la croyance répandue à l'époque selon laquelle lors de la petite enfance l'intelligence des enfants est plus malléable.

En effet, Bangerter montre que le succès médiatique de l'effet Mozart était parfaitement prédictible par la qualité de la scolarisation. Là où celle-ci était faible, ou considérée comme telle, c'est-à-dire là où l'anxiété des parents et des éducateurs était la plus élevée, il était le plus fort. Cette idée circulait donc surtout parmi les individus impliqués (concernés) par son contenu. Subissait-elle des transformations et si oui, lesquelles ? Selon Bangerter, elle a donné lieu à une « sur-généralisation » traduisant bien la réduction du message initial grâce à l'accentuation et à l'assimilation. Si dans les articles scientifiques (*cf.* source compétente), on évoque l'effet positif de courte durée de la musique classique sur l'intelligence spatiale, dans les médias, ces précisions sont omises. L'effet est stable et améliore toute performance intellectuelle. Si la grande majorité des études concerne les étudiants et une toute petite partie les enfants d'âge préscolaire, dans les médias, on parle de toutes les catégories d'âge y compris des nouveaux-nés. Au final, on arrive au message épuré, « la musique classique améliore l'intelligence », dans lequel on retrouve les caractéristiques classiques de la pensée sociale produite dans le contexte de déficit (dispersion) d'information et de la pression à l'inférence.

Vous avez certainement trouvé dans le message final de l'effet Mozart le primat de conclusion imposé par le système de contrôle afin de confirmer la croyance en la malléabilité de l'intelligence lors de la petite enfance. Mais avez-vous trouvé une manifestation du formalisme spontané ? Sinon, pensez à l'intelligence.

→ VI. Les représentations sociales

Complément 18 (p. 103)

La notion de représentation sociale

Pour vous aider à comprendre cette notion complexe, disons qu'une représentation sociale est « une façon de voir » un objet donné, partagée au sein d'un groupe donné (Rateau, 2007, p. 165). Cette expression n'est pas anodine. Le verbe « voir » signifie « recevoir les images », « percevoir » par les yeux, mais aussi « se représenter » par la pensée, c'est-à-dire « concevoir », « imaginer ». Ainsi, un objet « vu » est un objet concret ou « concrétisé » sous une forme ou une autre. Vous verrez que cet aspect figuratif, imagé de la représentation sociale est important.

Si chacun peut « voir », « concevoir » ou « imaginer » un objet à sa façon, on découvre souvent (parfois avec soulagement, parfois avec étonnement) que notre façon de le « voir », le « concevoir » ou l'« imaginer » est semblable à celle des autres.

Par exemple, il se peut que vous « voyiez » l'université comme un lieu unissant la recherche et l'enseignement, comme trois images réunies : un laboratoire avec ses chercheurs, un amphithéâtre avec un enseignant et les étudiants, et une bibliothèque. Cette image est « classique », on la retrouve un peu partout lorsqu'il est question de l'université. Bref, elle circule dans notre société et diffère de celle de l'école où l'on voit habituellement une salle de classe, les enfants et l'institutrice. Par rapport à votre expérience de l'université, ce cliché peut vous paraître quelque peu idéalisé ou incomplet. Il ne rend pas compte de tous les aspects de cette honorable institution, en omettant, par exemple, l'administration nécessaire à sa gestion. Il se focalise sur la production et la transmission des savoirs, c'est-à-dire sur la recherche et l'enseignement.

Imaginez maintenant qu'on annonce une nouvelle réforme de l'université. Quelqu'un vous la résume dans ses grandes lignes. Un texte, collé un peu partout et signé par « le collectif des étudiants en colère », affirme qu'elle privilégie la recherche au détriment de l'enseignement. Fort à parier que vous allez en parler avec certains de vos collègues, voire avec certains de vos enseignants, lire, écouter ce qu'on dit à ce sujet. Fort à parier que vous allez découvrir que certains partagent l'idée que cette réforme privilégie la recherche au détriment de l'enseignement, d'autres non. *Libération* annonce en première page un nouveau danger pour l'université et ses étudiants. *Le Monde* consacre à cette réforme un article pour expliquer les objectifs du gouvernement. *Le Figaro* chante les louanges de sa rentabilité. Le lendemain, vous allez à une assemblée générale. L'amphithéâtre est

— Ewa DROZDA-SENKOWSKA, Nicole DUBOIS, Patrick MOLLARET,
Psychologie sociale, Paris, PUF, « Licence », 2010. —

plein, tous vos amis sont là. « As-tu lu *Libé* ? », « As-tu vu la pétition sur le net ? », les réponses, les sourires entendus ne manquent pas. À côté de vous s'installent quatre personnes que vous ne connaissez pas. Elles n'ont rien lu, mais s'inquiètent déjà de l'éventualité d'une grève pouvant compromettre les partiels.

En effet, ceux qui partagent votre « façon de voir » partagent aussi vos références, sont sensibles aux mêmes valeurs et injustices, lisent les mêmes journaux ou, plus prosaïquement, ont le même âge, le même mode de vie, étudient dans la même filière, etc. Autrement dit, en partageant les mêmes appartenances sociales (groupes, cultures, classes ou catégories), il est probable qu'ils partagent aussi le même type de rapports aux connaissances, aux autres et à la société que vous.

Complément 19 📖 (p. 106)

Psychologie sociale, sociologie et anthropologie : proximités et influences

Certains parmi vous seront sans aucun doute ravi(e)s d'approfondir la façon dont la psychologie sociale peut s'inspirer d'une autre science (sociologie, anthropologie).

Pour commencer, nous vous suggérons le chapitre II (« Les précurseurs ») dans *La Pensée sociale* de Guimelli (1999) et la première partie du chapitre IV (« Les représentations sociales ») de Doise dans *Psychologie sociale de la cognition* sous la direction de Dubois (2005). Dans ce dernier chapitre, vous découvrirez quelques proximités et complémentarités entre la notion de représentation sociale et les notions de disposition, d'habitus, de schème classificatoire, etc., du sociologue Pierre Bourdieu.

Pour approfondir vos lectures, le retour aux sources, aux classiques, est indispensable. Sur ce plan, mis à part la lecture déjà recommandée de *La psychanalyse, son image et son public*, de Moscovici (1961/1976), lisez *Les Formes élémentaires de la vie religieuse* de Durkheim (1912/1968), et l'article du même auteur, « Représentations individuelles et représentations collectives » (1898/1963).

Pour vous rappeler ou pour vous faire découvrir les travaux des anthropologues, nous vous recommandons le chapitre de Moscovici « La mentalité prélogique des primitifs et la mentalité prélogique des civilisés » dans *Psychologie sociale des relations à autrui* (1994) sous la direction du même auteur, ensuite *Carnets* de Lévy-Bruhl (1949/1998) et *La Pensée sauvage* de Lévi-Strauss (1962).

Il va sans dire que lire *Le Jugement moral chez l'enfant* de Piaget (1932) vous sera profitable, notamment si vous vous intéressez à la psychologie de l'enfant, et en particulier à son développement social. Et la lecture de *La Distinction, critique sociale du jugement* de Bourdieu (1979) vous intéressera si vous êtes attiré(e) par la sociologie ou par la psychologie sociale dite « sociale ».

→ VII. Théorie et approches des représentations sociales

Complément 20 (p. 112)

Univers dans lequel s'insèrent les représentations sociales

Pour vous aider à comprendre et à « visualiser » l'univers dans lequel s'insèrent les représentations sociales, pensez à une sorte de pyramide composée de quatre niveaux. Le niveau le plus bas est forcément le plus large, mais également le plus au contact du sol. Le niveau le plus haut est le plus restreint (pointu) et le plus éloigné du sol. Essayez de situer à ces quatre niveaux : les représentations sociales, les attitudes, les croyances et valeurs de nature générale ainsi que les opinions. Pour ce faire, prenez en compte leur variabilité intra- et interindividuelle, et leur stabilité dans le temps (Flament et Rouquette, 2003). Les opinions pouvant varier parfois très fortement à travers le temps aussi bien chez un même individu qu'au sein d'un même groupe sont certainement les moins stables et les plus nombreuses. À l'opposé, les valeurs (auxquelles sont attachées les normes) et les croyances générales, par définition fortement partagées et donc plus ou moins communes à tous, sont aussi les plus stables et bien moins nombreuses que ne peuvent l'être les opinions, attitudes et représentations. Les opinions se trouveraient donc à la base de la pyramide et les croyances et les valeurs de nature générale tout en haut. Pour départager la place des représentations sociales de celle des attitudes, rappelez-vous que, par définition au moins, le noyau des représentations sociales est partagé au sein d'un groupe donné. Si les représentations sociales étaient placées en dessous des valeurs et croyances générales, et au-dessus des attitudes, alors elles devraient permettre une relative variété des attitudes correspondantes. La lecture de ce qui suit vous apportera la réponse à cette question qui renvoie aussi à la question de stabilité des représentations sociales. Si distinguer une opinion d'une attitude vous pose un problème, pensez à la différence entre dire « cet article parle de la liberté d'expression » et « je suis pour la liberté d'expression ».

TROISIEME PARTIE

Prendre position sur le monde et sur les gens

→ I. Théories des attitudes

Complément 21 (p. 144)

Recherche d'Olson et Fazio (2001)

Cette recherche est tout à fait représentative des procédures modernes, élaborées dans le but de montrer les influences inconscientes. Olson et Fazio ont amené des sujets à voir très brièvement et à plusieurs reprises deux figurines Pokémon (« Shellder » et « Metapod ») apparaissant sur un écran d'ordinateur. L'un était associé à des images agréables (par exemple un dessert appétissant) et à des adjectifs positifs (par exemple « excellent »), l'autre à des images menaçantes (par exemple un homme brandissant un couteau) et à des adjectifs négatifs (par exemple « affreux »). Pour une moitié des sujets, Shellder était associé aux stimuli inconditionnels positifs et Metapod aux stimuli inconditionnels négatifs ; c'était l'inverse pour l'autre moitié des sujets. D'autres figurines Pokémon, n'étant l'objet d'aucun conditionnement, étaient également présentées, afin de ne pas rendre trop transparente la procédure aux yeux des sujets. Une fois cette phase de conditionnement terminée, les sujets devaient exprimer dans quelle mesure les deux figurines Pokémon vues précédemment étaient plaisantes. Les résultats ont clairement montré que les sujets trouvaient plus plaisante la figurine Pokémon associée à des SI positifs que celle associée à des SI négatifs. Cependant – et c'est le point capital – les sujets n'étaient pas conscients du fait que les stimuli inconditionnels associés à la figurine Pokémon étaient la cause de leur jugement de préférence. En effet, un test de reconnaissance révélait que les sujets croyaient reconnaître autant de SI positifs que négatifs pour les deux Pokémon conditionnés. S'ils avaient été conscients des associations entre les SI et les figurines, ils auraient reconnus plus de SI correspondant à la valeur du Pokémon conditionné.

Complément 22 (p. 150)

À l'instar du conditionnement classique, la théorie de l'autoperception a le potentiel d'expliquer comment les attitudes se forment pour un objet d'attitude nouveau ou pour un objet d'attitude vis-à-vis duquel l'orientation n'est pas encore formée. Ce dernier aspect est bien démontré par Holland, Verplanken et van Knippenberg (2002), qui ont posé comme principe que les attitudes très formées pouvaient prédire certains comportements alors que les attitudes moins formées étaient sujettes aux phénomènes autoperceptifs. Ces auteurs ont montré que les étudiants ayant une attitude marquée envers Greenpeace (soit favorable, soit défavorable) avaient tendance à la convertir en acte et qu'elle ne changeait pas après l'acte. Plus précisément, les étudiants avec une attitude favorable donnaient de l'argent à cette association et ceux avec une attitude défavorable n'en donnaient pas, mais aucun ne changeait d'opinion après avoir accepté ou non cette donation. En revanche, ceux qui n'avaient pas d'attitude formée (ce que les auteurs appellent une attitude « faible ») étaient influencés par la perception de leur propre comportement. Pour ces sujets, le fait de décider de donner ou de ne pas donner crée *a posteriori* une attitude plus favorable ou plus défavorable envers Greenpeace.

La théorie de l'autoperception permet donc de comprendre certains phénomènes expliquant la formation ou la consolidation des attitudes. Il ne faut pas penser, cependant, que le délicat problème de la prédiction des comportements à partir des attitudes est définitivement soldé avec ce genre de recherche (voir le troisième chapitre).

→ II. Les mesures des attitudes

Complément 23 ✍ (p. 160)

Pour vous aider à concrétiser ce que nous venons de dire, prenons l'exemple des réactions affectives les plus communes à l'égard des animaux, où toutes les combinaisons sont potentiellement plausibles, même si elles peuvent ne pas être partagées. Un dauphin pourrait être associée aux valeurs V+, A+, P+ ; un hamster à V+, A+, P- ; un éléphant à V+, A-, P+ ; un bébé phoque à V+, A-, P- ; un requin à V-, A+, P+ ; un rat à V-, A+, P- ; une méduse géante à V-, A-, P+ ; une limace à V-, A-, P- .

Pour vérifier si vous avez bien compris, traduisez ces « formules » dans un langage quotidien. La méduse géante vous attire-t-elle ? Est-elle dynamique ? Est-elle discrète ?

Le différenciateur sémantique demeure un moyen simple et efficace pour l'étude de la composante affective des attitudes. Cet outil est par exemple très utilisé dans le marketing afin d'étudier « l'image » de produits de consommation de toutes sortes.

Complément 24 🌀 (p. 162)

Affirmer que deux propositions sont autant choisies l'une que l'autre parce qu'elles sont objectivement équivalentes est plausible, mais cela pose un problème de fond, bien au-delà du cas particulier de l'échelle de Thurstone. L'équiprobabilité pourrait tout aussi bien apparaître si 50 % des individus étaient convaincus que la première proposition (« le mariage permet de clarifier la situation d'un couple ») est plus favorable au mariage que la seconde proposition (« le mariage offre un bon point de départ dans la vie ») et que les 50 % restants étaient convaincus du contraire. Mais dans ce cas, à l'opposé du postulat de Thurstone, les deux propositions ne sont considérées comme équivalentes par aucun individu. Une équivalence de deux propositions révélée statistiquement ne signifie donc pas forcément qu'elles partagent, en elles-mêmes, une propriété commune. Influencé par la psychophysique, Thurstone penche cependant pour cette interprétation. Il est vrai que la transposition du raisonnement au monde physique est plus convaincante. Si l'équiprobabilité était constatée suite à une tâche consistant à demander à des sujets de choisir le plus grand des deux carrés qui leur sont présentés, il serait tout à fait légitime de l'interpréter comme une conséquence de leur équivalence de taille.

Complément 25 (p. 167)

Voici un exemple d'IAT papier crayon ayant pour but de décrire une éventuelle attitude négative implicite envers les Maghrébins. Un tel IAT comprend obligatoirement cinq phases, toutes présentées comme des tâches de rapidité.

La *première phase* est une tâche de catégorisation simple prenant la forme suivante : le sujet se voit présenter une feuille divisée en trois colonnes. Dans la colonne centrale sont inscrits des termes à connotations positives ou négatives. Le sujet doit identifier le plus vite possible à quelle catégorie, positive ou négative, appartient chaque terme en faisant une croix dans la colonne de gauche si le terme est « bon » et dans la colonne de droite si le terme est « mauvais ». Ce matériel expérimental est représenté dans la figure 1.

Figure 1 : phase 1 de l'IAT papier crayon

	Bon		Mauvais
RÉPONSES ATTENDUES DES SUJETS	x	Cadavre	x
	x	Bien-être	
MOTS À CATÉGORISER EN « BON » OU « MAUVAIS »		Respect	
		Méchanceté	x
		Douleur	x
		Cruauté	x
		Bonheur	
	x	Amour	
		Mort	x
	x	Ami	
		Puanteur	x
	x	Honnêteté	
		Trahison	x
	x	Joie	
		Souffrance	x
		Maladie	x
	x	Réconfort	.
	.	.	.

Le sujet dispose d'un temps limité (disons 90 secondes) pour réaliser autant de catégorisations qu'il le peut, sans se tromper. Cette figure ne représente évidemment que le début de la passation qui doit être composée de plusieurs dizaines de termes. L'important est d'en disposer en nombre suffisamment élevé, afin qu'aucun sujet ne puisse les catégoriser tous. Le nombre de catégorisations réalisées en un temps limité constitue donc une indication de la rapidité d'exécution du sujet.

La phase 2, à nouveau une procédure de catégorisation simple, consiste cette fois à identifier le plus vite possible des prénoms maghrébins et français et à les classer dans leur catégorie respective. Le principe est le même que pour la phase précédente.

Figure 2 : phase 2 de l'IAT papier crayon

	Français	Arabe
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;">RÉPONSES ATTENDUES DES SUJETS</div>	x	x
	Aïcha	
	Pierre	
	Abdel	x
	Ahmed	x
	Justine	
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;">PRÉNOMS À CATÉGORISER EN « FRANÇAIS » OU « ARABE »</div>	x	
	Agnès	
	Leïla	x
	Djamila	x
	Quentin	
	Mohammed	x
	Hugo	
	Chloé	
	Abdelatif	x
	Mustapha	x
	Michel	
	Aziz	x
	Myriam	
	.	.
	.	.

La première catégorisation combinée intervient en *phase 3*. Elle consiste à rassembler des termes français et positifs dans la colonne de gauche et les termes maghrébins et négatifs dans la colonne de droite. Si les auteurs d'un tel IAT ont pour hypothèse que les Maghrébins sont associés à un stéréotype implicite négatif, ils supposeront que cette catégorisation est de nature compatible.

Figure 3 : phase 3 de l'IAT papier crayon

	Français + bon		Arabe + mauvais
RÉPONSES ATTENDUES DES SUJETS		Aïcha	x
	x	Bonheur	
		Abdel	x
		Répulsion	x
PRÉNOMS ET MOTS À CATÉGORISER	x	Louise	
	x	Plaisir	
		Leïla	x
		Haine	x
	x	Quentin	
		Djamel	x
	x	Hugo	
	x	Confiance	
		Abdelatif	x
		Peur	x
	x	Michel	
		Brahim	x
	x	Caresse	
	.	.	.
			.

La phase 4 est une nouvelle catégorisation simple consistant à inverser la position des catégories « Français » et « Arabe » de la phase 2, comme le montre la figure 4. Il s'agit d'une mesure de contre-balancement, méthodologiquement nécessaire. Ici, « Arabe » est présenté à gauche de la feuille, « Français » à droite.

Figure 4 : phase 4 de l'IAT papier crayon

	Arabe		Français
RÉPONSES ATTENDUES DES SUJETS	x	Aïcha	
		Pierre	x
PRÉNOMS À CATÉGORISER EN « FRANÇAIS » OU « ARABE »	x	Abdel	
	x	Ahmed	
		Justine	x
		Agnès	x
	x	Leïla	
	x	Djamila	
		Quentin	x
	x	Mohammed	
		Hugo	x
		Chloé	x
	x	Abdelatif	
	x	Mustapha	
		Michel	x
	x	Aziz	
		Myriam	x
	.	.	.
		.	

Enfin, la deuxième tâche de catégorisation combinée intervient en phase 5, qui est une association combinée incompatible.

Figure 5 : phase 5 de l'IAT papier crayon

	Arabe + bon		Français + mauvais
RÉPONSES ATTENDUES DES SUJETS	x	Leila	
	x	Bonheur	
	x	Rachid	
PRÉNOMS ET MOTS CATÉGORISER		Mort	x
		Claire	x
	x	Extase	
	x	Leila	
		Haine	x
		Quentin	x
	x	Farid	
		Hugo	x
	x	Confiance	
	x	Camel	
		Cadavre	x
		Anaïs	x
	x	Aziz	
		Nausée	x
		.	.

La logique de mesure de l'attitude implicite consiste à comparer la rapidité des sujets en phases 3 et 5, les deux phases de catégorisations combinées. Pour notre exemple, une attitude implicite négative envers les Maghrébins se traduirait par un nombre de catégorisations réalisées plus élevé en phase 3 qu'en phase 5. Elle montrerait une force associative plus grande du label « Maghrébin » avec les valeurs négatives qu'avec les valeurs positives. En pratique, l'IAT est le plus souvent réalisé auprès d'un échantillon d'individus issus d'une population dont le chercheur veut connaître l'attitude implicite. Les phases 3 et 5 doivent alors être contrebalancées afin d'éviter un effet d'ordre de passation. La moitié des sujets passe l'IAT en

— Ewa DROZDA-SENKOWSKA, Nicole DUBOIS, Patrick MOLLARET,
Psychologie sociale, Paris, PUF, « Licence », 2010. —

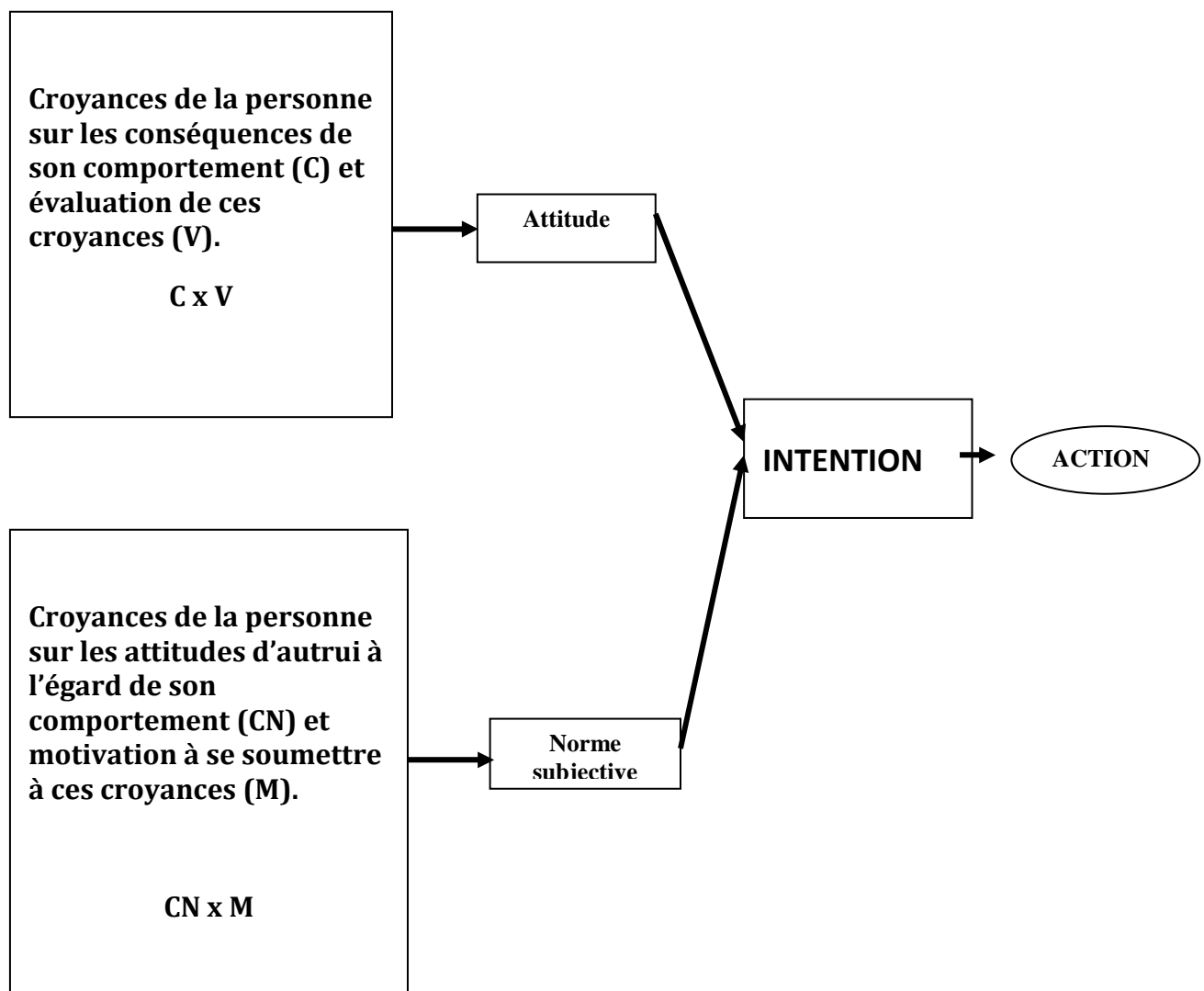
effectuant d'abord la discrimination combinée compatible puis la discrimination incompatible, comme dans notre exemple. L'autre moitié des sujets effectue l'IAT en commençant par la catégorisation incompatible et en terminant par la catégorisation compatible, c'est-à-dire dans une combinaison où l'ordre d'apparition des phases 3 et 5 est inversé.

→ III. Les comportements sont-ils
une conséquence des attitudes

Complément 26 (p. 176)

Figure 6

Le modèle d'Ajzen et Fishbein (1977)



La partie haute du modèle explique comment se forment les attitudes ; la partie basse rend compte de la formation des normes subjectives. Dans l'ouvrage, nous avons expliqué en quoi des conséquences à la fois probables et souhaitables étaient à l'origine d'une attitude favorable à l'égard d'un objet social. Il faut admettre que les choses ne sont pas aussi claires pour les conséquences très improbables et très peu souhaitables, car les chercheurs se heurtent là à un problème de mesure, bien relevé par French et Hankins (2003) et par O'Sullivan, McGee et Keegan (2008).

Si, comme le préconisent Ajzen et Fishbein, les croyances et les valeurs sont mesurées sur les mêmes échelles allant de -3 à +3 (comme pour le différenciateur sémantique), alors une conséquence très improbable (-3) et très peu souhaitable (-3) est autant prédictive d'une attitude positive qu'une conséquence très probable (+3) et très souhaitable (+3). Les deux scores s'élèvent en effet à 9. Un individu pensant qu'il n'y a aucune chance que le vaccin provoque la maladie de Guillin Barré (-3), dont les conséquences sont perçues comme très graves (-3), devrait donc être très bien orienté envers le vaccin (plus qu'un individu qui pense que les conséquences de la maladie de Guillin Barré sont peu graves !). Cependant, une telle prédiction n'est valable que dans le cadre finalement arbitraire des échelles avec des pôles de valences opposées. Certains auteurs (Michell, 1997) pensent qu'il n'est pas approprié qu'une échelle mesurant les attentes propose un échelon valant « 0 » : que signifie, psychologiquement, une attente valant « 0 » ? Si la réponse est que cocher « 0 » ne correspond à aucune réalité psychologique, il convient de remplacer l'échelle de -3 à +3 par une échelle de 1 à 7, plus valide. Mais dans ce cas, les conséquences très improbables (1) et très peu souhaitables (-3) ne sont pas autant prédictives que les conséquences très probables (7) et très souhaitables (3). De nos jours, il n'y a pas encore de consensus sur la meilleure mesure à adopter.

Complément 27  (p. 180)

La MCPR par exemple (Dunton & Fazio, 1997) est mesurée par un questionnaire où les sujets sont interrogés, entre autres, sur leur volonté de respecter un interlocuteur noir qui ne serait pas de leur avis. Exprimer clairement une telle volonté serait le signe d'une « motivation » à contrôler ses propres tendances spontanées, laquelle tient le même rôle théorique qu'une « motivation » à l'exactitude. Cette relative faiblesse du concept de motivation, qui va du contrôle de soi à la volonté épistémique, s'explique en partie par le fait que l'objet d'étude principal du MODE model concerne les stéréotypes et préjugés raciaux. Ceux-ci sont implicitement définis dans les recherches comme à la fois indésirables socialement et faux épistémologiquement. Être « motivé » à se forger une attitude consciente en ce domaine revient à la fois à se centrer davantage sur la réalité et à corriger ses réactions spontanées. Mais qu'arrive-t-il si le MODE model est utilisé dans d'autres domaines ? Par exemple, si un militant politique appliquait automatiquement une attitude, favorable ou défavorable selon son engagement, à la privatisation de la Poste, il serait décrit théoriquement dans les mêmes termes que le sujet raciste. Lorsque l'attitude concerne un domaine idéologique, il n'y a pourtant plus de raison de penser que la motivation puisse être à l'origine d'une quelconque correction.

QUATRIEME PARTIE

Agir et décider avec et face aux autres

→ I. Effets de la présence active et passive d'autrui

Complément 28 (p. 205) – La paresse sociale

L'effet Ringelmann (1913)

Les résultats obtenus par Ringelmann (1913), qui semblaient incompatibles avec ceux de Triplett, n'ont pas eu de reconnaissance immédiate, mais sont maintenant solidement attestés. Dans sa recherche, l'auteur demandait dans un premier temps à des sujets de réaliser individuellement une tâche motrice très simple consistant à tirer le plus fort possible sur une corde. Il était ainsi possible d'établir la capacité moyenne de traction de chaque sujet isolé. Dans un second temps, les sujets devaient tirer la corde en groupe de sept ou de quatorze personnes. Les résultats de cette recherche vont à l'opposé de ceux de la facilitation sociale. Ils montrent que la capacité de traction diminue avec la taille du groupe. Pour un groupe de sept personnes, l'effort exercé n'atteignait que 76 % de la somme des résultats moyens obtenus en passation individuelle. Pour un groupe de quatorze personnes, elle chute encore pour n'atteindre que 72 %. Cette différence a été initialement imputée à un biais de coordination motrice qui aurait empêché les co-acteurs d'être véritablement efficaces en situation de groupe. Mais la recherche d'Ingham, Levinger, Graves et Pecham (1974) a définitivement levé cette hypothèse commode. Dans cette expérience, il était seulement dit aux sujets de la condition « co-action » qu'ils participaient à une action collective en tirant sur la corde, mais ils fournissaient concrètement un effort individuel, sans coprésence. Les résultats ont confirmé ceux de Ringelmann, en écartant l'hypothèse de la coordination motrice. Depuis, cet effet a fait l'objet de multiples répliques, et a été généralisé à des tâches diverses et moins rudimentaires que celle de Ringelmann : production d'idées, apprentissage d'un parcours dans un labyrinthe sur ordinateur, etc. Karau et Williams (1993), en faisant un bilan de ces travaux, concluent que le travail en groupe est vecteur d'une baisse de performance. Comment expliquer un tel effet, qui semble incompatible avec celui de la facilitation sociale ?

Trois interprétations de l'effet de paresse sociale

Les trois interprétations de l'effet de paresse sociale ne résument pas tout ce qui a été proposé en la matière. Le but est ici de montrer que ce phénomène peut être appréhendé par des présupposés théoriques différents. Jackson et Williams (1985) ont réussi à interpréter les effets de la paresse sociale en ne sortant pas du cadre proposé par Zajonc relatif à la facilitation sociale. La contradiction entre les deux phénomènes ne serait qu'apparente. D'après ces auteurs, les situations de paresse sociale correspondraient à des cas où la présence d'autrui n'agirait pas comme une source d'éveil de la tension, mais au contraire comme une source de réduction de la tension. Pourquoi ? Une lecture attentive de la procédure expérimentale permettant d'obtenir l'effet Ringelmann montre qu'elle induit une désindividualisation de la performance. Les sujets y sont en effet dilués dans un groupe, aucun d'entre eux ne pouvant réellement avoir un impact direct sur leur congénère. C'est le groupe lui-même qui devient l'élément central de la situation. En revanche, dans la situation classique de facilitation sociale, tout individu est à la fois source et cible d'impact social sur son partenaire. Il y a une possibilité d'influence réciproque de l'un sur l'autre. Ces auteurs ont réalisé une expérience démontrant qu'il est possible d'obtenir un effet de facilitation sociale pour une tâche simple lorsque chaque acteur est identifiable et un effet de paresse sociale pour le même type de tâche lorsqu'il est impossible d'identifier les co-acteurs.

Comme le note Huguet (1995), l'interprétation alternative de Harkins (1987) est à rapprocher de celle de Cottrell (1972). L'effet de paresse sociale serait dû à l'impossibilité d'évaluer sa propre performance en situation de groupe. Si l'évaluation est nécessaire pour obtenir un effet de facilitation sociale, il est logique que son annulation totale dans certaines formes de travail en groupe engendre de la paresse sociale.

Si les interprétations précédentes ont leur mérite du fait qu'elles permettent une interprétation unifiée des phénomènes de paresse sociale et de facilitation sociale, elles ne font guère intervenir des variables sociales dans l'explication. À l'heure actuelle, la paresse sociale est également étudiée sous un angle culturel. Gabrenya, Wang et Latané (1985) ont montré que ce phénomène était aussi une contingence culturelle, c'est-à-dire qu'il correspondait à un mode d'organisation sociale particulier. Je n'exposerai pas en détail les travaux interculturels qui seront davantage abordés dans le cours de L3. Il faut toutefois savoir que les auteurs travaillant dans le champ interculturel (e.g. Triandis, 1988) établissent une dichotomie (d'ailleurs contestable) entre les cultures de type *individualiste* et celles de type *collectiviste*. Le premier type culturel est dominant dans les sociétés occidentales (Europe de l'Ouest et Amérique du Nord) alors que le second l'est dans la plupart des pays d'Asie (Inde, Chine, Japon, pour citer les principaux pays étudiés). L'individualisme serait à l'origine d'une conception de l'individu comme un être autodéterminé, indépendant et, surtout, cherchant à se distinguer des autres (voir à ce propos les travaux démontrant les effets bénéfiques d'une singularisation positive, suite à une comparaison sociale descendante).

— Ewa DROZDA-SENKOWSKA, Nicole DUBOIS, Patrick MOLLARET,
Psychologie sociale, Paris, PUF, « Licence », 2010. —

Le collectivisme serait à l'origine d'une conception de l'individu plus interdépendant (relié à ses appartenances sociales) et ne cherchant pas une singularisation. Cela ne veut pas dire que les Japonais (par exemple) n'ont aucun sens de l'individualité, mais que cette individualité est surtout orientée vers l'autocontrôle, le sens de la perfection, plutôt que dans la recherche de l'unicité propre aux Américains (Schwalb, Schwalb & Murata, 1991). Ces deux types de normes culturelles ont des conséquences directes sur la conception de travail en groupe tel qu'il apparaît dans les recherches sur la paresse sociale. Ses caractéristiques intrinsèques (indifférenciation de la performance, impossibilité d'évaluation) le rendent en effet plus compatible avec le syndrome du collectivisme qu'avec celui de l'individualisme. Gabrenya, Wang et Latané (1985) ont d'ailleurs montré que des sujets chinois étaient beaucoup moins soumis au phénomène de paresse sociale que des sujets américains. Il est donc envisageable que certaines interprétations proposées de l'effet de paresse sociale ne soient en réalité valables que dans un contexte culturel particulier. Il est à noter que cette approche connaît de plus en plus de succès à l'heure actuelle.

→ II. La comparaison sociale

Complément 29 (p. 207)

La théorie de la comparaison sociale de Festinger (1954) est un exemple assez rare d'une théorie qui a résisté plus de cinquante ans aux différents courants et « modes ». Née de la théorie de la communication sociale (Festinger, 1950), elle a pourtant à ses débuts moins suscité d'intérêt chez les psychologues sociaux qu'une autre théorie proposée par Festinger (1957) à la même époque, celle de la dissonance cognitive, que nous présenterons dans la dernière partie de ce chapitre. Comme le constatent Stapel et Blanton (2006) dans leur recueil des textes fondamentaux à propos des théories de la comparaison sociale, il a fallu attendre les années 1980 pour que cette tendance se renverse. En analysant le nombre de publications répertoriées par PsychInfo (une importante base de données où sont répertoriés les ouvrages, les articles et les thèses de psychologie), Stapel et Blanton montrent que si jusqu'en 1980-1981 on comptait au maximum 50 publications par an relatives à la comparaison sociale, actuellement, on en compte 250. Les raisons qui se trouvent à l'origine de cette extraordinaire expansion d'intérêt accordé à la comparaison sociale sont certainement multiples. Il est probable que certaines thèses proposées dans le cadre de cette théorie n'aient pas pu être mises à l'épreuve immédiatement et/ou que cette théorie répondait moins directement aux préoccupations de l'époque.

Complément 30 (p. 224)

À propos de modèle de Wills (1981)

Pour bien comprendre l'idée de Wills et en particulier l'impact des facteurs situationnels et dispositionnels, rappelez-vous ce que nous avons écrit à propos des attributs situationnels et dispositionnels dans le chapitre I. Mais pensez surtout à l'évaluation que vous vous faites de vous-même, c'est-à-dire à la manière dont vous vous estimez (voir Martinot, 2008). Tout en vous considérant comme quelqu'un qui, en général, comprend vite ce qu'il lit (vous vous estimez positivement), vous pouvez en lisant ces dernières pages avoir l'impression que vous ne comprenez rien (vous vous estimez moins positivement, voire négativement). Le fait de vous estimer généralement plutôt positivement renvoie à votre estime de soi *dispositionnelle*, car relativement stable à travers le temps (estime de soi « trait »). En revanche, le fait de vous estimer moins favorablement après avoir lu les dernières pages renvoie à votre estime de soi *situationnelle*, variant d'un moment à l'autre, d'une situation à l'autre, et pour reprendre notre exemple, d'une page à l'autre (estime de soi « état »). Wills se réfère à l'estime de soi dispositionnelle. Vous verrez par la suite que beaucoup d'auteurs – sans faire l'unanimité – font de même.

Complément 31 (p. 234)

À propos de l'étude de Bandura et Jourden (1991)

Cette étude, réalisée dans le cadre des théories de l'autorégulation, permet d'analyser les dynamiques de comparaison sociale. Ses résultats montrent très clairement que la performance d'autrui serait un standard d'évaluation de ses propres performances, mais aussi une indication d'une performance possible à atteindre. Autrement dit, la performance d'autrui serait une source d'inspiration. Rappelez-vous, nous avons déjà évoqué cette idée. Les mécanismes d'auto-efficacité perçue expliqueraient que l'individu alloue ou non ses ressources pour atteindre ce but. La théorie de la comparaison sociale permettrait de prédire quels standards de référence l'individu pourrait choisir. Tout ceci permet bien évidemment de comprendre pourquoi la comparaison à un autrui très supérieur (très forte comparaison ascendante) n'a pas un effet positif sur la performance. La distance qui sépare l'individu de la cible est trop importante pour qu'il la prenne comme standard de référence. Il est possible que cette trop forte distance entre l'individu et la cible génère une attente d'efficacité négative et donc un désinvestissement de la tâche. Il est possible aussi que la comparaison fortement ascendante génère des ressentis émotionnels tels que la honte, la tristesse, l'inquiétude – ressentis perturbant ou inhibant les performances.

Complément 32 (p. 255)

Pour vous aider à mieux comprendre le paradigme faisant appel à la tâche de Stroop et de Treisman, récapitulons :

- Dans la tâche de Stroop, l'élément central pour la réussite est la couleur vue, l'élément périphérique est le sens du mot qui vient de la lecture. La réponse dominante correspond au sens du mot donc à la centration sur l'élément périphérique.
- Dans la tâche de Treisman, l'élément central pour la réussite est le repérage de la présence conjointe de la lettre et de la barre, l'élément périphérique est la présence de la lettre seule ou de la barre seule. La réponse dominante correspond à l'illusion de la présence conjointe de la lettre et de la barre, donc à la centration sur un élément périphérique.

La focalisation attentionnelle sur l'élément central de la tâche favorise aussi bien dans la tâche Stroop que dans la tâche de Treisman la réussite en entravant la réponse dominante.

→ III. Engagement et dissonance

Complément 33 ✍ (p. 267 et 269)

Afin de vous assurer que vous avez bien compris la théorie de la dissonance cognitive de Festinger (1957), établissez successivement les taux de dissonance pour les sujets de l'expérimentation de Cohen ayant été rémunérés 1 \$ et 10 \$ sachant que :

- g est la cognition : « j'ai accepté de défendre l'intervention de la police » ;
- a est la cognition : « je suis contre l'intervention de la police » ;
- r1 est la cognition : « je suis rémunéré(e) 1 \$ » ;
- r2 est la cognition : « je suis rémunéré(e) 10 \$ ».

Vous devez pouvoir vérifier que le taux de dissonance impliquant r1 est quantitativement inférieur au taux de dissonance impliquant r2.

Complément 34 ✍ (p. 273)

Recherches de Beauvois (2001) et d'Uranowitz (1975)

Expérimentation de Beauvois (2001) attestant l'efficacité de la procédure du pied-dans-la-porte avec des enfants

Beauvois expérimente l'efficacité de cette procédure avec des élèves du CP et du CM2. Il s'agit d'obtenir d'eux qu'ils acceptent de tester de nouvelles aiguilles, donc d'être piqués avec elles par une infirmière. Alors que peu d'enfants acceptèrent spontanément cette redoutable invasion (25 %), le recours à un pied-dans-la porte permit d'augmenter considérablement ce pourcentage d'accord (entre 45 et 70 %, selon les conditions expérimentales). La recherche de Beauvois se démarque des recherches classiques sur le pied-dans-la-porte en ceci que l'acte préparatoire du pied-dans-la-porte est ici un comportement coûteux : il s'agissait de goûter une soupe répugnante. Le chercheur savait que, en dépit de son caractère coûteux, ce comportement serait accepté par la plupart des enfants dans le contexte scolaire. Un autre point intéressant de cette recherche est que l'expérimentateur a assorti la requête initiale d'étiquetages consistant à présenter à l'enfant une explication causale possible soit interne, soit externe, de l'acceptation par l'enfant de l'acte consistant à accepter de goûter une soupe répugnante. En fait, trois conditions expérimentales ont été réalisées. Dans la première, l'expérimentateur se contentait de demander à l'enfant de goûter la soupe (groupe sans étiquetage). Dans la deuxième, il disait à l'enfant qu'il voyait qu'il avait affaire à « un enfant courageux » (groupe avec étiquetage interne).

Dans la troisième condition, il disait qu'il voyait qu'il avait affaire à « un enfant qui sait que les adultes proposent généralement des choses intéressantes » (groupe avec étiquetage externe). Comme attendu, le chercheur observe que c'est dans le groupe avec étiquetage interne que le pied-dans-la-porte fonctionne le mieux (70 % d'acceptation). Évidemment, aucun enfant n'a effectivement goûté la soupe répugnante et aucun n'a été effectivement piqué.

Expérimentation d'Uranowitz (1975) illustrant une variante du pied-dans-la-porte, à savoir : le pied-dans-la-porte avec demande implicite

Dans l'expérimentation d'Uranowitz, un premier expérimentateur, sous l'apparence de Monsieur Tout-le-monde, demande à la personne qui le suit à la caisse d'un supermarché si elle accepte de garder son sac de provisions le temps qu'il retourne dans le magasin pour retrouver l'argent qu'il vient soi-disant de perdre. Refuseriez-vous de rendre ce service ? L'expérimentateur revenait rapidement avec l'argent ayant été retrouvé. Ici s'arrête le rôle du premier expérimentateur. L'expérimentation continue avec l'entrée en jeu d'un second expérimentateur. Concrètement, un peu plus loin dans la galerie marchande, juste devant la cliente qui a accepté de garder le sac du premier expérimentateur, ce second expérimentateur, sous l'apparence lui aussi de Monsieur Tout-le-monde portant un sac de provisions, laisse tomber, en faisant mine de ne pas s'en apercevoir, deux paquets de café de son sac à provisions. Que va faire la cliente ? Va-t-elle avertir la personne qui vient de perdre ses paquets ou va-t-elle ne rien dire ?

Uranowitz observe que 80 % des clientes qui ont initialement aidé le premier expérimentateur viennent aussi en aide au second. Celles qui n'ont pas été confrontées à la requête du premier expérimentateur (acte préparatoire) ne sont que 35 % à prévenir le second expérimentateur de sa perte des paquets.

→ Pour conclure

Complément 35 (p. 288)

Quelques éléments de réponse

Les théoriciens de l'engagement insisteraient essentiellement sur le maniement par les managers de déclarations de liberté dont les managers attendent :

- 1) qu'elles n'entraînent pas de désobéissance ;
- 2) qu'elles renforcent le lien entre les gens et les comportements résultant de leur obéissance.

Premier point : les déclarations de liberté n'amènent généralement pas les salariés à faire autre chose que ce que leurs chefs attendent qu'ils fassent. C'est la raison pour laquelle de nombreux chercheurs (cf. Beauvois, 2005) parlent d'« illusion de liberté ».

Deuxième point : ce lien peut se traduire par plus de croyances dans la valeur des conduites prescrites et par des comportements nouveaux allant dans le même sens que celles-ci.

→ Bibliographie complémentaire

Seules les références qui ne figurent pas dans la bibliographie du manuel sont mentionnées ici.

BOURDIEU P., *La Distinction, critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, 1979.

DUNTON B., FAZIO R., « An individual difference measure of motivation to control prejudiced reactions », *Personality and Social Psychology Bulletin*, n° 23, 316-26, 1997.

DURKHEIM É., *Les Formes élémentaires de la vie religieuse I* (1912), Paris, PUF, 1968.

FESTINGER L., « Informal social communication », *Psychological Review*, n° 57, 271-282, 1950 (réédité dans D.A. Stapel et H. Blanton, eds., *Social Comparison Theories*, New York, Hove, Psychology Press, 2007).

FRENCH D.P., HANKINS M., « The expectancy-value muddle in the theory of planned behaviour-and some proposed solutions », *British Journal of Health Psychology*, n° 8(1), 37-55, 2003.

HOLLAND R.W., VERPLANKEN B., VAN KNIPPENBERG A., « On the nature of attitude-behavior relations: The strong guide, the weak follow », *European Journal of Social Psychology*, n° 32(6), 869-876, 2002.

LEVI-STRAUSS C., *La Pensée sauvage*, Paris, Plon, 1962.

LEVY-BRUHL L., *Carnets* (1949), Paris, PUF, 1998.

MICHELL J., « Quantitative science and the definition of measurement in psychology: Reply », *British Journal of Psychology*, n° 88(3), 401-406, 1997.

MOSCOVICI S., « La mentalité prélogique des primitifs et la mentalité prélogique des civilisés », in S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale des relations à autrui*, Paris, Nathan, 1994.

O'SULLIVAN B., MCGEE H., KEEGAN O., « Comparing solutions to the "expectancy-value muddle" in the theory of planned behaviour », *British Journal of Health Psychology*, n° 13(4), 789-802, 2008.