



Chapitre de livre

2001

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Conflit sociocognitif, marquage social et representation de la tâche

Mugny, Gabriel; Butera, Fabrizio

How to cite

MUGNY, Gabriel, BUTERA, Fabrizio. Conflit sociocognitif, marquage social et representation de la tâche. In: Interagir et connaître: enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif. Perret-Clermont, A.-N. & Nicolet, M. (Ed.). Paris : L'Harmattan, 2001. p. 203–216.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:15960>

In: A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.). (2001):
Interagir et connaître (pp. 203-216). Paris: L'Harmattan.

Perspectives

CONFLIT SOCIO-COGNITIF, MARQUAGE SOCIAL ET REPRÉSENTATION DE LA TÂCHE

Gabriel MUGNY et Fabrizio BUTERA

Le marquage social: une question de méthode

Dans l'étude des effets du marquage social sur le développement cognitif, il incombe aux chercheurs de préciser quelles organisations sociales et coordinations cognitives ils prétendent mettre en correspondance dans leurs études. Ce principe apparaît banal, et pourtant sa mise en application ne va pas de soi. Si les outils cognitifs que nous étudions sont en général bien connus (grâce en partie à nos références piagétienes) et en quelque sorte "consensusuels", il n'en va pas de même pour les connaissances sociales que nous mobilisons dans nos conditions de marquage social. Là, c'est plus la créativité du chercheur qui semble à l'œuvre qu'un corpus organisé d'hypothèses relatives aux modalités d'intervention de ces connaissances dans les tâches cognitives. On a l'impression que, dans ce domaine, nous nous trouvons dans une phase où paradoxalement nous étudions les effets du marquage social sans suffisamment maîtriser les conditions de son intervention, ce qui expliquerait les apparentes incohérences de certains résultats (cf. le chapitre de Rijsman), et peut-être aussi, du moins en partie, le débat contradictoire sur la question des mécanismes, dont on ne voit toujours pas s'il en sortira un vainqueur.

Prenons l'exemple des expériences utilisant le paradigme de transformations spatiales dont il est question dans le chapitre de De Paolis et Girotto, où le plus souvent le marquage social a été symbolisé simplement en modifiant le matériel, en substituant en particulier aux maisons du village *des élèves* (assis à leur banc) et à la piscine servant de marque *une maîtresse* assise à

son bureau. Ce qui est à retenir d'un point de vue méthodologique, c'est qu'en réalité cette procédure introduit, sans d'ailleurs qu'on n'en informe les enfants qui sont confrontés à l'un ou l'autre de ces matériels, des indices susceptibles d'être porteurs de signification sociale pertinente, ce qui est le cas si l'enfant infère qu'existe une nécessité sociale particulière de conserver certains rapports spatiaux du fait du rapport hiérarchique symbolisé par la classe d'école. On laisse cependant au sujet le soin d'inférer par lui-même ce qui, dans le matériel "socialement significatif" (pour l'expérimentateur), est éventuellement pertinent (pour l'enfant).

Cette manière de procéder part donc de l'idée que les enfants savent que dans une classe d'école les rapports spatiaux sont organisés par le rapport hiérarchique entre enseignant et enseignés, et que par contraste les rapports spatiaux y sont plus contraignants que les rapports plus aléatoires, et socialement moins nécessaires, entre les maisons du village et la piscine. Les expériences utilisant ce type de marquage social se sont d'ailleurs largement révélées efficaces (cf. Doise et Mugny, 1997; voir aussi le chapitre de De Paolis et Giroto): c'est probablement parce que les enfants se représentent bien cette contrainte à conserver certains rapports privilégiés, et l'utilisent lors de l'élaboration de leurs réponses.

Or ce n'est pas toujours le cas. On peut à cet égard se référer à une expérience réalisée avec P. De Paolis (cf. Mugny et Doise, 1983, pp. 101-102) où était tenu constant le rapport entre maîtresse et élèves (dans le matériel!), et où variaient les situations sociales représentées. Dans un cas le réglage des rapports spatiaux par la structure hiérarchique devait être très marqué (c'était le cas "habituel" de la classe d'école), dans l'autre plus faible (la scène était censée représenter le préau d'une école). Les résultats n'ont donné aucune différence globale entre ces deux conditions. Mais c'est qu'avait été omis le fait qu'en réalité les enfants se représentent la période de récréation comme également sous-tendue par un ensemble de règles et d'interdits en fait très bien structurés. De plus, dans toutes les conditions, la consigne soulignait expressément que la

maîtresse désirait retrouver les enfants au même endroit sur les deux copies, ce qui revenait à introduire explicitement une certaine "contrainte" à conserver les rapports entre les personnages. On trouvait cependant que, dans une des écoles d'où provenaient nos sujets, l'hypothèse semblait se vérifier: or, c'était une école où les enfants ne se mettaient pas en rang ou en cortège pour entrer en classe (contrairement aux autres écoles), et où la situation de préau pouvait peut-être avoir été effectivement perçue comme supposant un réglage plus faible que la classe d'école.

Quoi qu'il en soit, d'un point de vue méthodologique notamment, on passe parfois un peu vite sur les inductions expérimentales du marquage social, sans suffisamment peut-être s'assurer que les schèmes sociaux symbolisés soient effectivement reconnus et utilisés par les sujets, c'est-à-dire mis en correspondance avec des réponses d'ordre plus cognitif (Mugny et Doise, 1983). Or, pour qu'effet du marquage social il y ait, il faut que celui-ci opère réellement chez le sujet. De même que les conflits socio-cognitifs peuvent donner lieu à des régulations favorables (de nature socio-cognitive) ou défavorables (de nature relationnelle) au développement cognitif (De Paolis et Mugny, 1985), de même on peut supposer que l'introduction d'une signification sociale dans une tâche cognitive n'est pas automatiquement garante d'un marquage social "positif" et source de développement. Encore faut-il qu'elle soit construite comme telle, et d'une manière ou d'une autre coordonnée avec les outils cognitifs dont on étudie le développement. Les recherches futures fourniront peut-être les distinguo notionnels qui permettront de concilier les positions (que l'on a vues dans les chapitres précédents) pour l'instant apparemment incompatibles, et notamment de déterminer si l'explication en terme de conflit socio-cognitif se montrera en fin de compte plus large et plus heuristique que d'autres.

Pour l'instant, ces questions sont ouvertes. Voyons alors, plus concrètement, une expérience qui montre qu'il ne suffit pas d'introduire un habillage social dans une tâche cognitive pour que les effets du marquage social opèrent.

Explicitation des règles sociales et marquage social

L'hypothèse générale ayant présidé à l'expérience qui illustrera ces idées (Mugny, De Paolis, Renzetti, Bortoluzzi et Carugati, 1988) était que pour que l'introduction d'une signification sociale dans une tâche cognitive permette la construction d'un outil socio-cognitif plus élaboré, il s'agit que l'enfant puisse reconnaître qu'une norme sociale préside bien à l'élaboration de la tâche, et qu'il en connaisse les règles spécifiques d'application. En bref il s'agit, du point de vue du chercheur, d'avoir les garanties que de telles significations opèrent effectivement et que l'enfant établit subjectivement les correspondances que lui prête la notion même de marquage social. En d'autres termes, il s'agit que non seulement une norme soit implicite à un dispositif expérimental, mais encore que l'enfant le sache et puisse complémentarément repérer les modalités concrètes de son intervention dans la situation symbolisée dans la tâche. Le marquage lui aussi doit être intelligible, pour reprendre le terme de Finn (1985).

Une telle hypothèse générale a été étudiée en introduisant, à marquage symbolique constant du matériel (en l'occurrence la tâche représente toujours une salle de classe, le banc de la maîtresse constituant le point d'ancrage des diverses positions possibles des élèves dans la classe), deux variables censées introduire une telle explicitation des aspects normatifs impliqués, ou, si l'on veut, de leur "nécessité sociale".

La première a consisté à expliciter le fait que le positionnement des élèves par rapport à la maîtresse sur les supports de modèle et de copie n'était pas aléatoire, mais qu'il était réglé par l'attitude des enfants en classe. De manière assez réaliste d'ailleurs, l'expérimentateur distinguait en effet, dans les conditions avec règle explicite, les enfants plus disciplinés de ceux plus indisciplinés, en établissant un ordre total selon leur attitude en classe, et en les plaçant explicitement sur le support de modèle selon ce critère. Dans les conditions *sans* règle sociale explicite, la classe-modèle était érigée sans cette explicitation (ce qui est donc le cas des conditions "habituelles"

de marquage). L'hypothèse est évidente: une telle explicitation (conditions avec règle sociale) devrait permettre à l'enfant de profiter au maximum des indices offerts par le marquage social, non seulement pour réussir une meilleure performance lors de l'interaction, mais aussi pour améliorer sa performance cognitive individuelle lors du post-test, sur un matériel expérimental non marqué socialement, plus donc que lorsque le marquage social implicite au matériel utilisé lors de la phase expérimentale repose sur des placements apparemment effectués au hasard, ou du moins sans critère explicite (conditions *sans* règle sociale).

La seconde variable a consisté à faire construire la classe-modèle (celle qui est donc à reproduire par la suite selon une rotation de 270°), pour chacun des trois items de la phase expérimentale, soit par l'expérimentateur (situation habituelle, dite de *pré-modèle*), soit par l'enfant lui-même (condition dite d'*auto-modèle*), ce qui constitue de fait une innovation dans ce genre de paradigme socio-cognitif. L'idée, assez similaire à l'hypothèse précédente, était que lorsque l'enfant décide lui-même des positions respectives des élèves dans la classe, qu'il configure selon une logique sociale propre en fonction notamment des connaissances sociales qu'il a de ce genre de situation, il profiterait plus du marquage social que lorsqu'il est amené à simplement reproduire la logique sociale que l'expérimentateur utilise pour élaborer les divers items, logique plus insondable pour lui du fait qu'elle n'est pas explicitée.

L'expérience a porté sur 69 enfants des deux sexes, retenus d'un échantillon plus large pour la phase expérimentale dans la mesure où lors d'un prétest individuel (test utilisant une tâche de transformation spatiale employant le "village" habituel) ils présentaient des stratégies soit de niveau "compensation nulle" (ou stratégies assimilées), soit de niveau intermédiaire "compensation partielle", selon les critères usuels dans ce paradigme. Une dizaine de jours après le prétest, et après avoir répondu aux trois items de la phase expérimentale dans l'une des quatre conditions résultant du croisement des deux variables présentées ci-dessus, les enfants participaient à un post-test

portant sur un matériel cette fois non marqué socialement (le village à nouveau, en l'occurrence), comme lors du prétest. Nous ne retiendrons ici que les résultats des 49 sujets non compensatoires (CN: compensation nulle), les plus sensibles en fait aux manipulations expérimentales. Le critère de classement des performances cognitives (cf. De Paolis *et al.*, 1981) croise la meilleure performance à deux items complexes à 3 maisons, et la performance à un item à 5 maisons, les sujets étant classés selon cinq niveaux: un niveau inférieur où l'enfant ne présente aucune compensation à aucun item (CN: compensation nulle), trois niveaux intermédiaires présentant des compensations partielles (CP) plus ou moins élaborées (l'ordre total des niveaux repérés étant: une solution CN et une solution CP: CP- deux solutions CP: CP; une solution CP et une solution correcte: CP+), ou des compensations totales aux deux items (CT). Les niveaux cognitifs que les sujets (initialement CN) des diverses conditions atteignent au post-test sont consignés dans le tableau 1.

Tableau 1
Niveaux cognitifs au post-test

		CN	CP-	CP	CP+	CT
Avec règle	pré-modèle auto-modèle	1 3	2 3	3 0	2 0	4 7
Sans règle	pré-modèle auto-modèle	3 4	1 3	2 1	5 2	2 1

On constate d'abord que les sujets progressent largement, sans doute notamment en raison de l'introduction d'un marquage social de la phase de prétest (on ne dispose cependant pas de condition de contrôle sans marquage, puisque l'on tient l'effet global de celui-ci pour acquis); notons d'ailleurs que cela est vrai déjà dès la phase expérimentale. Lors du post-test (sans marquage donc), on constate que les conditions se différencient nettement, confirmant en partie nos hypothèses. On note en

effet que, comme prévu, l'explicitation de la règle permet aux sujets de mieux profiter des effets bénéfiques du marquage social. C'est là une leçon méthodologique à retenir pour les futures études dans ce domaine de recherche.

A détailler cet effet global, on constate que cette différence est apparente surtout pour les conditions où l'enfant a élaboré lui-même la classe qu'il avait ensuite à reproduire. Ainsi, l'enfant progresserait tout particulièrement lorsque se cumulent les deux manipulations expérimentales: il est alors amené à se montrer cohérent avec les critères spécifiques qu'il a utilisés pour définir les positionnements respectifs des enfants plus ou moins disciplinés, à reconstituer en quelque sorte une nécessité sociale qu'il a lui-même construite selon "ses" propres critères d'application. On notera en effet que 7 des 13 enfants de cette condition répondent toujours correctement lors de ce post-test portant sur le matériel non marqué socialement, contre 7 des 36 sujets des autres trois conditions réunies. L'enfant conserve mieux les rapports intrafiguraux lorsqu'il connaît les modalités d'application d'un principe d'organisation sociale, du fait qu'il a été amené à le concrétiser lors de l'élaboration de la classe modèle. On observe encore que la condition auto-modèle sans règle explicite induit le moins de progrès, moins en fait que chacune des autres conditions.

Il apparaît donc que l'enfant peut effectivement utiliser des indices relevant des significations sociales marquant la tâche cognitive comme points d'ancrage pour ses propres constructions cognitives, à la condition toutefois qu'une règle sociale explicite (les résultats de Zhou le confirment de belle manière!) guide sa construction initiale et/ou fonde la nécessité (manière!) de conserver certains rapports (spatiaux en l'occurrence) qui soient spécifiques et en correspondance pertinente, sous forme de marquage ou de "contremarquage" (cf. Gilly et Roux, 1988; voir aussi le chapitre de Gilly, Fraisse et Roux) avec les outils cognitifs utilisés. Encore faut-il donc que le marquage soit lui-même intelligible: l'habillage social ne suffit pas nécessairement à faire le marquage social.

Représentation de la tâche et influence sociale: une extension

Dans les études sur le marquage social dans le développement cognitif, on a vu comment certains types de relations sociales, même simplement symbolisées dans la tâche, rendent possible la résolution de problèmes cognitifs et de tâches logiques. Dans les études récentes sur l'influence sociale, une problématique de même ordre a été abordée. Ces études sont proches de celles sur les effets structurants du conflit socio-cognitif, notamment du fait que les situations d'influence sociale impliquent le plus généralement l'existence d'une divergence de jugement entre deux ou plusieurs individus (cf. Mugny, Oberlé et Beauvois, 1995). La conception que nous proposons des mécanismes de changement qui en découlent suppose deux hypothèses de base. D'abord, que l'apport d'information par autrui y joue souvent un rôle intrinsèque moindre que le rapport social qui prédomine, et que le mode de fonctionnement socio-cognitif qui en découle. Ensuite, que la divergence prend un sens différent selon la nature d'autrui, et selon la manière dont on se représente la tâche (Pérez et Mugny, 1993). C'est là l'exact pendant de l'hypothèse du marquage social dans le développement cognitif.

Une série d'études a tenté de répondre à la question de savoir si les dynamiques sociales peuvent être un facteur explicatif pour ce qui est des processus supérieurs de la pensée, comme par exemple le raisonnement inductif. Ces études partent du fait que la différence entre influence majoritaire et minoritaire - donc selon un rapport social plus ou moins contraignant (cf. Falomir, Mugny, Sanchez-Mazas, Pérez et Carrasco, 1998) - est une question de nature: la majorité obtient le plus souvent une influence manifeste, c'est-à-dire immédiate, publique ou directe, alors que la minorité obtient une influence davantage latente, c'est-à-dire différée, privée ou indirecte (cf. Mugny et Pérez, 1991). Dans une optique comparable, Nemeth (1986) postule l'activation de modes de pensée différents en fonction du statut de la source. Face à un interlocuteur majoritaire, les individus fonctionneraient selon une pensée convergente, articulée autour

de la position de l'interlocuteur. Face à une minorité serait activée une pensée divergente, basée sur des paramètres non nécessairement présents dans la situation de confrontation.

Une explication est que ces influences supposent l'activation de représentations différentes de la connaissance: la majorité aurait ses effets dans un champ social qu'elle rend unidimensionnel par les régulations sociales qui lui sont habituellement associées, et qui sont régies par la nécessité du consensus (on parlera de représentation de l'unicité; cf. Brandstätter *et al.*, 1991). La minorité aurait par contre son impact de par la pluralité du champ qui lui correspond (représentation de la pluriété). L'hypothèse est donc que les individus tendraient à utiliser des formes de raisonnement qui sont en correspondance avec la structure sociale dans laquelle ils sont insérés (cf. Butera et Mugny, 1992), ce dont le fonctionnement de la communauté scientifique constitue un bon exemple (cf. Moscovici, 1993). Au consensus social rendu saillant par une majorité correspondraient des stratégies de raisonnement visant à l'élaboration des idées déjà présentes, et à la vérification des hypothèses prédominantes. En revanche, une structure sociale où l'alternative est introduite (en l'occurrence par une minorité dissidente, ou par une source de basse crédibilité) devrait induire des stratégies de raisonnement qui prennent en compte des hypothèses alternatives, et qui envisagent la falsification.

Le paradigme qui teste ces idées (cf. Butera, Legrenzi, Mugny et Pérez, 1991-92) utilise l'une des tâches les plus classiquement utilisées pour étudier les processus de raisonnement individuel et le raisonnement scientifique (Wason, 1960). Les sujets y ont à découvrir la règle "correcte" (décidée par l'expérimentateur; comme "n'importe quel nombre de 1 ou 2 chiffres") avec laquelle un triplet de nombres (comme 2-4-6) est compatible. Un biais apparaît systématiquement lorsque les sujets ont à proposer un triplet pour contrôler la validité de leur hypothèse: en dépit de la valeur diagnostique des stratégies infirmatoires dans cette tâche, c'est la confirmation qui est utilisée en proportion dominante dans ce

type de tâches, comme d'ailleurs dans les pratiques scientifiques (cf. McDonald, 1990). Par exemple, les sujets qui pensent que la règle est "nombres pairs augmentant par 2" proposent 6-8-10, ce qui est compatible avec la règle de l'expérimentateur, mais ne permet pas au sujet de découvrir que sa propre règle est trop spécifique et donc incorrecte. Majorité et minorité peuvent-elles remédier à cet état de fait?

Dans une première expérience (Legrenzi, Butera, Mugny et Pérez, 1991), les sujets étaient informés de l'hypothèse ("tout nouveau chiffre est plus grand que le précédent") de gens prétendument interrogés jusqu'alors, soit la grande majorité (88% des gens interrogés jusqu'alors), soit une petite minorité de gens (12%). Pour chaque exercice, une deuxième chaîne de trois nombres était avancée, et présentée comme le triplet donné par ces gens dans le but de vérifier le bien-fondé de leur règle. Ce triplet était confirmatoire pour la moitié des sujets (3-5-7), infirmatoire pour l'autre (7-5-3). Pour chaque exercice, les sujets devaient alors donner la règle qui à leur avis sous-tendait la chaîne initiale qui leur était proposée, et un nouveau triplet de nombres dont ils souhaitaient savoir s'il correspondait ou non à cette règle. Suite à ces trois problèmes, les sujets répondaient à quelques questions relatives à leur représentation de la tâche. Finalement, un post-test proposait des exercices similaires aux précédents. Aucune information n'était cette fois donnée quant aux réponses de la source.

Les performances ont été évaluées de deux points de vue: celui de la règle hypothétique, et celui de la stratégie pour la tester. Quant à la règle, elle peut être la même que celle de la source (suivisme), elle peut reprendre la même règle mais en la remaniant (p.ex. en la spécifiant; travail cognitif convergent), ou être inédite et témoigner d'une pensée divergente. Pour la stratégie de contrôle de l'hypothèse, le triplet donné par le sujet soit confirme, soit infirme la règle proposée par lui-même. On a confirmation quand le triplet donné par le sujet peut être décrit par la règle hypothétique du sujet. On a infirmation quand le triplet ne correspond pas à celle-ci.

Pour ce qui est des règles, les résultats montrent que les sujets ont repris telle quelle la règle proposée par la source dans une même proportion pour la majorité et la minorité. Des différences apparaissent par contre à propos de la règle remaniée, plus fréquente face à la majorité lors de la phase expérimentale, et pour la règle inédite, plus fréquente avec la minorité lors du post-test.

Quant à la stratégie de contrôle de l'hypothèse, on observe que lors de la phase expérimentale les sujets profitent de l'information "utile" donnée par la source pratiquant l'infirmité, quel que soit son statut. Devant la tâche, les sujets reconnaissent à un même titre la valeur de cette stratégie, qui reste rare malgré tout. Une différence apparaît pour les sources confirmatoires: face à la majorité, les sujets ne font pratiquement que de la confirmation, alors qu'ils font significativement plus d'infirmité face à la minorité, cette différence se maintenant lors du post-test.

Du point de vue des règles autant que des stratégies de contrôle, la majorité induit donc un mode de fonctionnement cognitif convergent, s'inspirant de l'information relative à la source. Face à une minorité, les sujets s'engagent davantage dans un mode de fonctionnement socio-cognitif plus divergent, plus ouvert à de nouvelles hypothèses, et produisent par ailleurs plus fréquemment la stratégie adéquate, parce que plus diagnostique, de l'infirmité. Des questions complémentaires indiquent que la minorité a induit une représentation de la résolution de la tâche comme particulièrement liée à la prise en considération de diverses solutions alternatives.

Les représentations de la source et de la tâche paraissent même constituer des facteurs plus importants que le fait de savoir que la source est correcte ou incorrecte. Dans une autre étude en effet (Butera et Mugny, 1992), les sujets étaient informés de ce que la règle de la majorité ou de la minorité était correcte ou erronée. Or les résultats montrent que si les sujets adoptent alors plus fréquemment la règle de la source, seule la minorité induit un mode de contrôle falsificateur. Par ailleurs,

l'analyse de la représentation de la tâche suggère à nouveau que la minorité a suscité une représentation en termes multidimensionnels.

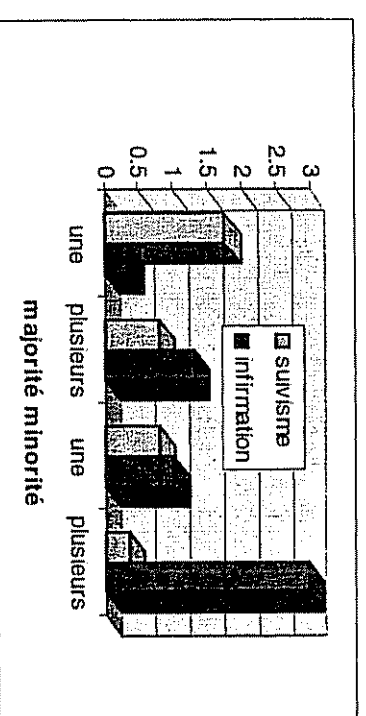
Une autre recherche (cf. Butera, Mugny, Legrenzi et Pèze, 1996) a testé l'hypothèse explicative en termes de représentation de la tâche (cf. Abric, 1996). Deux problèmes ont été présentés comme concernant l'organisation de voyages de tourisme par une agence proposant une formule "visitez trois villes". Il s'agissait de trouver la règle sous-tendant le triplet constitué par les villes les plus choisies par les clients (Genève, Lausanne et Lucerne), dans l'optique de programmer des voyages où on visite trois villes qui aient le même succès auprès des clients que celles du triplet initial. Les sujets étaient informés que des employés de l'agence pensaient que la règle était "trois villes suisses". On proposait aussi un triplet de villes (confirmatoire) que les employés de l'agence avaient décidé de soumettre à un sondage censé contrôler si leur règle était bonne. Les sujets devaient alors résoudre à leur tour les deux volets du problème. D'abord, ils définissaient le critère qui selon eux explique le choix des clients de l'agence, en choisissant parmi les deux proposés dans le questionnaire (le critère de la source, et un autre critère: villes au bord de l'eau). Ensuite, ils devaient tester la validité de leur hypothèse, en désignant un triplet de villes parmi quatre proposés. Ils disposaient de deux triplets confirmatoires et de deux triplets infirmatoires du critère choisi, quel qu'il ait été leur choix spécifique. Deux problèmes étaient ainsi proposés. L'indice d'imitation a été calculé en comptant combien de fois les sujets ont repris le critère donné par la source (2 fois au maximum pour les deux problèmes). L'indice d'infirmation a été calculé en comptant combien de fois les sujets ont pratiqué l'infirmation (4 fois au maximum pour les deux problèmes).

Le plan expérimental comprenait deux variables. La première opérationnalisait la nature de la source, l'hypothèse et le triplet proposé étant attribués soit à la majorité, soit à une minorité des employés de l'agence de voyages. La seconde concernait la représentation de la tâche: pour induire une

représentation de l'unicité, les sujets étaient informés qu'il y avait *une* seule solution correcte possible au problème; pour induire une représentation de pluriété, les sujets étaient avisés qu'il y avait *plusieurs* solutions correctes possibles. La figure 1 résume les résultats.

Figure 1

Fréquences moyennes de suivisme et d'infirmation



Pour ce qui est de l'imitation, l'analyse de variance montre que les deux effets simples sont significatifs: on imite davantage la majorité que la minorité, et davantage aussi quand on s'attend à une unique réponse correcte plutôt qu'à plusieurs. Par ailleurs, l'interaction significative indique que l'imitation est de loin plus fréquente lorsque la nature majoritaire de la source et la représentation de la tâche en termes d'unicité coïncident. Pour de qui est de l'infirmation, les effets s'inversent: on infirme davantage face à la minorité que face à la majorité, et davantage quand on s'attend à plusieurs réponses correctes possibles plutôt qu'à une seule. Par ailleurs, l'interaction significative indique que l'infirmation est nettement plus fréquente lorsque la nature

minoritaire de la source et la représentation de la tâche en termes de pluriarité coïncident.

Ces résultats démontrent que la représentation de la tâche joue un rôle central dans l'activation de modalités de raisonnement, et les effets du marquage social apparaissent bien comme une mise en correspondance entre régulations sociales et fonctionnements cognitifs. Face à la pression introduite par une majorité, la représentation de la tâche en termes d'une seule réponse possible induit ainsi des fonctionnements convergents, qui se manifestent par la reprise marquée de l'hypothèse de la source, et par sa confirmation systématique. Face à la dissension introduite par une source minoritaire, un constructivisme apparaît lorsque celle-ci opère dans le cadre d'une représentation de la tâche admettant plusieurs solutions possibles, puisque sont alors observées davantage de règles inédites, et que le taux d'infirmité est de loin le plus élevé.

Les processus supérieurs de la pensée tels que la confirmation et l'infirmité d'hypothèses ne fonctionnent donc pas de la même manière selon les interlocuteurs sociaux, qu'ils aient un rôle d'exemple ou de contre-suggestion. Comme dans le développement cognitif, autrui intervient de manière active dans la construction même du raisonnement. Ces effets constructivistes dépendent cependant des correspondances qui s'établissent entre le statut de l'interlocuteur et la représentation de la tâche.