HAL
open science

Analyse socio-cognitive d'un modèle explicatif infalsifiable : la " psychologie quotidienne "

Odile Camus

▶ **To cite this version:**

Odile Camus. Analyse socio-cognitive d'un modèle explicatif infalsifiable : la " psychologie quotidienne ". Troisième Congrès International de Psychologie Sociale en Langue Française, ADRIPS, Sep 2000, Valencia, Espagne. hal-02532255

HAL Id: hal-02532255

https://normandie-univ.hal.science/hal-02532255

Submitted on 4 Apr 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Analyse socio-cognitive d'un modèle explicatif infalsifiable : la « psychologie quotidienne ».

Odile CAMUS
Psychologie des Régulations Individuelles et Sociales
Université de Rouen
76821 Mont-Saint-Aignan Cédex.
odile.camus@epeire.univ-rouen.fr / 02 35 14 61 18
Correspondance : Route du Landin - 27350 Hauville.

Résumé :

L'explication psychologique, objet d'une psychologie sociale de la reproduction idéologique, est une activité quotidienne fondée sur certaines préconceptions normatives (les actes reflètent ce que sont leurs auteurs et s'expliquent par des caractéristiques internes). On se propose ici d'étudier les procédés cognitivo-discursifs par lesquels la psychologie quotidienne, en tant que modèle explicatif *a priori* infalsifiable, résiste à la connaissance de son propre fonctionnement. Pour ce faire, on a enseigné à des étudiants la psychosociologie de la rationalisation (qui montre, en prenant appui sur la théorie de la dissonance cognitive, comment les idéologies s'ajustent *a posteriori* aux comportements), puis on leur a demandé, dans un examen écrit, de prédire et d'expliquer les résultats d'une expérimentation faisant intervenir les processus étudiés. Une variable indépendante invoquée, la quantité de connaissances théoriques, a permis de constituer trois groupes. L'analyse des copies montre que les étudiants ne mobilisant aucune connaissance théorique développent un raisonnement conforme, tant dans sa structure que dans les contenus qu'il met en relation, à l'explication quotidienne. Les étudiants qui disposent de quelques connaissances parviennent à intégrer celles-ci à une argumentation dont la cohérence reste fondamentalement dépendante de présupposés quotidiens. Quant aux copies des « bons » étudiants, elles ne présentent aucune trace de psychologie naïve, mais la cohérence s'établit indépendamment des éléments théoriquement déterminants, ce qui laisse supposer une assimilation des connaissances au modèle quotidien qui n'est pas sans évoquer certaines réinterprétations « commodes » de la théorie de la dissonance.

Mots-clefs :

Analyse de contenu - Cognition sociale - Explication quotidienne - Production textuelle - Rationalisation.

Analyse socio-cognitive d'un modèle explicatif infalsifiable : la « psychologie quotidienne ».

Introduction

Envisager la cognition d'un point de vue social ne se définit pas tant en référence à des contenus cognitifs qui auraient la particularité de représenter des objets sociaux, ni à des caractéristiques sociales des situations, modulatrices de processus cognitifs élaborés par ailleurs, qu'aux « dynamiques sociales qui interviennent continuellement dans nos raisonnements » et qui, pour certains psychologues sociaux, en l'occurrence Doise (1993, p.183), « en sont des éléments constitutifs, en définissent la nature ». Dans ce cadre, s'intéresser au raisonnement causal spontané le plus fréquemment observable (par exemple dans les conversations quotidiennes), à savoir : l'explication des renforcements et des conduites humaines, s'imposait. C'est ainsi que certains « biais cognitifs » ont pu être réinterprétés indépendamment de toute notion d' « erreur », en les rapportant à leur finalité comprise comme fonction sociale. Par exemple le biais attributif initialement nommé « erreur fondamentale » a révélé sous cet éclairage sa logique propre : lorsque les individus recherchent des causes aux phénomènes, ils ont tendance à surestimer le rôle déterministe des dispositions internes (caractéristiques des personnes), au détriment du hasard et plus généralement des facteurs de l'environnement. Or, cette surestimation n'est erreur que dans une logique de la connaissance, non dans une logique de l'action, laquelle ne vise pas l'exactitude. De ce point de vue, l' « erreur fondamentale » relèverait d'une norme très générale, la norme d'internalité, « valorisation socialement apprise des explications des événements psychologiques (comportements et renforcements) qui accentuent le poids de l'acteur comme facteur causal » (Dubois, 1991 p.13). L'explication causale devient ainsi recherche de responsabilité, et la norme d'internalité servirait le maintien du pouvoir social et plus globalement, la reproduction idéologique, en immunisant l'environnement contre un questionnement de son arbitraire et en présentant ses utilités propres comme des données de nature (Cf. Beauvois 1984 ; Dubois 1993).

La psychologie du sens commun, que tout un chacun met en oeuvre au cours de l'explication quotidienne, est de la sorte devenue objet privilégié d'une psychologie sociale inscrite nécessairement dans une épistémologie de la rupture (Cf. Popper 1959) : la connaissance commune n'est pas de même nature que la connaissance scientifique. Le caractère infalsifiable de la psychologie quotidienne va probablement de soi - du fait de l'épistémologie de référence -. On pourrait néanmoins estimer intéressant de le prendre pour objet propre, ce qui suppose peut-être de se distancer provisoirement de la perspective fonctionnaliste dans laquelle la psychologie quotidienne est fréquemment traitée, au profit d'une analyse plus spécifiquement intra-individuelle qui s'efforcera néanmoins d'éviter le « psychologisme » dont on a parfois qualifié certains travaux pionniers de psychologie sociale (Cf. Doise 1982). Sans doute le « psychologue » quotidien est-il capable de trouver une explication apparemment plausible à la plupart, si ce n'est à tous les événements humains qui l'impliquent en tant qu'acteur ou observateur. La présente recherche propose néanmoins une mise à l'épreuve plus radicale de ce modèle explicatif des conduites, en examinant dans quelle mesure celui-ci peut *assimiler* (sens piagétien) les connaissances mêmes qui le remettent *a priori* en cause, en l'occurrence : les connaissances psycho-sociales de son propre fonctionnement.

1. Contexte expérimental

1.1 La situation

On a pour ce faire enseigné à des étudiants en première année de psychologie, dans le cadre d'un cours magistral, les fondements de la psychosociologie de la rationalisation (issue d'une réinterprétation de la théorie de la dissonance cognitive de Festinger, par Beauvois & Joule 1981), qui décrit comment l'explication quotidienne repose sur un postulat normatif de cohérence entre les actes d'une personne et ses convictions, valeurs, etc. Or, nombre de nos actes quotidiens, déterminés par les caractéristiques de l'environnement social, procèdent en fait d'une soumission librement consentie - qui s'ignore en tant que telle ; l'individu, parce qu'il se pense libre, rationalise ses conduites en construisant *a posteriori* l'idéologie qui leur est ajustée, et reproduit ainsi les conditions de son asservissement. Plusieurs exemples expérimentaux, issus de l'importante littérature relative à la dissonance cognitive, illustrent ce processus : un sujet est amené à commettre un acte qu'il réprouverait spontanément (manger un mets répugnant, écrire un plaidoyer contre-attitudinal...), sur demande de l'expérimentateur qui, généralement après avoir obtenu une première acceptation de « participer à une expérience »[1], rappelle au sujet qu'il n'est pas tenu de participer. Dans la perspective de Beauvois et Joule, c'est l'émission comportementale qui est susceptible de générer un état de dissonance ; la dissonance sera ainsi fonction des relations qu'entretient la *cognition génératrice*, laquelle représente l'acte irrémédiablement commis, avec les autres cognitions pertinentes de l'univers cognitif du sujet. Le paradigme utilise généralement deux conditions : l'une qui fournit au sujet une justification externe satisfaisante (par exemple au moyen d'une forte rémunération, laquelle fonctionne finalement comme contrainte), et l'autre qui ne la fournit pas (par exemple : absence de rémunération). Dans cette dernière condition, le sujet, en état de dissonance (et motivé à sa réduction, postulat fondamental de Festinger), modifiera son univers cognitif pour rétablir un état satisfaisant. Ne pouvant revenir ni sur l'acte ni sur les conditions dans lesquelles il s'est produit, c'est généralement au moyen d'un changement d'attitude qu'il réduira la dissonance. Plus globalement, cette théorie montre comment nos idéologies s'ajustent à nos comportements, tandis que nous croyons nous comporter en fonction d'idéologies préconstruites.

Lors du contrôle des connaissances on a posé aux étudiants la question suivante :

« Vous réalisez l'expérience suivante : en variable indépendante, vous manipulez le caractère, chaleureux (groupe 1) ou froid (groupe 2), de l'expérimentateur. Vous faites faire aux sujets, volontaires et bénévoles, une tâche longue et ennuyeuse. En variable dépendante, vous mesurez leur attitude à l'égard de la tâche. Si les résultats sont conformes aux prédictions de la théorie de la dissonance cognitive, qu'observerez-vous ? Pourquoi ? »[2].

L'analyse des réponses à cette question devrait donner accès à la structure du raisonnement mis en oeuvre par les étudiants pour y répondre. En effet, il ne s'agit pas pour eux de restituer des contenus de connaissance, mais de construire une représentation de la situation exposée, sur le modèle des exemples donnés en cours. D'un certain point de vue, l'activité cognitive requise ici relève de la résolution de problème ; plusieurs éléments de contenu de la consigne sont susceptibles d'orienter facilement la recherche, parmi l'ensemble des connaissances issues du cours que l'étudiant a pu mémorisées, d'une source pertinente susceptible d'une mise en correspondance terme à terme avec la situation décrite. Cela étant, cette activité intentionnelle ne garantit pas que soit inhibée une activité analogique spontanée : effectuer quelque chose d'ennuyeux, qui nous est demandé par une personne plus ou moins sympathique, est somme toute une situation quotidienne relativement banale. Ainsi, n'importe qui est à même de fournir une réponse argumentée et non laborieuse à cette question ; la psychologie quotidienne fournit un cadre non seulement très cohérent, mais de plus immédiatement accessible, pour traiter la question. Or, ces deux sources sont éminemment incompatibles, et les résultats que l'une et l'autre permettent de prédire sont opposés. Les caractéristiques sociales de la situation dans laquelle se trouvent les étudiants ne laissent bien

sûr aucun doute quant à la pertinence respective de ces sources, mais il paraît relativement improbable, du fait de leur statut cognitif distinct, qu'elles soient confrontées au cours d'un processus conscient de choix et de prise de décision.

Par ailleurs, la situation d'examen exerce des contraintes fortes sur la production discursive, en ce qu'elle est porteuse d'un enjeu non négligeable : il ne s'agit pas tant de comprendre le problème pour développer une action particulière qui en est directement dépendante, que de montrer à l'enseignant que l'on a compris et donc de construire un discours conforme au modèle que l'on se fait de la « bonne copie », en vue d'obtenir un diplôme. Ce modèle n'est pas sans rapport avec celui du discours scientifique et se caractérise en particulier par l'effacement de l'instance énonciative et le déploiement d'une argumentation formellement marquée l'apparentant à une démonstration logique.

1.2. Hypothèse

L'hypothèse générale d'un conflit cognitif, dont le discours porterait la trace, paraît alors soutenable. L'étudiant mobiliserait activement les contenus de connaissance pertinents ; il devrait notamment retrouver les résultats conformes à la théorie. Mais, à défaut d'une réelle maîtrise de cette dernière, il éprouvera quelques difficultés à structurer ce contenu, accentuées par la concurrence d'une logique automatiquement disponible : celle issue du raisonnement explicatif quotidien. Si celle-ci le guide effectivement et de façon non contrôlée pour construire la cohérence causale, alors l'analyste devrait retrouver la trame : [caractéristiques « objectives » de l'environnement (perçues comme : données de nature)] détermine [attitudes à l'égard de ces objets] détermine [comportements]. Le coût cognitif de l'inscription des contenus de connaissance dans cette chaîne causale ne sera pas appréhendé en tant que tel, mais il est probable qu'en compréhension, ces textes nécessitent une activité inférentielle non triviale (en particulier : inférences de liaison, au niveau sémantique local - micro-propositionnel)[3] du fait du décalage entre le domaine de connaissance auquel il est fait explicitement référence (contenu du cours) et celui qu'il convient d'activer pour en établir la cohérence (psychologie quotidienne).

1.3 Procédure

La mise en évidence de ce conflit cognitif et de sa résolution langagière (construction d'une argumentation cohérente à partir de présupposés contradictoires) requiert, dans une démarche expérimentale, la comparaison avec une condition témoin, dans laquelle le phénomène interrogé n'a pas théoriquement lieu de se produire. Ce devrait être le cas lorsque le sujet recourt à un seul registre pour traiter la question :

- soit parce qu'il ne dispose pas des connaissances du cours, auquel cas sa réponse illustrera explicitement l'explication quotidienne,

- soit au contraire parce qu'il les maîtrise suffisamment pour reconstituer aisément l'explication attendue.

Trois groupes ont donc été constitués, à partir d'une variable indépendante invoquée : la connaissance de la psychosociologie de la rationalisation, opérationnalisée *via* la quantification d'unités de contenu (définies notamment en utilisant le barème de l'enseignant correcteur) :

- le premier groupe (G1) se caractérise par l'absence de toute référence au contenu du cours (note moyene à la question 0/12)

- le second groupe (G2) utilise en moyenne 1.35 unité de connaissance (note moyenne : 3.25)

- le troisième groupe (G3)) utilise en moyenne 3.2 unités de connaissance (note moyenne : 8.9)

L'échantillon (N = 30) n'est pas représentatif (dans la population de référence, G2>G1>G3) : en ont été notamment exclues les réponses dont la longueur s'éloignait du cadre (20 lignes), et

celles utilisant la représentation graphique. Mais l'ensemble des contenus manifestes observés dans la population se retrouve dans les protocoles sélectionnés.

L'analyse doit permettre d'appréhender :

- les contenus, à partir d'une catégorisation préalable distinguant « objets expliqués » et « contenus explicatifs ». Dans le corpus étudié, les premiers peuvent être : des comportements (par exemple : *effectuer la tâche*), des états internes (opinion : *juger la tâche intéressante*, affect : *éprouver du plaisir à réaliser la tâche*, motivation : *vouloir satisfaire l'expérimentateur*, état cognitif : *être en état de dissonance*, etc.), ou un complexe des deux (en particulier : expression comportementale d'un état interne : *manifester son mécontentement*.). Quant aux causes, elles ont fait l'objet d'une catégorisation thématique partiellement fondée sur la méthode proposée par Serlin & Beauvois (1991) en particulier pour ce qui concerne la distinction entre explications internes (dispositionnelles) et externes (situationnelles), d'une part, entre causes et raisons, d'autre part.

- la structure argumentative : l'« objet expliqué » est en fait défini en tant que tel de par son rang hiérarchique (Cf. Moeschler) : il s'agit de l'unité directrice d'une séquence donnée, unité à laquelle se trouve(nt) subordonné(s) un ou plusieurs contenus explicatifs. Un premier niveau d'analyse s'attachera à la relation entre l'objet et son explication, relation généralement marquée formellement par un connecteur, mais parfois implicite. On distinguera également, à ce niveau, plusieurs types de relations logiques (en particulier dans ce corpus : cause/conséquence, implication, but, restriction). A un second niveau d'analyse, on examinera dans quelle mesure les contenus rencontrés sont logiquement reliés les uns aux autres, afin de rendre compte de la cohérence globale : si le texte est argumentativement cohérent, une chaîne causale unique devrait pouvoir en intégrer les différents contenus.

2. Résultats

2.1. L'objet de l'explication

Tout d'abord, les résultats qu'il était demandé aux étudiants de prédire relèvent, en G1, d'une psychologie naïve (comportement et/ou attitude négatifs à l'égard de la tâche lorsque l'expérimentateur est froid, versus positifs lorsqu'il est chaleureux), ce qui n'est jamais le cas en G3, le G2 ayant une position intermédiaire (Khi2 sur effectifs s. à .0007). En outre, si la majorité des étudiants G3 se prononce sur l'état interne des sujets de la consigne, celui-ci n'est pas clairement distingué du comportement pour plus de la moitié des étudiants G2 et pour tous les étudiants G1 (Khi2 sur effectifs s. à .003). En considérant l'objet expliqué dans chaque unité d'analyse, on confirme ces différences (Khi2 sur occurrences s. < .00001). Dans ces mêmes unités, on remarque que les étudiants G1 expliquent aussi fréquemment ce qui se passe avec l'expérimentateur froid qu'avec l'expérimentateur chaleureux, et les deux situations sont souvent traitées simultanément, tandis que les sujets G2 évitent ce traitement commun et expliquent essentiellement la situation « expérimentateur froid » ; cette dernière est également privilégiée en G3 (Khi2 sur occurrences s. 007).

2.2. Les contenus explicatifs

Le « caractère froid/chaleureux de l'expérimentateur » est la cause la plus fréquemment invoquée en G1 et G2, avec une nette supériorité ici en G1. On relève aussi, dans ce même groupe, l'intervention du « volontariat des sujets », qui n'est que rarement cité en G2 et G3. De façon générale, les causes externes, soit ici les données de la consigne, sont les plus fréquentes en G1, parfois internalisées (sous la forme : *Les sujets se disent que...*). Les étudiants G2 se distinguent quant à eux de par le rôle qu'ils font jouer à certaines caractéristiques qu'ils prêtent à l'expérimentateur (son *autorité* ou son *laxisme*), et plus encore par les sentiments et intentions visant l'expérimentateur, qu'ils supposent aux sujets de l'expérience ; ce groupe reste néanmoins proche du précédent en ce que l'expérimentateur

reste un acteur prédominant, même si son rôle est médiatisée par les états internes qu'il détermine chez les sujets. Les états internes deviennent les principales causes en G3, mais plus fréquemment orientés vers la tâche ou vers soi-même : contenus explicatifs relatifs à l'état de dissonance et motivation à sa réduction (qui intervient souvent sous la forme d'une loi déterministe, contenu spécifique à ce groupe), ainsi que : attitude à l'égard de la tâche (Khi2 sur le classement thématique des occurrences : s. < .00001).

2.3. Les relations objets expliqués/contenus explicatifs

- Les connecteurs argumentatifs les plus fréquents explicitent des relations causales, et ce dans les trois groupes, mais les étudiants G2 les utilisent plus de deux fois plus que les autres, au profit de l'ensemble des autres types de relations (Khi2 sur occurrences s. à .01) ; ces mêmes étudiants sont ceux qui obligent le plus fréquemment le lecteur à inférer une relation causale.

- Des taux de liaison ont été calculés dans chaque groupe, à partir des co-occurrences objets expliqués-contenus explicatifs. Il apparaît que:

- lorsqu'ils fournissent une explication interne, les étudiants G1 traitent distinctement les sujets de la condition « expérimentateur chaleureux » de ceux de la condition « expérimentateur froid » ; les explications des états internes et des comportements des premiers sont associées de façon privilégiée à des causes externes internalisées, tandis que les états internes des seconds sont expliqués par leurs comportements qui eux-mêmes sont mis en relation avec des raisons, et spécifiquement des intentions.

- les protocoles G2 présentent la même structure relationnelle pour ce qui concerne la condition « expérimentateur froid » ; mais ils se distinguent des précédents en ce qu'ils mettent en relation les comportements des sujets « expérimentateur chaleureux » avec des causes internes également comportementales.

- les étudiants G3 se caractérisent par les relations spécifiques qu'entretiennent certaines catégories de causes (causes internes comportementales, d'une part, causes ou raisons externes, d'autre part) avec l'explication conjointe des deux conditions.

2.4. La cohérence globale

Après analyse, tous les protocoles apparaissent cohérents, à l'exception de deux G2 pour lesquels l'établissement de la cohérence nécessiterait la construction de présupposés paradoxaux ou contradictoires[4]. La plupart des protocoles G2 présentent quelques incohérences référentielles locales, mais elles disparaissent si l'on fait intervenir un *topos* (Cf. Ducrot) du discours psychologique quotidien, alors que c'est exceptionnel dans les autres groupes (Khi2 sur effectifs s. à .01). La plupart de ces inférences nécessaires sont relatives aux caractéristiques, comportements, intentions, attentes, de l'expérimentateur ; or, ces mêmes contenus sont également utilisés, bien que dans une moindre mesure, dans l'explication construite en G1, mais ils s'inscrivent alors explicitement dans la chaîne causale (Khi2 sur effectifs s. à .01 ; ces contenus sont totalement absents en G3).

A partir de dix catégories fondamentales rendant compte de l'ensemble des référents, catégories dont on relève : la présence/absence dans chaque protocole, la position la plus fréquente dans l'explication (cause, médiateur, ou effet), et les co-occurrences, chaque groupe peut être caractérisé par un pattern explicatif spécifique :

- les étudiants G1 identifient les données de la consigne : caractère de l'expérimentateur, non intérêt de la tâche, et volontariat-bénévolat des sujets, comme causes qui déterminent d'une part des affects, d'autre part un complexe comprenant trois entités qui soit se déterminent réciproquement, soit ne sont pas distinguées en tant que telles : l'exécution de la tâche, l'expression d'un état interne, et l'opinion à l'égard de la tâche.

- les étudiants G2 identifient également le caractère de l'expérimentateur comme cause, mais les autres données de la consigne ne sont en général pas utilisées ; l'affect des sujets apparaît également jouer un rôle déterminant (sans référence explicite à ce qui serait susceptible de le déterminer) ; l'exécution de la tâche intervient comme médiateur ; en position déterminée se trouve l'état cognitif des sujets. Leur motivation est également présente, en position médiatrice ou déterminée.

- les étudiants G3 identifient caractère de l'expérimentateur et non intérêt de la tâche comme causes, motivation et état cognitif comme médiateur, et les effets portent sur l'opinion à l'égard de la tâche. L'exécution de la tâche est généralement présente dans l'explication, mais sa position dans la chaîne causale est variable suivant les protocoles.

3. Synthèse (voir protocoles illustratifs en annexe)

Le raisonnement des étudiants n'ayant pas du tout appris le cours apparaît donc tout à fait conforme à l'explication quotidienne : les données de l'environnement possèdent intrinsèquement des caractéristiques signifiantes (un expérimentateur chaleureux ne peut que susciter de la sympathie, une tâche ennuyeuse, de l'ennui, etc...), qui déterminent les dispositions individuelles, la cohérence entre ce que l'individu éprouve, ce qu'il pense, et ce qu'il fait, étant présupposée. Ainsi, les sujets s'appliquent à exécuter la tâche, malgré son caractère ennuyeux, parce que l'expérimentateur est sympathique, ou ils ne s'y appliquent pas parce que l'expérimentateur est froid.

Les étudiants ayant partiellement mémorisé le cours se souviennent particulièrement du fait que les résultats que l'on obtient lorsque l'on génère expérimentalement un état de dissonance sont « contraires au sens commun » ; ainsi, les sujets exécutent parce que l'expérimentateur est froid et parce qu'ils éprouvent à son égard divers affects. Le non intérêt de la tâche elle-même et l'attitude des sujets à son égard n'interviennent que rarement explicitement ici : c'est dans la relation entre sujets et expérimentateur que se trouve la clef de l'explication, et l'exécution de la tâche, que les étudiants présupposent plus ou moins contrainte, s'associe à des intentions qui le visent : l'obéissance comprise comme procédant nécessairement de la peur de la sanction, et allant éventuellement jusqu'au mensonge (mieux vaut lui faire croire que la tâche est intéressante), la tentative de séduction (le satisfaire en espérant modifier son comportement désagréable), ou l'hostilité manifeste (le contrarier en se comportant contrairement à ce qui est attendu - par lui y compris ! -), expliquent le même résultat : exécution de la tâche, et état de « dissonance », dont les étudiants se souviennent qu'il est aussi état de motivation, mais sans pour autant le concevoir comme déterminisme de quoi que ce soit. L'explication dans ce groupe relève donc bien de la psychologie quotidienne, même si ses contenus restent partiellement dans l'implicite ; les connaissances issues du cours ne permettent pas à elle-seules d'argumenter de façon cohérente, et ce surtout parce qu'il s'agit d'expliquer un résultat étrange - ou, en d'autres termes, elles sont un *obstacle* à la construction d'une explication plausible.

Les protocoles des étudiants ayant une connaissance suffisante des contenus du cours présentent un raisonnement causal plus conforme à la théorie. Ces étudiants ont en particulier compris que les sujets en état de dissonance, motivés à sa réduction, vont pour ce faire changer d'attitude à l'égard de la tâche. Aucun contenu relevant de la psychologie quotidienne n'intervient ici. Pourtant, le volontariat des sujets, condition nécessaire à l'obtention d'un état de dissonance (sentiment de liberté), est curieusement absent de la chaîne causale, d'une part, et d'autre part l'exécution de la tâche n'a un statut causal que dans 40% des protocoles ; le concept même de « cognition génératrice » n'a qu'une occurrence dans ce corpus. Relevons enfin que si ces étudiants font fréquemment intervenir le besoin de consistance cognitive, postulat fondamental de la théorie, c'est sous la forme d'une loi générale qui ne se trouve pas véritablement intégrée à l'explication. Ainsi, si la référence au modèle quotidien ne se

manifeste ici que très indirectement, c'est peut-être que le modèle a relativement bien assimilé la théorie, ce qui n'est envisageable précisément qu'en remettant en cause le postulat d'un besoin de consistance (du moins dans sa version « radicale », celle qu'en donne la psychosociologie de la rationalisation). En d'autres termes, c'est conformément à une certaine interprétation de la théorie de la dissonance que s'établit la cohérence de l'explication, interprétation qui pourrait assez facilement s'inscrire dans ce que Beauvois et Joule ont appelé une « conception laxiste » de la théorie, laquelle « fonctionne, le plus souvent, comme le sens commun » (1981 .p.119)[5].

Conclusion

D'un point de vue fonctionnaliste, on pourrait interpréter les phénomènes observés en termes de stratégies de préservation du modèle explicatif quotidien, au service donc de la reproduction idéologique. Mais il serait peut-être fructueux de restituer à l'intérieur de cette perspective, et dans la continuité du paradigme constructiviste[6], un sujet épistémique incarné, défini par sa *liberté ontogénétique*, pour s'interroger, au-delà du constat d'un ajustement structures cognitives/structures sociales, sur les conditions d'exercice de l'autonomie cognitive, soit de la cognition conçue comme ontologiquement indépendante des *mécanismes* cognitifs ou socio-cognitifs. La pédagogie en tirerait le plus grand profit.

Notes

1. Cette première acceptation l'*engage*. L'engagement correspond au degré auquel l'individu peut s'assimiler à son acte, le considérer comme reflétant ce qu'il est. Voir Joule & Beauvois 1989.

2. Il s'agissait d'une épreuve sur table d'une heure. C'est la deuxième session d'examen, soit plus de trois mois après la fin de l'enseignement, qui a été retenue ici.. L'épreuve, notée sur 20, comportait deux questions indépendantes, et le barème était précisé (12 points pour la question présente).

3. Inférences et cohérence : voir Campion (1996) pour une revue de questions récente.

4. Par exemple : présupposer que *réduire la dissonance* est incompatible avec *rétablir la consonnance*.

5. Voir notamment : Bem 1967, et sa discussion dans Beauvois, Ghiglione § Joule 1976. Voir aussi Poitou 1974.

6. Voir par exemple, *Biologie et Cognition*. *Intellectica, 16,* 1993/1.

Références

BEAUVOIS J.L. (1984). *La psychologie quotidienne.* Paris : PUF.

BEAUVOIS J.L., GHIGLIONE R., JOULE R.V. (1976). Quelques limites des réinterprétations commodes des effets de dissonance. *Bulletin de Psychologie, 29.* 758-765.

BEM D.J. (1967) : Self-perception : an alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena. *Psychological Review, 74.* 183-200.

CAMPION N. (1996). *Des conditions de génération des élaborations optionnelles dans la compréhension de textes narratifs.* Thèse de Doctorat en Sciences de l'Université de Paris XI.

CAVERNI J.P., NGUYEN-XUAN A., HOC J.M., POLITZER G. (1991). Raisonnements formels et raisonnements en situation. In J.F. Richard, C. Bonnet & R. Ghiglione (Eds), *Traité de Psychologie cognitive 2*, Paris : Dunod.

COIRIER P., GAONAC'H D., PASSERAULT J.M (1996). *Psycholinguistique textuelle. Une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes.* Paris : Armand Colin.

DESCHAMPS J.C., CLEMENCE A. (1987). *L'Explication quotidienne (perspectives psychosociologiques)*. Cousset (Fribourg) : DelVal.

DOISE W. (1982). *L'Explication en Psychologie Sociale*. Paris : PUF.

DOISE W. (1993). *Logiques sociales dans le raisonnement.* Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

DUBOIS N. (1987). *La psychologie du contrôle*. Grenoble : PUG.

DUBOIS N. (1994). *La norme d'internalité et le libéralisme*. Grenoble : PUG.

JOULE R.V., BEAUVOIS J.L. (1989), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Presses Universitaires de Grenoble.

MOESCHLER J. (1985), *Argumentation et Conversation (Elements pour uns analyse pragmatique du discours)*, Paris : Crédif-Hatier.

POITOU J.P. (1974). *La dissonance cognitive.*Paris : Armand Colin.

POPPER K.R. (1959, 2°ed. ; 3e ed. française 1982), *La Logique de la Découverte scientifique*, Paris : Payot.

SERLIN E., BEAUVOIS J.L. (1991). Explications ordinaires des événements psychologiques : esquisse d'une méthode d'analyse du discours explicatif, la M.A.E.C. *Cahiers de Psychologie Cognitive, 11-4*,453-480.

Annexe

Quelques protocoles illustratifs

1. G1 (psychologie quotidienne)
Selon cette théorie de la dissonance cognitive de Festinger, l'attitude des sujets est fonction des comportements de l'expérimentateur.
Ainsi avec le groupe 1, donc un expérimentateur chaleureux, les résultats seront beaucoup plus satisfaisants et donc positifs qu'avec le groupe é pris en charge par un expérimentateur froid.
En effet, l'influence de l'expérimentateur chaleureux aura beaucoup plus d'impact que l'autre puisque les sujets y seront beaucoup plus réceptifs car plus à l'aise et plus mis en confiance par la « gentillesse » de l'expérimentateur.
De tels résultats ne sont pas surprenants, car nous savons tous que l'agressivité n'est pas un moyen efficace. Cependant, selon les individus, les résultats pourraient être inversés : des personnes soumises à quelqu'un de froid pourraient, par la peur, ne rien laisser paraître à l'ennui de la tâche et montreraient ainsi l'efficacité d'un tel expérimentateur.

2. G2 (inférences nécessaires à l'établissement de la cohérence)
Il y a dissonance cognitive lorsque les résultats de l'expérience ne correspondent pas à l'attente que l'on pourrait en avoir : ici les sujets du g1 ayant un expérimentateur chaleureux ils devraient supporter facilement les tâches longues et ceux du g2 ayant un expérimentateur froid devraient avoir une attitude négative (refuser la tâche par exemple). Finalement d'après la théorie, le groupe 1 va avoir une attitude relativement positive ce qui correspond aux attentes ; mais le groupe 2, lui, au lieu d'avoir une attitude négative, va avoir une attitude presque aussi positive que le groupe 1. Les sujets vont accepter de faire la tâche. Ceci peut s'expliquer par le fait que les sujets pour en quelque sorte contrarier l'expérimentateur, et plus l'expérimentateur sera froid, plus facilement paradoxalement ils accepteront la tâche. La motivation de sujets vient de l'attitude de l'expérimentateur. Ils sont encore plus motivés, il y a renforcement de leur motivation pour contredire l'attitude de l'expérimentateur.

3. G3 (assimilation « discrète » au modèle quotidien) :
On pourra observer des attitudes allant plutôt à l'opposé des attentes du sens commun : en ce qui concerne le groupe 1 (contact avec l'expérimentateur chaleureux) on observera une attitude plutôt négative à l'égard de la tâche à exécuter. Pour le groupe 2 (expérimentateur froid) en revanche la tâche, si longue et ennuyeuse soit-elle, sera mieux tolérée. En effet, selon la théorie de la dissonance l'individu cherche à réduire toutes tensions et à maintenir un état d'équilibre au sein de son univers cognitif. Pour les deux groupes la tâche à exécuter apparaît désagréable, il y a donc dissonance. Ni l'un ni l'autre ne peuvent modifier la nature de la tâche à accomplir. Dans le cas du groupe 2 on observe une deuxième source de dissonance qui est ~~celle du~~ donnée par le caractère de l'expérimentateur : froid. Là non plus, pas de possibilité de changer le caractère de l'expérimentateur. Donc pour réduire ces états de tension, de perturbations, le groupe 2 n'a plus qu'une possibilité : changer son attitude à l'égard de la tâche proposée : la trouver plutôt agréable ce qui apportera une consonance. Le groupe 1 quant à lui est en présence d'un expérimentateur agréable (consonance), il peut donc garder son attitude initiale à l'égard de la tâche.