

## Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage

*Regulating socio-cognitive conflicts in learning*

*Regulación de los conflictos sociocognitivos y aprendizajes*

*Regulierung der soziokognitiven Konflikten und Lernformen*

Céline Buchs, Céline Darnon, Alain Quiamzade, Gabriel Mugny et Fabrizio Butera

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rfp/1013>

DOI : 10.4000/rfp.1013

ISSN : 2105-2913

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2008

Pagination : 105-125

ISBN : 978-2-7342-1123-5

ISSN : 0556-7807

### Référence électronique

Céline Buchs, Céline Darnon, Alain Quiamzade, Gabriel Mugny et Fabrizio Butera, « Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 163 | avril-juin 2008, mis en ligne le 01 juin 2012, consulté le 12 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1013> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.1013>

---

# NOTE DE SYNTHÈSE

## Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage

*Céline Buchs, Céline Darnon,  
Alain Quiamzade, Gabriel Mugny  
et Fabrizio Butera*

---

*Les recherches sur le conflit sociocognitif (confrontation de points de vue entre partenaires) peuvent être utiles pour comprendre l'apprentissage dans les contextes collectifs. Cette synthèse présente les conditions qui rendent les conflits constructifs, inefficaces ou délétères pour l'apprentissage, à partir de travaux empiriques qui se sont souvent développés en parallèle : des travaux relatifs aux décisions collectives, à l'apprentissage coopératif, aux rôles des confrontations et des déstabilisations dans le développement des compétences cognitives, et à l'influence sociale. En particulier, la régulation du conflit dite sociocognitive ou épistémique, qui s'observe lorsque les apprenants sont centrés sur la résolution de la tâche, prend la forme d'une relation coopérative favorable à l'apprentissage. La régulation dite relationnelle, qui s'observe lorsque les apprenants sont focalisés exclusivement sur la comparaison sociale des compétences avec leur partenaire, entraîne soit de la complaisance, soit des confrontations compétitives. Les régulations relationnelles sont en général moins bénéfiques pour l'apprentissage que les régulations épistémiques.*

---

**Descripteurs (TEE) :** conflit sociocognitif, régulation sociocognitive, régulation relationnelle, coopération, comparaison sociale des compétences, apprentissage.

### INTRODUCTION

Les recherches examinant les liens entre les interactions sociales et l'apprentissage ont permis d'identifier différents types de dynamiques interactives telles que le guidage, la tutelle, la co-construction des connaissances, ou les confrontations de points de vue (Beaudichon, Verba & Winnykamen, 1988 ; Buchs, Lehraus

& Butera, 2006 ; Carton & Winnykamen, 2004 ; Perret-Clermont & Nicolet, 2001 ; Sorsana, 1999). Parmi ces dynamiques interactives, cette synthèse se focalise sur les situations où des conflits de réponses prennent place entre les acteurs qui travaillent conjointement sur une tâche d'apprentissage. Si les conflits entre pairs peuvent s'avérer particulièrement utiles pour permettre aux apprenants de réellement apprendre et progresser, ils ne sont en revanche pas toujours vus d'un bon œil, et ne sont pas toujours utilisés comme instruments constructifs dans les pratiques pédagogiques. Plusieurs auteurs ont souligné que les conflits intellectuels ne bénéficient pas d'une bonne image dans notre culture (Maggi, Mugny & Papastamou, 1998), et qu'ils sont le plus souvent évités dans les classes (Johnson & Johnson, 1995). L'objectif de cette synthèse est de faire le point sur un ensemble de travaux traitant des effets des conflits intellectuels ou sociocognitifs lors d'une interaction sociale.

La première partie synthétise les effets de la divergence sur la qualité des décisions de groupe et la créativité des solutions proposées. La deuxième partie se centre plus spécifiquement sur les effets constructifs des conflits sur l'apprentissage, et propose une synthèse de deux champs de recherche. D'une part, on présentera des recherches conduites dans le cadre de l'apprentissage coopératif. D'origine principalement américaine, ces recherches proposent des dispositifs d'apprentissage en groupe visant à maximiser les bénéfices sociaux, motivationnels et cognitifs. Une partie d'entre elles a étudié les effets des confrontations de points de vue divergents sur l'apprentissage dans un contexte d'échange d'informations lors de « controverses intellectuelles ». Une manière de structurer les conflits de position est proposée pour renforcer la compréhension de ces différentes positions et leur intégration dans une synthèse argumentée (Johnson & Johnson, 1995). D'autre part, la psychologie sociale développementale (perspective dite structuraliste, Gilly, 1993) principalement européenne, a souligné que les conflits de réponses sont essentiels pour la stimulation du développement cognitif. Ces conflits, qualifiés de « conflits de communication » (Smedslund, 1966) ou de « conflits sociocognitifs » (Doise & Mugny, 1981, 1997), impliquent la confrontation d'un apprenant avec un ou plusieurs partenaire(s) qui propose(nt) une réponse différente de sa réponse à la même tâche. Ces recherches ont été enrichies par l'étude des déstabilisations cognitives qui prennent place lors des interactions (Perret-Clermont & Nicolet, 2001, dans une perspective procédurale selon Gilly, 1993). Dans l'ensemble de ces recherches, les auteurs convergent pour montrer que les conflits ne sont pas toujours bénéfiques. Les obstacles repérés, qui sont liés d'une part à l'évitement des conflits et à la non coopération et, d'autre part, à la compétition et aux réactions défensives des partenaires, seront présentés dans la troisième partie.

Les travaux sur l'influence sociale, développés dans la quatrième partie de cette synthèse, représentent un prolongement de ceux portant sur les conflits sociocognitifs (Doise, Mugny & Pérez, 1998 ; Emler & Glachan 1985 ; Quiamzade *et al.*, 2006). Ils suggèrent que la menace des compétences est un élément clé orientant la manière dont les conflits sont régulés et module les bénéfices de ces derniers (Mugny *et al.*, 2003). La nature de la comparaison sociale, des buts poursuivis et de la représentation des connaissances sont des éléments que l'on verra déterminer la manière dont les conflits sont régulés. La cinquième partie propose d'articuler les travaux sur l'apprentissage coopératif et ceux sur l'influence sociale. Partant de l'étude des effets de la distribution des informations dans les groupes d'apprentissage, on s'intéressera aux dynamiques qui prennent place lors d'un travail entre pairs, en l'occurrence à l'université.

L'objectif de cette synthèse est donc de définir les conditions dans lesquelles les conflits sont bénéfiques, inefficaces ou délétères pour l'apprentissage et,

sur la base des recherches existantes, de suggérer quelques pistes susceptibles d'optimiser les effets positifs des conflits. Un accent particulier est mis sur les travaux empiriques expérimentaux et quasi-expérimentaux dans la lignée des propositions de J.-M. Monteil (1985). De plus, cette synthèse s'efforce de mobiliser des travaux issus de lignes de recherches différentes. En effet, si les perspectives structuralistes et procédurales ont souvent été articulées (voir par exemple Gilly, 1993, 1995), aucun écrit, ni en français ni en anglais, ne les met en relation avec les travaux sur les décisions collectives, la controverse coopérative et l'influence sociale. Nous montrerons la contribution d'une telle mise en perspective à l'étude de l'apprentissage.

## **LES EFFETS DE LA DIVERGENCE SUR LA PRODUCTIVITÉ ET LA CRÉATIVITÉ DES DÉCISIONS COLLECTIVES**

### **Divergence et qualité des décisions collectives**

La littérature sur la prise de décision en groupe a mis en évidence que les divergences dans les idées ou les préférences des membres avant une discussion collective constituent de manière générale un avantage pour la qualité des décisions collectives (De Dreu & Beersma, 2001). Dans l'étude de S. Schulz-Hardt et de ses collègues (Schulz-Hardt *et al.*, 2006), les participants doivent se mettre d'accord en groupe de trois sur le meilleur des quatre candidats (lors d'une simulation de recrutement). Les informations uniques possédées par chacun des membres les orientent individuellement vers une solution sous-optimale, et ce n'est que lorsque toutes les informations sont mises en commun que le meilleur candidat peut être découvert. La distribution des informations uniques permet ainsi de créer des préférences individuelles envers l'un ou l'autre des candidats de manière à pouvoir manipuler expérimentalement le degré de divergence. Les résultats montrent que l'existence d'une divergence dans les préférences individuelles avant la discussion a pour conséquence d'augmenter le pourcentage de groupes qui trouvent la bonne solution. Il n'y a cependant pas de différence selon le nombre de membres ayant une position différente (deux membres soutenant un candidat et le troisième un autre candidat ou trois membres soutenant chacun un candidat différent obtiennent de meilleurs scores que trois membres soutenant le même candidat). Le pourcentage de solutions correctes est amélioré dès lors qu'une divergence est introduite. Cette étude souligne que même si aucun des membres n'émet de préférence pour le meilleur candidat, la divergence dans les préférences individuelles avant la discussion permet d'améliorer la qualité de la décision de groupe. En effet, la divergence augmente le niveau d'intensité des discussions dans le groupe et réduit les biais intervenant dans ces discussions : les membres se focalisent moins sur les informations que tous les membres connaissent ou sur celles qui sont en accord avec leur préférence initiale. Ces éléments contribuent à augmenter la proportion de discussions centrées sur le meilleur candidat, même si personne ne le soutient préalablement. Ces résultats illustrent le fait que la divergence permet d'augmenter la réflexion critique et la pensée divergente, permettant ainsi aux membres d'évaluer ouvertement toutes les possibilités, y compris celles qui ne sont pas initialement soutenues.

### **Divergence et créativité**

C. Nemeth et ses collègues (Nemeth *et al.*, 2004) proposent trois raisons qui peuvent expliquer que les groupes sont souvent moins créatifs que les individus :

l'appréhension de l'évaluation, la paresse sociale et la conformité. Ces auteurs proposent de comparer deux dispositifs pour renforcer la créativité des groupes. La condition de remue-méninges (brainstorming) met l'accent sur la production de nombreuses d'idées et la nécessité de ne pas les critiquer. Ce dispositif est supposé diminuer la paresse sociale et réduire l'appréhension de l'évaluation. Dans la condition dite de débat, au contraire, la divergence et les critiques sont encouragées de manière à réduire la conformité. Cette dernière proposition s'inspire des travaux sur l'influence minoritaire (Moscovici, 1980) qui soulignent les effets positifs du conflit généré sur la pensée divergente (Nemeth, 1986) et la qualité des décisions de groupe. La possibilité de critiquer libérerait le discours et stimulerait des idées supplémentaires grâce à l'expression de points de vue opposés. Ceci permettrait l'émission d'idées additionnelles sans crainte qu'elles constituent une critique d'idées déjà émises. Ces conditions de brainstorming et de débats ont été comparées à un travail de groupe sans consigne particulière (condition contrôle). Les résultats de cette étude indiquent que seuls les groupes autorisés à utiliser la critique génèrent plus d'idées au total (lors de la discussion, et ensuite de manière individuelle) que les groupes sans consignes. Ainsi, les consignes favorisant les divergences entraînent plus d'idées que celles inhibant les divergences. Ce point n'est pas sans rappeler les travaux sur la pensée de groupe (« *groupthink* », Janis, 1982), qui suggèrent que l'introduction d'un contradicteur, l'avocat du diable, dans les discussions de groupe augmente la qualité des décisions prises par le groupe.

Ainsi, les recherches sur les groupes dans les organisations suggèrent que les divergences permettent d'améliorer la qualité des prises de décision et la créativité des groupes. Qu'en est-il de leurs effets sur l'apprentissage ?

## **LES EFFETS CONSTRUCTIFS DES CONFLITS SUR L'APPRENTISSAGE**

Que se passe-t-il lorsque des élèves ou des étudiants doivent apprendre dans des contextes collectifs (de classe, de séminaire, de formation continue) qui les amènent à interagir, à se comparer et à se confronter ? Quel est l'impact de ces interactions sur l'apprentissage ? Nous commencerons par présenter une synthèse de plusieurs lignes de recherche qui montrent un effet positif des conflits sur l'apprentissage.

### **Les effets de la controverse coopérative dans l'échange d'informations**

Certains travaux issus de la tradition de recherche sur l'apprentissage coopératif (Johnson & Johnson, 2002 ; Johnson *et al.*, 1998 ; Johnson, Johnson & Smith, 2007) se sont intéressés aux effets des confrontations dans un contexte d'échange d'informations. Leurs premières études ont indiqué que les personnes confrontées à une position opposée à la leur rapportent plus d'incertitude quant à leur compréhension de la position de leur partenaire, mais qu'elles sont en même temps capables d'identifier plus précisément la nature du raisonnement de ce dernier, comparativement à des personnes qui ne sont pas en situation de contradiction (Tjosvold & Johnson, 1977, 1978). De plus, le fait d'être invité à prendre en compte la perspective de l'autre personne lors des confrontations est bénéfique (Johnson, 1977).

La controverse coopérative s'appuie sur ces deux éléments. Ce type de controverse a lieu lorsque les jugements initiaux d'un apprenant sont incompatibles avec ceux d'un autre apprenant, et que les deux tentent d'atteindre une position commune (Johnson & Johnson, 1995 ; Johnson & Johnson, 1999 ; Johnson *et al.*, 2007 ; Johnson, Johnson & Tjosvold, 2000). Elle est structurée de manière à renforcer l'investissement des étudiants dans les conflits intellectuels en proposant une séquence de travail qui permet d'explicitier les divergences de manière constructive. Lors des différentes étapes de la controverse, les étudiants travaillent en petits groupes de quatre divisés en deux duos. La préparation et la présentation des positions se fait en duos, le reste des discussions en groupes de quatre. Les étudiants préparent et présentent leur position, analysent, discutent de manière critique l'ensemble des positions, défendent la position opposée à celle qu'ils avaient défendue préalablement, et synthétisent en intégrant l'ensemble des positions dans une conclusion commune acceptée par tous les membres (Johnson & Johnson, 1995).

Ces études indiquent que la controverse entraîne des bénéfices motivationnels, interpersonnels et cognitifs (Johnson & Johnson, 1993, 1995, 1999 ; Johnson *et al.*, 1990 ; Johnson *et al.*, 2000). En comparaison à une situation de recherche d'accord dans laquelle les apprenants ont pour consigne d'éviter les conflits par un consensus rapide, elle augmente la curiosité épistémique (la motivation pour comprendre et acquérir de nouvelles connaissances), la recherche d'informations supplémentaires sur la thématique étudiée (Lowry & Johnson, 1981 ; Smith, Johnson & Johnson, 1981), et favorise une attitude positive envers la thématique, mais également envers les autres apprenants (Johnson *et al.*, 1985). Les apprenants perçoivent la classe comme plus coopérative et ressentent plus de support personnel de la part de l'enseignant et des pairs (Mitchell *et al.*, 2002). La controverse favorise également des stratégies de résolution de conflits constructives (valorisation des autres intervenants, recherche de solutions bénéfiques pour tous). De plus, la controverse améliore l'apprentissage, en stimulant une élaboration de haut niveau (Smith *et al.*, 1984) et la compréhension de l'ensemble des positions (Smith *et al.*, 1981). Ainsi, la controverse renforce la curiosité et cette dernière stimule la compréhension du contenu étudié (Mitchell *et al.*, 2002).

### **Le développement social de l'intelligence et le rôle des conflits sociocognitifs**

Les recherches sur le développement social de l'intelligence (voir Doise & Mugny, 1981, 1997 ; Perret-Clermont, 1996) mettent l'accent sur le conflit sociocognitif comme mécanisme de la construction cognitive. Dans cette perspective, ces travaux ont pris appui sur les phases du développement cognitif proposées par J. Piaget (1956) et plus spécifiquement la mise en place de la pensée opératoire concrète. Les tâches piagésiennes (notamment les problèmes de coordination spatiale ou de conservation) ont souvent été utilisées pour étudier les conflits sociocognitifs dans la mesure où différentes solutions ou perspectives peuvent être proposées par les enfants en fonction de leur niveau cognitif ou de leur centration respective. À chaque stade de développement correspond une réponse déterminée (reposant sur une centration spécifique), ce qui permet d'évaluer les progrès cognitifs éventuels. Ainsi G. Mugny, J.-C. Giroud et W. Doise (1978-1979, étude 2) ont constaté que les interactions entre pairs conduisent à des progrès cognitifs, comparativement au travail individuel, lorsque celles-ci donnent lieu à des conflits sociocognitifs. De même, d'autres recherches ont souligné que les

conflits sont plus bénéfiques lorsqu'ils prennent place au cours d'une interaction sociale réelle avec un partenaire que lorsqu'il s'agit seulement de conflit cognitif (Ames & Murray, 1982) ou de l'observation d'une interaction sociale (Weinstein & Bearison, 1985). En d'autres termes, la divergence cognitive (conflit de réponses) et à la fois le désaccord social (avec un partenaire) sont requis. Plusieurs recherches confirment le caractère bénéfique de ces conflits sociocognitifs, et ce dans différents contextes (Doise & Mugny, 1997 ; Gilly, 1989 ; Levine, Resnick & Higgins, 1993).

Dans la mesure où chaque stade de développement correspond à des raisonnements particuliers, des enfants se trouvant à des stades de développement différents (niveaux opératoires différents) devraient émettre des réponses différentes. G. Mugny et W. Doise (1978) ont donc stimulé les conflits sociocognitifs en formant des duos composés d'enfants de niveaux opératoires différents. Cette étude a mis en évidence des progrès pour les enfants dont le niveau cognitif est plus bas, mais également pour ceux dont le niveau cognitif est un peu plus avancé (intermédiaire), lorsqu'ils confrontent activement leurs solutions. D'une part, lorsque les enfants plus avancés autorisent une négociation active, les enfants moins avancés progressent. D'autre part, les progrès réalisés par l'enfant dont le niveau est plus élevé suggèrent que les progrès induits par les conflits sociocognitifs ne relèvent pas de la simple imitation, mais d'une authentique restructuration cognitive. Ainsi, si l'apprentissage par observation peut entraîner des progrès, l'observation ne permet pas d'expliquer l'ensemble des progrès.

Des progrès cognitifs sont également observés lors de conflits entre des enfants de même niveau cognitif (niveau bas ; voir Doise & Mugny, 1997, pour des exemples de paradigmes expérimentaux). Dans une étude (Doise & Mugny, 1979), des enfants de faible niveau étaient placés l'un en face de l'autre pour résoudre une tâche de coordination spatiale. Leur placement opposé assurait que leurs réponses spontanées, guidées par leur même niveau de raisonnement, seraient en conflit (chaque enfant voulant notamment placer les objets en référence à sa propre droite/gauche). Les résultats indiquent que même si les enfants sont face à un partenaire de même niveau cognitif, qui propose donc aussi une réponse erronée, ils progressent tous les deux lors d'un post-test individuel. Des résultats similaires sont observés dans des études où les enfants sont confrontés à une réponse incorrecte de même niveau cognitif (Mugny, Doise & Perret-Clermont, 1975-1976 ; Schwarz, Neuman & Beizuner, 2000), voire même à une réponse plus erronée que la leur (Mugny, Lévy & Doise, 1978). Ces études indiquent donc que quel que soit le niveau de raisonnement sur lequel se base une réponse, celle-ci entraîne des progrès dans la mesure où elle favorise un conflit cognitif actif. Notons enfin que ces progrès seraient d'autant plus importants que le conflit est intense et ne peut être évité (Mugny *et al.*, 1978-1979, étude 1 ; Emler & Valiant, 1982). D'autres résultats (Bearison, Magzamen & Filardo, 1986) suggèrent que seuls les enfants expérimentant un nombre optimal de conflits sociocognitifs accompagnés d'explication lors de l'interaction (entre cinq et huit conflits dans cette étude) progressent plus que ceux d'un groupe contrôle, suggérant une relation quadratique entre le nombre de conflits et les progrès cognitifs. Trop de conflit, ou trop peu, ne constitueraient donc pas des contextes favorables au développement.

E. Nonnon (1986) souligne l'importance de l'observation du fonctionnement des interactions verbales lors des conflits sociocognitifs pour améliorer la compréhension du développement social de l'intelligence. Des travaux récents permettent d'ailleurs de mieux cerner les formes conversationnelles et les styles comportementaux (Psaltis & Duveen, 2006, 2007) propices aux progrès dans des tâches piagétienne.

D'après W. Doise et G. Mugny (1997), les conflits sociocognitifs auraient trois implications qui permettent de comprendre en quoi ils favorisent le développement cognitif. Premièrement, ils permettent une prise de conscience, indispensable à la décentration, de l'existence de réponses différentes. Deuxièmement, l'explicitation de la nature des transformations ou des dimensions utilisées par le partenaire peut fournir à l'enfant des informations pertinentes pour construire de nouveaux instruments cognitifs. Enfin, ce type de conflits favoriserait un engagement cognitif actif organisé autour des réponses divergentes. La volonté de dépasser les confrontations amènerait les participants à coordonner leurs actions et leurs idées. Cette coordination interindividuelle serait ensuite intériorisée.

### **La construction sociale des compétences cognitives et le rôle des déstabilisations**

Dans une perspective procédurale, les recherches sur le conflit sociocognitif ont été enrichies grâce à l'étude des interactions effectives entre apprenants dans des tâches de résolution de problèmes plus proches des tâches scolaires (Foot & Howe, 1998 ; Perret-Clermont & Nicolet, 2001 ; Perret-Clermont, Perret & Bell, 1991 ; voir aussi Mugny, 1985). Ainsi, les résultats de C. Dalzon (2001) et de M. Gilly, J. Fraisse et J.-P. Roux (2001) indiquent que les déstabilisations concernant la représentation de la tâche ainsi que celles relatives aux procédures de résolution sont bénéfiques pour les apprentissages. Ils soulignent également que certaines déstabilisations peuvent prendre place sans opposition ouverte. A. Blaye (2001) insiste sur le fait que les déstabilisations peuvent être intégrées dans une conception large du conflit sociocognitif, dans la mesure où il s'agit « d'une forme particulière de perturbation de l'activité cognitive du sujet générée par la confrontation à un partenaire » (p. 62). Des travaux affinent l'étude de ces interactions grâce à l'analyse interlocutoire et à la caractérisation des dialogues entre pairs (Gilly, Roux & Trognon, 1999 ; Olry-Louis, 2003). Ainsi les approches structuralistes et procédurales soulignent l'importance des déstabilisations cognitives lors des interactions sociales de manière complémentaire.

## **LES OBSTACLES AU CARACTÈRE CONSTRUCTIF DU CONFLIT**

Les recherches que nous venons de présenter confirment que les conflits intellectuels entre partenaires peuvent être bénéfiques pour un ensemble de paramètres sociaux et cognitifs. Cependant, tous les conflits ne sont pas positifs. Une première source de variation concerne les compétences nécessaires pour bénéficier des conflits (Doise & Mugny, 1997 ; Mugny, De Paolis & Carugati, 1984 ; Sorsana, 2003). Trois types de pré-requis peuvent être identifiés : les compétences cognitives (les structures cognitives de base), les compétences sociales (par exemple les capacités à bien communiquer) et les prérequis affectivo-relationnels. Le principe est que tant que des compétences prérequis pertinentes pour un apprentissage particulier ne sont pas acquises, le conflit sociocognitif ne peut pas donner lieu à une élaboration et à un développement. Une seconde source de variation concerne la manière dont les conflits sont élaborés et régulés (Carugati, De Paolis & Mugny, 1980-1981). Plusieurs dynamiques réduisant les bénéfices des conflits ont été identifiées et vont maintenant être présentées.

### **L'évitement des conflits et la complaisance**

Les conflits sociocognitifs sont particulièrement efficaces lorsqu'ils ne peuvent être ignorés (Mugny *et al.*, 1984). Lors de confrontations intellectuelles, il a

été spécifié que la recherche d'accord, lorsque les apprenants ont pour consigne d'éviter les conflits, n'est pas aussi positive pour l'apprentissage que la controverse, dans laquelle les différentes positions sont explorées (Johnson & Johnson, 1995). De plus, il n'est pas souhaitable que la complaisance (Kelman, 1958) soit l'issue choisie pour faire face aux conflits. La complaisance consiste à reprendre sans examen critique la réponse du partenaire (imitation ou acquiescement sans engagement cognitif). C'est une manière simple d'éviter le conflit, ou d'y mettre fin, mais elle réduit les progrès ainsi réalisés (Mugny *et al.*, 1975-1976 ; Psaltis & Duveen, 2007).

Cette forme de régulation du conflit est particulièrement susceptible de se produire lorsque les individus adoptent fortement des buts de performance-évitement (éviter d'être moins compétents que les autres), buts caractérisés, entre autres, par une forte peur de l'échec (Darnon *et al.*, 2008). Il est intéressant de noter par ailleurs que des caractéristiques de statut (Cohen, 2002) peuvent influencer la complaisance. Les relations asymétriques semblent favoriser la complaisance : l'accord de surface avec autrui ou sa simple imitation suffit à réduire la divergence de réponses, mais sans élaboration proprement cognitive, donc sans réel progrès. Ceci peut notamment être le cas lorsqu'un enfant travaille avec un adulte (Carugati *et al.*, 1980-1981, étude 1 ; Mugny *et al.*, 1978-1979, étude 1). C. Psaltis et G. Duveen (2006) mettent en évidence que des duos impliquant un garçon avancé et une fille moins avancée favorisent également la complaisance.

Ainsi, si dans de nombreuses situations, l'adulte ou un pair plus avancé peuvent représenter un support favorisant les progrès cognitifs de par le guidage qu'ils proposent (Carton & Winnykamen, 2004 ; Gilly, 1995 ; Houdé & Winnykamen, 1992 ; Roux, 2003), dans le cas des conflits sociocognitifs, cette relation asymétrique pourrait réduire les bénéfices des confrontations. Les conflits sociocognitifs se dérouleraient de manière différente selon qu'ils prennent place dans des discussions dirigées par l'enseignant ou par les apprenants (Almasi, 1995).

### **Le manque de participation réciproque**

J.-F. Almasi (1995) met en évidence que les discussions littéraires gérées par les apprenants font émerger des conflits implicitement liés au texte discuté dont l'origine réside dans les commentaires et les questions des étudiants. Ces conflits entraînent des discussions d'opinions et mobilisent les connaissances antérieures des apprenants. En revanche, les discussions gérées par les enseignants conduisent principalement à des conflits quant au contenu du texte. Les épisodes conflictuels sont dominés par l'enseignant qui pose des questions explicites sur le texte. Les conflits naissent des réponses erronées des apprenants. Il ressort de cette étude que lorsque les conflits prennent place dans des discussions gérées par les apprenants, ces derniers verbalisent plus, ont un niveau de langage plus élaboré et font référence à un nombre plus important d'interprétations alternatives. Dans cette situation d'engagement cognitif, les apprenants s'avèrent davantage capables par la suite d'identifier les conflits et de faire des propositions pour les résoudre que suite aux discussions gérées par l'enseignant.

Dans les relations entre pairs également, des relations symétriques seront plus propices à l'élaboration cognitive. Lorsqu'un partenaire plus avancé impose son point de vue sans fournir d'explication (Mugny & Doise, 1978), lorsque les décisions sont unilatérales (Carugati *et al.*, 1980-1981, étude 2 ; voir aussi Mugny *et al.*, 1984), lorsqu'un leader est imposé ou lorsque la communication n'est pas possible (Doise & Mugny, 1975), la co-élaboration cognitive est diminuée et les

progrès sont moindres. Ces résultats soulignent l'importance de l'investissement actif de tous les partenaires (Damon & Phelps, 1989). Pour pouvoir bénéficier des conflits, les individus doivent pouvoir affronter la divergence et argumenter leur position tout en bénéficiant de la coopération. Sans argumentation ou explication, les confrontations ne seraient pas aussi bénéfiques (Bearison *et al.*, 1986 ; Gilly *et al.*, 2001). La réciprocité dans les échanges et le respect mutuel sont également importants. Ainsi, lorsque le partenaire plus avancé s'adresse à son partenaire dans une forme de reconnaissance mutuelle (par exemple en lui posant des questions sur sa compréhension), la probabilité de progrès du partenaire moins avancé est renforcée (Psaltis & Duveen, 2007). L'écoute active (King, 1999 ; Spurlin *et al.*, 1984) est un exemple de comportement souhaitable dans une telle situation.

### **La compétition et les réactions défensives**

D. W. Johnson et R. T. Johnson (1985) ont comparé des procédures de conflit dans un cadre coopératif (controverse) ou compétitif (débat). Le débat, tel qu'il est proposé dans ces études, caractérise une situation dans laquelle les jugements d'un apprenant sont incompatibles avec ceux d'un autre, l'animateur déclarant un vainqueur sur la base de la meilleure présentation (Johnson *et al.*, 2000 ; Johnson & Johnson, 1989, 1995). Ces études indiquent que la procédure de débat compétitif est moins bénéfique que celle de controverse coopérative en ce qui concerne les échanges d'informations, la curiosité épistémique et le changement d'attitude (Johnson & Johnson, 1985). Les moindres bénéfices du débat ont été confirmés dans des synthèses de plusieurs études (voir les méta-analyses de Johnson & Johnson, 1989, 1995). Plusieurs auteurs proposent que les confrontations de positions dans un contexte compétitif réduisent les bénéfices cognitifs parce qu'elles activent des réactions défensives. Camper sur sa position et refuser d'intégrer les positions alternatives (Johnson *et al.*, 1990 ; Tjosvold, 1998 ; Tjosvold & Deemer, 1980) sont des exemples de réactions défensives dont le but est de protéger la compétence propre.

D. Tjosvold et D. W. Johnson (1978) indiquent que, dans un contexte compétitif, la fermeture d'esprit est associée à des jugements négatifs dirigés vers la position (les idées) et vers le partenaire (la personne). Ces réactions peuvent à leur tour avoir des conséquences négatives sur l'apprentissage. En particulier, de nombreux travaux indiquent que le besoin de compétence est central pour les individus (par exemple, Deci & Ryan, 2002 ; Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006). Dans le même ordre d'idées, M. V. Covington (1992) avance que les individus ont besoin d'établir une valeur de soi positive. La remise en cause des compétences propres peut en ce sens être particulièrement mal vécue. En effet, des recherches ont montré que lorsque la compétence des participants est remise en cause par leur partenaire lors de confrontations de points de vues divergents, ils expriment plus d'incertitude relative à leur compréhension, mais également plus de détresse interne ; ils déprécient leur partenaire de manière plus importante, tout en indiquant une plus grande fermeture d'esprit que les participants dont les compétences sont confirmées (Tjosvold, Johnson & Fabrey, 1980) ou que ceux pour lesquels aucune évaluation des compétences n'est mentionnée (Tjosvold, Johnson & Lerner, 1981). De même des étudiants qui reçoivent des critiques non constructives sur leur travail (évaluation négative non spécifique et attribuée à des causes internes) rapportent plus de colère et de tension avec une volonté plus grande de résister et d'éviter l'évaluateur que ceux qui reçoivent une évaluation négative avec des critiques constructives (Baron, 1988). Ils s'imaginent également plus compétitifs et moins collaboratifs lors d'une potentielle confrontation avec

l'évaluateur ; cependant au cours de la confrontation dans laquelle chacun doit défendre un point de vue, ils font plus de concessions. Dans le même ordre d'idées, J.-M. Monteil et P. Chambres (1990) ont montré que les conflits associés à une relation d'aménité (confirmation des compétences) conduisent à une meilleure performance, alors que ceux associés à de la contrariété (remise en cause des compétences) entraînent des performances inférieures au travail individuel. Cette étude souligne l'importance d'articuler les dimensions sociocognitives (approbation – contradiction des idées) et socio-affectives (aménité – contrariété au niveau des affects, Monteil, 1987).

Dans l'ensemble donc, ces travaux indiquent que les conflits sont constructifs lorsque leur régulation est de nature sociocognitive ou épistémique, centrée sur la résolution de la divergence des points de vue ; ils sont moins bénéfiques ou même néfastes lorsqu'il s'agit d'une régulation relationnelle qui empêche la centration sur la tâche et sa résolution (Carugati *et al.*, 1980-1981 ; Mugny *et al.*, 1984). Ces diverses dynamiques ont également été étudiées et approfondies dans le domaine de l'influence sociale.

### **LA MENACE DES COMPÉTENCES : UNE CLÉ POUR COMPRENDRE LES EFFETS DES CONFLITS**

Les recherches sur l'influence sociale proposent d'étudier dans quelle mesure des informations contradictoires ou problématiques délivrées par une source (qui peut être présente réellement ou symboliquement à travers la signature d'un texte écrit par exemple) sont intégrées par les individus (appelés « cibles d'influence »). Ces études sont pertinentes pour l'apprentissage et l'enseignement dans la mesure où dans la plupart des situations scolaires ou universitaires, l'acquisition de nouvelles connaissances présuppose la communication sociale et les interactions sociales (Butera *et al.* 2002). Nous verrons qu'elles permettent de comprendre la variabilité d'effets du conflit rapportée dans la section précédente.

Tout comme la perspective sur le développement social de l'intelligence, la théorie de l'élaboration du conflit (Pérez & Mugny, 1993) propose que l'influence résulte de la manière dont les conflits sont élaborés. L'élaboration est déterminée par la nature de la tâche dans laquelle la situation d'influence prend place. Cette théorie s'est plus récemment intéressée à des tâches caractérisées par le fait qu'il existe une réponse correcte ou plus adéquate, que les individus ne connaissent pas avec certitude (Quiamzade *et al.*, 2006). De plus, donner une réponse correcte ou incorrecte hiérarchise les individus en termes de leur niveau de compétence (Butera & Mugny, 2001 ; Maggi & Mugny, 1995 ; Quiamzade & Mugny, 2001). Ces tâches, qualifiées de « tâches d'aptitudes » dans ce cadre théorique, sont particulièrement pertinentes pour l'apprentissage (Mugny & Butera, 1995). Elles englobent le raisonnement, l'acquisition de connaissances, la résolution de problèmes et plus généralement les tâches qui présupposent un apprentissage et un développement.

#### **Élaboration sociocognitive ou épistémique versus élaboration relationnelle**

Les divergences de jugements dans les tâches d'aptitudes introduisent chez l'individu une incertitude concernant à la fois la solution correcte et ses compétences propres. Or comme nous l'avons évoqué plus haut, risquer d'être

incompétent n'est pas anodin pour l'individu (Deci & Ryan, 2002 ; Covington, 1992). Par conséquent, une divergence de jugements peut avoir deux types d'implications, l'une concernant la recherche de la solution correcte, et l'autre relevant de la volonté de démontrer sa compétence, sinon d'éviter de paraître incompetent. Ces enjeux donnent lieu à deux types contrastés d'élaboration des divergences. Le premier enjeu entraîne une élaboration proprement sociocognitive ou épistémique, centrée sur l'examen des réponses en vue de résoudre la tâche et pour cela d'acquérir des connaissances. Le second enjeu entraîne une élaboration dite relationnelle, centrée sur la défense de l'identité ou de l'estime de soi dans une comparaison qui porte sur les compétences respectives de soi et d'autrui (Quiamzade *et al.*, 2006), la recherche de valorisation de soi pouvant prendre le pas sur l'activité proprement épistémique. Le type d'élaboration du conflit qui prédomine dépend essentiellement de la menace que la compétence de l'autre peut représenter pour l'individu (Mugny, Butera & Falomir, 2001 ; Mugny *et al.*, 2003 ; Quiamzade & Mugny, 2001 ; Quiamzade *et al.*, 1999).

### **La nature de la comparaison sociale des compétences**

La menace des compétences apparaît lorsque la comparaison sociale se joue exclusivement en termes de différentiel de compétences (qui est le plus compétent : mon partenaire ou moi ?) et non en termes de validité épistémique des jugements différents (quelles sont les limites de validité des jugements en opposition ? quelle est la réponse la plus appropriée ?). La focalisation sur le différentiel de compétences entre la source et la cible pousse la cible à s'interroger (sinon à ruminer) sur sa propre valeur et ses compétences et détourne son attention du traitement de la tâche (Mugny *et al.*, 2001).

Dans un premier temps, les recherches ont suggéré que la divergence avec des sources compétentes serait menaçante dans la mesure où la compétence de ces sources peut être perçue comme prévalant sur la compétence de l'individu. Cette proposition permettait de rendre compte de résultats paradoxaux suggérant que les sources compétentes n'entraînent pas d'influence profonde (traitement réel des informations délivrées ; voir Maggi, Butera & Mugny, 1996). Cependant, les recherches ultérieures ont souligné que la compétence de la source ne suffisait pas en soi pour prédire l'influence : la nature de la comparaison sociale et ses conséquences en termes de menace des compétences doivent être prises en compte. Ainsi, les conflits avec quelqu'un de compétent sont menaçants pour la compétence propre lorsqu'adopter la réponse de la source compétente implique de reconnaître sa propre incompetence. Des données indiquent ainsi que des individus se percevant compétents se sentent en compétition avec une source compétente, ils seraient moins motivés à résoudre la tâche qu'à invalider la compétence de la source de manière à préserver leur propre compétence (Butera & Mugny, 2001). Lorsque la menace des compétences est atténuée grâce à une comparaison non compétitive (1), les participants reconnaissent aussi bien la compétence de la source que la leur, et traitent de manière plus adéquate les informations délivrées par la source (cf. Mugny *et al.*, 2001).

D'autre part, le conflit entre une source et une cible de faible compétence (par exemple, la confrontation entre apprenants) favorise le constructivisme ainsi qu'une intégration profonde des informations délivrées (Quiamzade, Mugny & Darnon, 2008), à condition qu'une comparaison des compétences menaçante ne soit pas saillante. Dans une étude (Butera & Mugny, 1995), les participants devaient évaluer leur propre compétence et la compétence de la source d'une manière qui renforce ou non la nature compétitive de la comparaison des compétences.

Les résultats indiquent que lorsque la nature compétitive de la comparaison est introduite, les participants déniaient la compétence de la source et tentent de confirmer leur propre point de vue au détriment de la résolution de la tâche, dans une dynamique proche de celle de la comparaison par le bas active (Wills, 1981).

D'autres illustrations des effets négatifs pour l'apprentissage de la comparaison sociale des compétences ont été proposées dans des situations dans lesquelles une source compétente exerce son influence sur une cible de moindre compétence (un rapport typique de la relation enseignant-élève). Dans une série d'études, un enseignant-chercheur donnait des informations contredisant les croyances d'étudiants universitaires. Lorsque les apprenants devaient répartir un nombre déterminé de points relatifs à la compétence attribuée entre eux-mêmes et la source, ils se sentaient obligés de reconnaître leur infériorité par rapport à la compétence de la source, ils se montraient complaisants et ne s'approprièrent pas les informations délivrées (Mugny *et al.*, 2000 ; Tafani, Mugny & Bellon, 1999). Ainsi, une interdépendance négative dans les rapports de compétences gêne l'intégration des informations. Imposer son statut de source compétente et amener les apprenants à reconnaître leur incompetence lors d'un désaccord n'est pas stimulant pour les apprenants.

### **Les buts poursuivis dans les situations d'apprentissage**

Les recherches sur les buts d'accomplissement (Dweck, 1986 ; pour des synthèses en français voir Cosnefroy, 2004 ; Darnon & Butera, 2005) distinguent deux catégories de buts que peuvent poursuivre des apprenants dans une situation académique : les buts de performance (mettre en avant la compétence propre) et les buts de maîtrise (maîtriser la tâche, apprendre). Des résultats (Darnon *et al.*, 2006) indiquent que la forte adoption de buts de maîtrise prédit l'utilisation d'une stratégie de régulation constructive des conflits (régulation épistémique), alors que l'adoption de buts de performance prédit l'utilisation d'une stratégie de régulation défensive ou compétitive (régulation relationnelle). D'autres recherches, où les buts sont manipulés par la consigne donnée aux étudiants (Darnon, Buchs & Butera, 2006 ; Darnon, Butera & Harackiewicz, 2007), indiquent que les conflits sociocognitifs sont bénéfiques pour l'apprentissage dans un contexte mettant en avant les buts de maîtrise, alors qu'ils sont néfastes dans un contexte mettant en avant les buts de performance (voir aussi Darnon *et al.*, 2007, ou Darnon *et al.*, 2008, pour les effets différentiels des buts de performance-proche et de performance-évitement).

### **La nature de la représentation des connaissances et de leur acquisition**

Dans la perspective piagétienne, les progrès réalisés résultent de la coordination de positions alternatives à un niveau plus élaboré. Cette construction est possible grâce à la décentration, c'est-à-dire la prise de recul par rapport à sa position et la reconnaissance des positions alternatives. Les recherches sur l'influence sociale suggèrent également que la décentration a des effets positifs sur le raisonnement (Butera & Buchs, 2005). La décentration semble être spontanément associée à des sources de bas statut, telles que les minorités (Butera *et al.*, 1996 ; Legrenzi *et al.*, 1991 ; Nemeth, 1986 ; Quiamzade *et al.*, 2008) ou les novices (Butera, Mugny & Tomei, 2000, étude 1). Cependant, la décentration peut également être induite par l'intermédiaire de la représentation des connaissances. Dans

certaines études, ceci a été fait en présentant deux représentations différentes du même objet comme complémentaires et positivement interdépendantes (2) (Butera *et al.* 1994). Présenter la connaissance sous la forme de la coordination de points de vue complémentaires permet de renforcer la coopération comme un mode d'interaction approprié (Gruber, 2000). Les résultats indiquent que lorsque l'importance de la décentration est rendue explicite, les participants confrontés à une source compétente ne se sentent pas menacés et traitent de manière plus approfondie la tâche que lorsque la décentration n'est pas évoquée (Butera, Mugny & Buchs, 2001 ; Quiamzade, 2007). Ces résultats suggèrent qu'amener les apprenants à se représenter une divergence de connaissances comme appelant une coordination de points de vue alors considérés comme complémentaires peut réduire la menace des compétences et favoriser l'apprentissage.

### **La correspondance entre la relation d'influence et les attentes de la cible**

Selon les attentes que les individus peuvent avoir dans une tâche donnée, le style même de l'interaction peut (ou non) favoriser l'apprentissage : ce serait le cas lorsque la manière dont se déroule l'interaction correspond à ce que les individus en attendent (Quiamzade *et al.*, 2004). Des recherches ont ainsi étudié l'adéquation du style autoritaire ou démocratique (Lewin, Lippitt & White, 1939) d'une autorité épistémique légitime (un enseignant-chercheur) à la compétence perçue des étudiants universitaires (Mugny *et al.*, 2002) ou à leur niveau d'avancement dans le cursus (Quiamzade *et al.*, 2003). Les résultats suggèrent que les étudiants en début du cursus universitaire, ou les étudiants qui se perçoivent peu compétents, bénéficieraient davantage d'une relation d'influence unidirectionnelle, en l'occurrence avec une source adoptant un style autoritaire, qui guide l'étudiant vers ce qu'il est censé apprendre et connaître. Au contraire, les étudiants qui se sentent compétents, ainsi que les étudiants plus avancés dans leur cursus, qui valorisent leur autonomie intellectuelle (cf. Buchs *et al.*, 2002 ; Kitchener & King, 1981), auraient besoin d'une relation plus flexible, en l'occurrence avec une source employant un style démocratique. On retrouve des dynamiques similaires en distinguant les individus selon qu'ils acceptent ou non leur dépendance informationnelle à l'égard de la source (ils pensent ou non que la compétence de l'étudiant se mesure à sa capacité d'admettre les informations délivrées par ses enseignants, Mugny, Chatard & Quiamzade, 2006 ; Mugny, Quiamzade & Trandafir, 2006).

Les recherches que nous avons présentées dans cette section suggèrent qu'un parallèle peut être établi entre les situations d'interactions réelles et des situations expérimentales d'influence sociale (Butera, Caverni & Rossi, 2005, étude 1 ; Doise, Mugny & Pérez, 1998). Dans l'ensemble de ces recherches, deux modes de régulation du conflit, épistémique et relationnelle, peuvent être identifiés. La régulation épistémique (ou sociocognitive) correspond à une relation coopérative, focalise les participants sur la tâche et stimule leur investissement cognitif, ce qui favorise les renforcements cognitifs (le traitement des informations, la qualité du raisonnement, l'apprentissage). Une structure de classe favorisant les buts de maîtrise (voir Sarrazin *et al.*, 2006) et la sensation que l'interaction avec autrui permet d'apprendre peuvent faciliter cette régulation épistémique. La perception que les connaissances découlent de la construction de positions complémentaires facilite la décentration nécessaire à la résolution constructive des conflits. Cependant, les apprenants profiteront d'autant plus du conflit que celui-ci sera présenté dans une forme qui est en accord avec leur conception de la connaissance et avec leurs attentes.

En revanche, la régulation dite relationnelle centre les participants exclusivement sur l'évaluation et la comparaison sociale des compétences. Cette centration peut entraîner soit l'acceptation de sa propre infériorité et donner lieu à de la complaisance, soit la défense de sa propre compétence dans des confrontations compétitives (voir Darnon *et al.*, 2008). Ces régulations relationnelles de la divergence sont moins bénéfiques pour l'apprentissage que les régulations épistémiques.

L'un des points clés de l'ensemble de ces travaux est donc que lorsque le conflit est associé à une menace pour les compétences, celui-ci perd ses bénéfices. Nous avons vu que cette menace pouvait exister dès lors que les individus se perçoivent comme étant en compétition avec leur partenaire. Dans ce cas en effet, le conflit sera perçu comme une nouvelle opportunité de mettre en avant ses propres compétences, ce qui peut impliquer l'invalidation de celles de l'autre. Il perdra ses bénéfices et pourra même dans certains cas s'avérer néfaste à l'apprentissage. Un conflit ne gagnera donc pas à être introduit dans un tel contexte.

### **LES CONFLITS DANS L'APPRENTISSAGE ENTRE PAIRS À L'UNIVERSITÉ : EFFETS DE LA DISTRIBUTION DES INFORMATIONS DANS LES GROUPES D'APPRENTISSAGE**

Des recherches ont abordé l'apprentissage entre pairs en articulant les travaux sur l'apprentissage coopératif et ceux sur l'influence sociale. Ces deux approches ont été intégrées pour étudier les effets de la distribution des informations (l'interdépendance des ressources) lors d'un travail en duos coopératifs sur des textes (Buchs, 2008 ; Buchs, Butera & Mugny, 2004). Deux modalités de l'interdépendance des ressources sont identifiées (Ortiz, Johnson & Johnson, 1996). L'interdépendance positive des ressources renvoie à une situation dans laquelle les étudiants ne reçoivent qu'une partie des informations et accèdent aux autres informations par l'intermédiaire de leur partenaire. Ce travail sur des informations complémentaires dans les duos est supposé favoriser la décentration. L'indépendance des ressources renvoie à une situation dans laquelle les étudiants ont accès à l'ensemble des informations avant d'en discuter en duo, et travaillent donc sur des informations identiques.

#### **Le travail sur des informations identiques**

Les résultats indiquent que travailler sur des informations identiques stimule les conflits entre les partenaires tout en accentuant l'enjeu portant sur les compétences (Buchs, Butera *et al.*, 2004) et l'orientation vers un but de performance (Darnon *et al.*, 2006). Cet accent sur la comparaison sociale des compétences peut orienter la résolution des conflits en termes de régulation relationnelle, et peut expliquer que dans cette condition, ceux-ci ne sont pas positivement liés à l'apprentissage (Buchs & Butera, 2004). Lors d'un travail sur des informations identiques, la compétence du partenaire est menaçante pour les compétences propres, et est même néfaste pour l'apprentissage des étudiants : plus ceux-ci perçoivent leur partenaire comme compétent (mesure recueillie par questionnaire), et moins ils apprennent dans l'interaction (mesure recueillie par un questionnaire à

choix multiples). Un résultat similaire est observé lorsque la compétence du partenaire est manipulée par l'introduction d'un compère se montrant plus ou moins brillant (Buchs, 2007a ; Buchs & Butera, 2008).

### **Le travail sur des informations complémentaires**

Travailler sur des informations complémentaires favorise les interactions positives et renforce la coopération ainsi que l'investissement des étudiants (Buchs *et al.*, 2004). Cependant, l'apprentissage n'est pas toujours positif dans cette situation de dépendance informationnelle, dans la mesure où les étudiants n'ont pas directement accès à la totalité de l'information (Buchs & Butera, 2001) ; l'apprentissage requiert donc un apport informationnel de qualité de la part du partenaire. Dans ce contexte, la compétence du partenaire est bien accueillie, et est positivement liée à l'apprentissage des étudiants (Buchs *et al.*, 2004). Grâce à la décentration, la compétence de l'autre n'est pas menaçante lors d'un travail sur des informations complémentaires. Les conflits s'avèrent positifs pour l'apprentissage (Buchs & Butera, 2004).

Des résultats relativement similaires ont été trouvés avec des élèves de l'école primaire (Buchs, 2007b). Ces recherches dégagent deux précautions à prendre lorsque les enseignants proposent à leurs étudiants de travailler de manière coopérative sur des textes : prendre garde à atténuer l'effet négatif de la menace des compétences lorsque les étudiants travaillent sur des informations identiques, et prendre garde à garantir la qualité de la transmission des informations lorsque les étudiants travaillent sur des informations complémentaires.

## **CONCLUSION**

Nous avons noté en introduction la réticence à l'idée de considérer le conflit comme une forme de rapport non pas à éviter, mais à utiliser pour le bon fonctionnement individuel et collectif. La mise en perspective des différents programmes de recherche présentés dans cette synthèse révèle au contraire la généralité des bénéfices potentiels des conflits. Convergent vers cette idée les recherches sur les décisions collectives, les conflits sociocognitifs, les déstabilisations, la controverse coopérative et l'influence sociale, alors même qu'elles s'appuient sur des perspectives théoriques qui leur sont propres, qu'elles recourent à des paradigmes différents (test-retest, manipulations expérimentales ou observation, intervention de compères ou interactions spontanées entre individus), dans des situations particulières (interactions sociales réelles ou confrontation à une source par l'intermédiaire d'un message écrit), et qu'elles s'intéressent à un large éventail de mesures à différents niveaux (qualité des décisions collectives et de la production de groupe, apprentissage ou progrès individuel, niveau de raisonnement, qualité des relations avec les autres, motivation et attitude envers la tâche).

L'ensemble des recherches considérées montre cependant le rôle primordial que joue le contexte socio-relationnel. Celui-ci a un impact sur les régulations des fonctionnements cognitifs et interpersonnels selon la manière dont il engage le soi (Monteil, 1993 ; Monteil & Huguet, 2002), et en particulier selon qu'il engage les individus sur une attitude défensive consécutive à une menace de leur identité. On a vu que des contextes variés peuvent introduire l'existence d'une menace d'une nature ou d'une autre. L'invariant est ici que la menace oriente la régula-

tion des conflits vers une régulation relationnelle. Or les régulations relationnelles, centrées sur des dynamiques liées notamment au statut des partenaires ou sur une comparaison sociale des compétences, ont dans les contextes étudiés un effet délétère sur la performance, l'apprentissage et les relations interpersonnelles. Selon les cas, les régulations relationnelles annulent les bénéfices possibles du conflit, voire conduisent à de moins bons fonctionnements sociocognitifs que des conditions contrôle sans conflit, que ces régulations relationnelles prennent la forme d'une complaisance (Butera *et al.*, 2000, étude 1) ou d'une confrontation compétitive (Monteil & Chambres, 1990 ; Darnon *et al.*, 2006). C. Darnon, C. Buchs et F. Butera (2002) ont proposé que les régulations relationnelles peuvent non seulement bloquer les bénéfices des conflits, mais également orienter l'attention vers des processus d'autorégulation centrés sur la protection des compétences (Monteil & Huguet, 1999) et activer des stratégies défensives (Tjosvold *et al.*, 1980, 1981) ; ces deux réactions seraient néfastes pour l'apprentissage. D'autres recherches soulignent que la comparaison sociale des compétences et la compétition entraînent un processus de focalisation qui interfère avec les apprentissages complexes (Butera *et al.*, 2006).

Dans l'enseignement, il semble difficile de fonctionner de façon manichéenne (avec conflit ou sans conflit, travail en coopération ou travail individuel, but de maîtrise ou but de performance), et il faut se poser la question de l'impact que le contexte constitué de l'articulation de ces différents facteurs a sur la représentation des compétences des élèves et des étudiants, et sur la perception de menace. Le climat motivationnel apparaît dès lors comme un élément essentiel à prendre en compte pour prédire les effets du conflit en classe (Sarrazin *et al.*, 2006). Par ailleurs, les méthodes pédagogiques basées sur l'apprentissage coopératif (voir Baudrit, 2005a, 2005b ; Buchs, Filisetti *et al.*, 2004) pourront constituer un contexte particulièrement favorable pour permettre aux apprenants de bénéficier des confrontations de points de vue seulement si la compétence des élèves et des étudiants, si facile à menacer, n'est pas remise en cause. Ainsi, coopération et conflits pourraient faire bon ménage dans la classe.

Céline Buchs

Celine.Buchs@pse.unige.ch  
FPSE, université de Genève

Céline Darnon

celine.darnon@univ-bpclermont.fr  
LAPSCO, université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

Alain quiamzade

Alain.Quiamzade@pse.unige.ch  
FPSE, université de Genève

Gabriel Mugny

Gabriel.Mugny@pse.unige.ch  
FPSE, université de Genève

Fabrizio Butera

Fabrizio.Butera@unil.ch  
SSP, université de Lausanne

## NOTES

- (1) Selon les conditions, les participants doivent allouer des points concernant quatre attributs reliés à la compétence. Lorsque la nature compétitive de la comparaison est accentuée, les points doivent être divisés de manière négativement interdépendante : le participant doit répartir un total de cent points entre la source et lui (ainsi, plus il attribue de points à l'un, et moins l'autre peut en recevoir). Au contraire, dans la condition où la comparaison compétitive n'est pas accentuée, la répartition des points est indépendante, le participant pouvant attribuer jusqu'à cent points à la source et, séparément, jusqu'à cent points à lui-même.
- (2) Pour illustrer ce point, une boîte contenant deux ouvertures sur deux faces différentes est utilisée. Un membre regarde par une des ouvertures (et voit un carré) alors que son partenaire regarde par l'autre ouverture (et voit un triangle). Suit une démonstration soulignant oralement que pour accéder à une vision plus complète et découvrir que la boîte contient une pyramide couchée, les deux points de vue doivent être reconnus et coordonnés. Cette procédure a été également testée avec des images (voir Quiamzade, 2007 ; Quiamzade *et al.*, 2008).

## BIBLIOGRAPHIE

- ALMASI J. F. (1995). « The nature of fourth graders' socio-cognitive conflicts in peer-led and teacher-led discussion of literature ». *Reading Research Quarterly*, vol. III, n° 30, p. 314-351.
- AMES G. J. & MURRAY F. B. (1982). « When two wrongs make a right: Promoting cognitive change by social conflict ». *Developmental Psychology*, n° 18, p. 894-897.
- BARON R. A. (1988). « Negative effects of destructive criticism: Impact on conflict, self-efficacy, and task performance ». *Journal of Applied Psychology*, vol. II, n° 73, p. 199-207.
- BAUDRIT A. (2005a). « Apprentissage coopératif et entraide à l'école ». *Revue française de pédagogie*, n° 153, p. 121-149.
- BAUDRIT A. (2005b). *L'apprentissage coopératif. Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.
- BEARISON D. J., MAGZAMEN S. & FILARDO E. K. (1986). « Socio-cognitive conflict and cognitive growth in young children ». *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. I, n° 32, p. 51-72.
- BEAUDICHON J., VERBA M. & WINNYKAMEN F. (1988). « Interactions sociales et acquisition de connaissances chez l'enfant : une approche pluridimensionnelle ». *Revue internationale de psychologie*, n° 1, p. 130-141.
- BLAYE A. (2001). « Mécanismes générateurs de progrès lors de la résolution à deux d'un produit de deux ensembles par des enfants de 5-6 ans ». In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet, *Interagir et connaître*. Paris : L'Harmattan, p. 49-62.
- BUCHS C. (2007a). « Partage de l'information et apprentissage entre étudiants ». In I. Olry-Louis, C. Chabrol & F. Najab (éd.), *Interactions communicatives et psychologies : approches actuelles*. Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle, p.117-122.
- BUCHS C. (2007b). « Travail en duo sur des textes à l'école primaire : le rôle de la distribution des informations ». *Actualités Psychologiques*, n° 19, p. 73-77.
- BUCHS C. (2008). « La distribution des informations dans les dispositifs d'apprentissage entre pairs ». In Y. Rouiller & K. Lehraus (éd.), *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives*. Bruxelles : Peter Lang, p. 57-80.
- BUCHS C. & BUTERA F. (2001). « Complementarity of information and quality of relationship in cooperative learning ». *Social Psychology of Education*, n° 4, p. 335-357.
- BUCHS C. & BUTERA F. (2004). « Socio-cognitive conflict and the role of student interaction in learning ». *New Review of social Psychology*, vol. I-II, n° 3, p. 80-87.
- BUCHS C. & BUTERA F. (2008). *Is a Partner's Competence Threatening during Dyadic Cooperative Work? It Depends on Resource Interdependence*. Manuscrit soumis pour publication.
- BUCHS C., BUTERA F. & MUGNY G. (2004). « Resource interdependence, student interactions and performance in cooperative learning ». *Educational Psychology*, vol. 24, n° 3, p. 291-314.
- BUCHS C., FALOMIR J.-M., MUGNY G. & QUIAMZADE A. (2002). « Significations des positions initiales des cibles et dynamiques d'influence sociale dans une tâche d'aptitude : l'hypothèse de correspondance ». *Nouvelle Revue de Psychologie Sociale*, vol. I, n° 1, p. 134-145.
- BUCHS C., FILISETTI L., BUTERA F., & QUIAMZADE A. (2004). « Comment l'enseignant peut-il organiser le travail de groupe ? ». In E. Gentaz & P. Dessus (éd.), *Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation*. Paris : Dunod, p. 169-183.
- BUCHS C., LEHRAUS K. & BUTERA F. (2006). « Quelles interactions sociales au service de l'apprentissage en petits groupes ? ». In E. Gentaz & P. Dessus (éd.), *Apprentissages et enseignement. Sciences cognitives et éducation*. Paris : Dunod, p. 183-199.
- BUTERA F. & BUCHS C. (2005). « Reasoning together: From focussing to decentering ». In V. Girotto & P. N. Johnson-Laird, *The shape of reason*. Hove : Psychology Press, p. 193-203.
- BUTERA F., CAVERNI J.P. & ROSSI S. (2005). « Interaction with a high- versus low-competence influence source in inductive reasoning ». *Journal of Social Psychology*, n° 145, p. 173-190.
- BUTERA F., DARNON C., BUCHS C. & MULLER D. (2006). « Les méfaits de la compétition : comparaison sociale et focalisation dans l'apprentissage ». In R.-V. Joule & P. Hugué, *Bilans et perspectives en psychologie sociale*. Grenoble : PUG, p. 15-44.
- BUTERA F., HUGUET P., MUGNY G. & PÉREZ J.-A. (1994). « Socio-epistemic conflict and constructivism ». *Swiss Journal of Psychology*, n° 53, p. 229-239.
- BUTERA F., JOHNSON D. W., JOHNSON R. T. & MUGNY G. (éd.). (2002). « Learning at the university ». *Swiss Journal of Psychology*, n° 61, special issue.
- BUTERA F. & MUGNY G. (1995). « Conflict between incompetences and influence of a low-competence source in

- hypothesis testing ». *European Journal of Social Psychology*, n° 25, p. 457-462.
- BUTERA F., & MUGNY G. (2001). « Conflicts and social influences in hypothesis testing ». In C. K. W. De Dreu & N. K. De Vries, *Group consensus and minority influence implications for innovation*. Oxford : Blackwell, p. 160-182.
- BUTERA F., MUGNY G. & BUCHS C. (2001). « Representation of knowledge as a mediator of learning ». In F. Butera & G. Mugny, *Social Influence in Social Reality*. Seattle, Bern : Hogrefe and Huber, p. 160-182.
- BUTERA F., MUGNY G., LEGRENZI P. & PÉREZ J. A. (1996). « Majority and minority influence, task representation, and inductive reasoning ». *British Journal of Social Psychology*, n° 35, p. 123-136.
- BUTERA F., MUGNY G. & TOMEI A. (2000). « Incertitude et enjeux identitaires dans l'influence sociale ». In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule & J.-M. Monteil, *Perspectives cognitives et conduites sociales*, vol. 7. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 205-229.
- CARTON A. & WINNYKAMEN F. (2004). *Les relations sociales chez l'enfant*. Paris : Armand Colin.
- CARUGATI F., DE PAOLIS P. & MUGNY G. (1980-1981). « Conflit de centrations et progrès cognitif, III : régulations cognitives et relationnelles du conflit socio-cognitif ». *Bulletin de Psychologie*, n° 34, p. 843-851.
- COHEN E. G. (2002). « La construction sociale de l'équité dans les classes » (F. Ouellet, Trans.). In F. Ouellet, *Les défis du pluralisme en éducation*. Laval : Les presses de l'université Laval, p. 141-162.
- COSNEFROY L. (2004). « Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires ». *Revue française de pédagogie*, n° 147, p. 107-128.
- COVINGTON M. V. (1992). *Making the grade. A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge : Cambridge University Press.
- DALZON C. (2001). « Conflit cognitif et construction de la notion de Droite/Gauche ». In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet, *Interagir et connaître*. Paris : L'Harmattan, p. 63-78.
- DAMON W. & PHELPS E. (1989). « Critical distinctions among three approaches to peer Education ». *International Journal of Educational Research*, n° 13, p. 9-19.
- DARNON C., BUCHS C. & BUTERA F. (2002). « Epistemic and relational conflicts in sharing identical vs complementary information during cooperative learning ». *Swiss Journal of Psychology*, n° 61, p. 139-151.
- DARNON C., BUCHS C. & BUTERA F. (2006). « Buts de performance et de maîtrise : la situation particulière de désaccord avec autrui ». *Revue française de pédagogie*, n° 155, p. 35-44.
- DARNON C. & BUTERA F. (2005). « Buts d'accomplissement, stratégies d'étude, et motivation intrinsèque : présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor » (2001). *L'Année psychologique*, n° 105, p. 105-131.
- DARNON C., BUTERA F. & HARACKIEWICZ J. (2007). « Achievement Goals in Social Interactions: Learning within Mastery vs Performance Goals ». *Motivation and Emotion*, n° 31, p. 61-70.
- DARNON C., BUTERA F., MUGNY G., QUIAMZADE A. & PULFREY C. (2008). *Performance-Approach and Performance-Avoidance Goals in Social Interaction: Toward the Distinction between Two Modes of Relational Conflict Regulation*. Manuscrit soumis pour publication.
- DARNON C., HARACKIEWICZ J., BUTERA F., MUGNY G. & QUIAMZADE A. (2007). « Performance-Approach and Performance-Avoidance goals: When Uncertainty Makes a Difference ». *Personality and Social Psychology Bulletin*, n° 33, p. 813-827.
- DARNON C., MULLER D., SCHRAGER S. M., PANNUZZO N. & BUTERA F. (2006). « Mastery and Performance Goals Predict Epistemic and Relational Conflict Regulation ». *Journal of Educational Psychology*, n° 98, p. 766-776.
- DECI E. L. & RYAN R. M. (2002). « An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. » In E. L. Deci, & R. M. Ryan, *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, New-York : University of Rochester Press, p. 3-33.
- DE DREU C. K. W. & BEERSMA B. (2001). « Minority influence in organizations: Its origins and implications for learning and group performance ». In C. K. W. De Dreu & N. K. De Vries, *Group consensus and minority influence: Implication for innovation*. Oxford : Blackwell, p. 258-283.
- DOISE W. & MUGNY G. (1975). « Recherches socio-génétiques sur la coordination d'actions interdépendantes ». *Revue Suisse de psychologie pure et appliquée*, n° 34, p. 160-174.
- DOISE W. & MUGNY G. (1979). « Individual and collective conflicts of centrations in cognitive development ». *European Journal of Psychology*, n° 9, p. 105-198.
- DOISE W. & MUGNY G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Interéditions.
- DOISE W. & MUGNY G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.
- DOISE W., MUGNY G. & PÉREZ J.-A. (1998). « The social construction of knowledge: Social marking and socio-cognitive conflict ». In U. Flick, *The psychology of the social*. New York : Cambridge University Press, p. 77-90.
- DWECK C. (1986) « Motivational processes affecting learning ». *American Psychologist*, vol. X, n° 41, p. 1040-1048.
- EMLER N. & GLACHAN M. (1985). « Apprentissage et développement cognitif ». In G. Mugny, *Psychologie sociale du développement cognitif*. Bern : Peter Lang, p. 71-92.
- EMLER N. & VALIANT G. L. (1982). « Social interaction and cognitive conflict in the development of spatial coordination skills ». *British Journal of Psychology*, n° 73, p. 299-303.
- FOOT H. & HOWE C. (1998). « The psychoeducational basis of peer-assisted learning ». In K. Topping & S. Ehly, *Peer-Assisted Learning*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, p. 27-44.
- GILLY M. (1989). « The psychosocial mechanisms of cognitive constructions. Experimental research and teaching perspectives ». *International Journal of Educational Research*, n° 16, p. 607-621.

- GILLY M. (1993). « Psychologie sociale et constructions cognitives : perspectives européennes ». *Bulletin de Psychologie*, n° 412, p. 671-683.
- GILLY M. (1995). « Approches socio-constructivistes du développement cognitif de l'enfant d'âge scolaire ». In D. Gaonac'h & C. Golder, *Profession enseignant. Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette, p. 130-167.
- GILLY M., FRAISSE J. & ROUX J.-P. (2001). « Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans : dynamiques interactives et mécanismes sociocognitifs ». In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet, *Interagir et connaître*. Paris : L'Harmattan, p. 79-102.
- GILLY M., ROUX J.-P. & TROGNON A. (Éds.). (1999). *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiation sémiotiques*. Aix-en-Provence : Publications de l'université de Provence.
- GRUBER H. E. (2000). « Creativity and conflict resolution: The role of point of view ». In M. Deutsch & P. T. Coleman, *The handbook of conflict resolution: Theory and practice*. San Francisco, CA : Jossey-Bass, p. 345-354.
- HOUDÉ O. & WINNYKAMEN F. (1992). « Les apprentissages cognitifs individuels et interindividuels ». *Revue française de pédagogie*, n° 98, p. 83-103.
- JANIS I. (1982). *Groupthink*. Boston : Houghton-Mifflin.
- JOHNSON D. W. (1977). « The distribution and exchange of information in problem-solving dyads ». *Communication Research*, vol. III, n° 4, p. 283-298.
- JOHNSON D. W. & JOHNSON R. T. (1985). « Classroom conflict: Controversy versus debate in learning groups ». *American Educational Research Journal*, n° 22, p. 237-256.
- JOHNSON D. W. & JOHNSON R. T. (1989). *Cooperation and competition, theory and research*. Minneapolis : Interaction Book Company.
- JOHNSON D. W. & JOHNSON R. T. (1993). « Creative and critical thinking through academic controversy ». *American Behavioral Scientist*, n° 37, p. 40-53.
- JOHNSON D. W., & JOHNSON R. T. (1995). *Creative controversy: Intellectual challenge in the classroom*. Minneapolis, MN : Interaction Book Company.
- JOHNSON D. W. & JOHNSON R. T. (1999). « Structuring academic controversy. » In S. Sharan, *Handbook of cooperative learning methods*. Westport, CT : Greenwood, p. 66-81.
- JOHNSON D. W. & JOHNSON R. T. (2002). « Social interdependence theory and university instruction. Theory into practice ». *Swiss Journal of Psychology*, n° 61, p. 119-129.
- JOHNSON D. W., JOHNSON R. T. & JOHNSON HOLUBEC E. (1998). *Cooperation in the classroom*. Minneapolis, MN : Interaction Book Company.
- JOHNSON D. W., JOHNSON R. T. & SMITH K. A. (2007). « The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings ». *Educational Psychology Review*, vol. I, n° 19, p. 15-29.
- JOHNSON D. W., JOHNSON R. T., SMITH K. A. & Tjosvold D. (1990). « Pro, con, and synthesis: Training managers to engage in constructive controversy ». *Research on Negotiation in Organizations*, n° 2, p. 139-174.
- JOHNSON D. W., JOHNSON R. T. & TJSVOLD D. (2000). « Constructive controversy: The value of intellectual opposition. » In M. Deutsch & P. T. Coleman, *The handbook of conflict resolution: Theory and practice*. San Francisco : Jossey-Bass Inc. Publishers, p. 65-85.
- JOHNSON R. T., BROOKER C., STUTZMAN J., HULTMAN D. & JOHNSON D. W. (1985). « The effects of controversy, concurrence seeking, and individualistic learning on achievement and attitude change ». *Journal of Research in Science Teaching*, n° 22, p. 197-205.
- KELMAN H. C. (1958). « Compliance, identification and internalization ». *Journal of Conflict Resolution*, n° 2, p. 51-60.
- KING A. (1999). « Discourse patterns for mediating peer learning ». In A. M. O'Donnell & A. King, *Cognitive perspectives on peer learning*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, p. 87-115.
- KITCHENER K. S. & KING P. M. (1981). « Reflective judgement: concepts of justification and their relationship to age and Education ». *Journal of Applied Developmental Psychology*, n° 2, p. 89-116.
- LEGRENZI P., BUTERA F., MUGNY G. & PÉREZ J. A. (1991). « Majority and minority influence in inductive reasoning: a preliminary study ». *European Journal of Social Psychology*, n° 21, p. 359-363.
- LEVINE J. M., RESNICK L. B. & HIGGINS E. T. (1993). « Social foundations of cognition ». *Annual Review of Psychology*, n° 44, p. 585-612.
- LEWIN K., LIPPITT R. & WHITE R. H. (1939). « Pattern of aggressive behaviour in experimentally created social climates ». *Journal of Social Psychology*, n° 10, p. 271-299.
- LOWRY N. & JOHNSON D. W. (1981). « Effects of controversy on epistemic curiosity, achievement, and attitudes ». *Journal of Social Psychology*, n° 115, p. 31-43.
- MAGGI J., BUTERA F. & MUGNY G. (1996). « The conflict of incompetences: Direct and indirect influences on representation of the centimetre ». *International Review of Social Psychology*, n° 9, p. 91-105.
- MAGGI J. & MUGNY G. (1995). « Les préconstruits des tâches d'influence ». In G. Mugny, D. Oberlé & J. Beauvois, *Relations humaines, groupes et influence sociale*. Grenoble : PUG, p. 228-232.
- MAGGI J., MUGNY G. & PAPANAMOU S. (1998). « Les styles de comportement et leur représentation sociale ». In S. Moscovici, *Introduction à la psychologie sociale*. Paris : PUF, p. 395-415.
- MITCHELL J. M., JOHNSON D. W. & JOHNSON R. T. (2002). « Are all types of cooperation equal? Impact of academic controversy versus concurrence-seeking on health Education ». *Social Psychology of Education*, vol. IV, n° 5, p. 329-344.
- MONTEIL J.-M. (1985). « Pour une contribution de la psychologie sociale expérimentale à l'éducation ». *Revue française de pédagogie*, n° 71, p. 47-61.
- MONTEIL J.-M. (1987). « À propos du conflit socio-cognitif : d'une heuristique fondamentale à une possible opérationnalisation ». In J.-L. Beauvois, R.-J. Joule, & J.-M. Monteil, *Perspectives cognitives et conduites sociales*. Fribourg : Delval, p. 199-210.
- MONTEIL J.-M. (1993). *Le soi et le contexte*. Paris : Armand Colin.

- MONTEIL J.-M. & CHAMBRES P. (1990). « Éléments pour une exploration des dimensions du conflit socio-cognitif : une expérimentation chez l'adulte ». *Revue internationale de psychologie sociale*, n° 3, p. 499-517.
- MONTEIL J.-M. & HUGUET P. (1999). *Social context and cognitive performance. Towards a social psychology of cognition*. Hove : Psychology Press.
- MONTEIL J.-M. & HUGUET P. (2002). *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte*. Grenoble : PUG.
- MOSCOVICI S. (1980). « Toward a theory of conversion behaviour ». In L. Berkowitz, *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 13). New York : Academic Press, p. 208-239.
- MUGNY G. (Ed.) (1985). *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne : Peter Lang.
- MUGNY G. & BUTERA F. (1995). « Influences majoritaire et minoritaire : vers une intégration ». *Psychologie française*, n° 40, p. 339-346.
- MUGNY G., BUTERA F. & FALOMIR J.-M. (2001). « Social influence and threat in social comparison between self and source's competence: Relational factors affecting the transmission of knowledge ». In F. Butera & G. Mugny, *Social influence in social reality*. Seattle, Göttingen : Hogrefe & Huber, p. 225-246.
- MUGNY G., BUTERA F., QUIAMZADE A., DRAGULESCU A. & TOMEI A. (2003). « Comparaisons sociales des compétences et dynamiques d'influence sociale dans les tâches d'aptitudes ». *L'Année psychologique*, n° 104, p. 469-496.
- MUGNY G., CHATARD A. & QUIAMZADE A. (2006). « The social transmission of knowledge at the university: Teaching style and epistemic dependence ». *European Journal of Psychology of Education*, vol. IV, n° 21, p. 413-427.
- MUGNY G., DE PAOLIS P. & CARUGATI F. (1984). « Social regulation in cognitive development ». In W. Doise & A. Palmorari, *Social interaction in individual development*. Cambridge : Cambridge University Press, p. 127-146.
- MUGNY G. & DOISE W. (1978). « Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performances ». *European Journal of Social Psychology*, n° 8, p. 181-192.
- MUGNY G., DOISE W., & PERRET-CLERMONT A.-N. (1975-1976). « Conflit de centrations et progrès cognitif ». *Bulletin de psychologie*, n° 29, p. 199-204.
- MUGNY G., GIROUD J.-C. & DOISE W. (1978-1979). « Conflit de centrations et progrès cognitif, II : nouvelles illustrations expérimentales ». *Bulletin de psychologie*, n° 17, p. 979-985.
- MUGNY G., LÉVY M. & DOISE W. (1978). « Conflit socio-cognitif et développement cognitif ». *Revue Suisse de psychologie*, n° 37, p. 22-43.
- MUGNY G., QUIAMZADE A., PIGIÈRE D., DRAGULESCU A. & BUCHS C. (2002). « Self-competence, interaction style and expert social influence: Toward a correspondence hypothesis ». *Swiss Journal of Psychology*, n° 61, p. 153-166.
- MUGNY G., QUIAMZADE A. & TRANDAFIR A. (2006). « Dépendance informationnelle et styles de comportement dans l'influence sociale ». *Psychologie sociale*, n° 17, p. 43-56.
- MUGNY G., TAFANI E., FALOMIR J.-M., & LAYAT C. (2000). « Source credibility, social comparison and social influence ». *International Review of Social Psychology*, n° 13, p. 151-175.
- NEMETH C. (1986). « Differential contributions of majority and minority influence ». *Psychological Review*, n° 93, p. 1-10.
- NEMETH C., PERSONNAZ B., PERSONNAZ M. & GONCALO J.-A. (2004). « The liberating role of conflict in group creativity: A study in two countries ». *European Journal of Social Psychology*, vol. IV, n° 34, p. 365-374.
- NONNON E. (1986). « Interactions verbales et développement cognitif chez l'enfant ». *Revue française de pédagogie*, n° 74, p. 53-86.
- OLRY-LOUIS I. (Ed.) (2003). « Coopérer et apprendre par le dialogue ». *Orientation scolaire et professionnelle*, vol. III, n° 32, p. 343-535.
- ORTIZ A. E., JOHNSON D. W. & JOHNSON R. T. (1996). « The effect of positive goal and resource interdependence on individual performance ». *Journal of Social Psychology*, n° 136, p. 243-249.
- PÉREZ J. A. & MUGNY G. (1993). *Influences sociales : La théorie de l'élaboration du conflit*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- PERRET-CLERMONT A.-N. (1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale* (2<sup>e</sup> édition). Berne : Peter Lang.
- PERRET-CLERMONT A.-N. & NICOLET M. (Eds.) (2001). *Interagir et connaître*. Paris : L'Harmattan.
- PERRET-CLERMONT A.-N., PERRET J.-F. & BELL N. (1991). « The social construction of meaning and cognitive activity in elementary school children ». In L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley, *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, DC : American Psychological Association, p. 41-62.
- PIAGET J. (1956). *La psychologie de l'intelligence* (4<sup>e</sup> édition). Paris : Armand Colin.
- PSALTIS C. & DUVEEN G. (2006). « Social relations and cognitive development: The influence of conversation type and representations of gender ». *European Journal of Social Psychology*, vol. III, n° 36, p. 407-430.
- PSALTIS C. & DUVEEN G. (2007). « Conservation and conversation types: Forms of recognition and cognitive development ». *British Journal of Developmental Psychology*, vol. I, n° 25, p. 79-102.
- QUIAMZADE A. (2007). « Imitation and performance in confrontations between competent peers: The role of the representation of the task ». *European Journal of Psychology of Education*, vol. III, n° 22, p. 243-258.
- QUIAMZADE A., FALOMIR J.-M., MUGNY G. & BUTERA F. (1999). « Gestion identitaire vs épistémique des compétences ». In H. Hansen, B. Sigrist, H. Goorhuis, H. Landolt, *Formation et travail : la fin d'une distinction ?* Aarau : Sauerländer, p. 267-276.
- QUIAMZADE A. & MUGNY G. (2001). « Social influence dynamics in aptitude tasks ». *Social Psychology of Education*, n° 4, p. 311-334.
- QUIAMZADE A., MUGNY G. & DARNON C. (2008). « The coordination of problem solving strategies: When low competence sources exert more influence on task processing than high competence ones ». *British Journal of Social Psychology* (à paraître).

- QUIAMZADE A., MUGNY G., DRAGULESCU A. & BUCHS C. (2003). « Interaction styles and expert social influence ». *European Journal of Psychology of Education*, vol. IV, n° 18, p. 389-404.
- QUIAMZADE A., MUGNY G., FALOMIR J.-M. & CHATARD A. (2006). « De la psychologie sociale développementale à l'influence sociale dans les tâches d'aptitudes : retour sur l'ontogénèse de la notion de conflit sociocognitif dans l'école genevoise ». In R. V. Joule & P. Huguët. *Bilans et perspectives en psychologie sociale* (Vol.1). Grenoble : PUG, p. 171-197.
- QUIAMZADE A., MUGNY G., FALOMIR J.-M., INVERNIZZI F., BUCHS C. & DRAGULESCU A. (2004). « Correspondance entre style d'influence et significations des positions initiales de la cible : le cas des sources expertes ». In J. L. Beauvois, R. V. Joule, J. M. Monteil, *Perspectives cognitives et conduites sociales*, vol. 9. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 341-363.
- ROUX J.-P. (2003). « Analyse interlocutoire, dynamiques interactives et étude des mécanismes des progrès cognitifs en situation asymétrique de résolution de problèmes ». *Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. III, n° 32, p. 475-501.
- SARRAZIN P., TESSIER D. & TROUILLOUD D. (2006). « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches ». *Revue française de pédagogie*, n° 157, p. 147-177.
- SCHULZ-HARDT S., BRODBECK F.-C., MOJZISCH A., KERSCHREITER R. & FREY D. (2006). « Group Decision Making in Hidden Profile Situations: Dissent as a Facilitator for Decision Quality ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. VI, n° 91, p. 1080-1093.
- SCHWARZ B. B., NEUMAN Y. & BEIZUNER S. (2000). « Two wrongs may make a right... If they argue together! ». *Cognition and Instruction*, vol. IV, n° 18, p. 461-494.
- SMEDSLUND J. (1966). « Les origines sociales de la décentration ». In F. Bresson & M. de Montmollin, *Psychologie et épistémologie, thèmes piagétiens*. Paris : Dunod, p. 159-167.
- SMITH K. A., JOHNSON D. W. & JOHNSON R. T. (1981). « Can conflict be constructive? Controversy versus concurrence seeking in learning groups ». *Journal of Educational Psychology*, n° 73, p. 651-663.
- SMITH K. A., JOHNSON D. W. & JOHNSON R. T. (1984). « Effects of controversy on learning in cooperative groups ». *Journal of Social Psychology*, n° 122, p. 199-209.
- SORSANA C. (1999). *Psychologie des interactions socio-cognitives*. Paris : Armand Colin.
- SORSANA C. (2003). « Comment l'interaction coopérative rend-elle plus savant ? Quelques réflexions concernant les conditions nécessaires au fonctionnement dialogique du conflit sociocognitif ». *Orientation scolaire et professionnelle*, vol. III, n° 32, p. 437-473.
- SPURLIN J. E., DANSEREAU D. F., LARSON C. O. & BROOKS L. W. (1984). « Cooperative learning strategies in processing descriptive text: Effects of role and activity level of the learner ». *Cognition and Instruction*, n° 1, p. 451-463.
- TAFANI E., MUGNY G. & BELLON S. (1999). « Irréversibilité du changement et enjeux identitaires dans l'influence sociale sur une représentation sociale ». *Psychologie et Société*, n° 1, p. 73-104.
- TJOSVOLD D. (1998). « Cooperative and competitive goal approach to conflict: Accomplishments and challenges ». *Applied Psychology: An International Review*, n° 47, p. 285-313.
- TJOSVOLD D. & DEEMER D. K. (1980). « Effects of controversy within a cooperative or competitive context on organizational decision making ». *Journal of Applied Psychology*, n° 65, p. 590-595.
- TJOSVOLD D., & JOHNSON D. W. (1977). « Effects of controversy on cognitive perspective taking ». *Journal of Educational Psychology*, n° 69, p. 679-685.
- TJOSVOLD D. & JOHNSON D. W. (1978). « Controversy and cognitive perspective-taking ». *American Educational Research Association*, Toronto.
- TJOSVOLD D., JOHNSON D. W. & FABREY L. J. (1980). « Effects of controversy and defensiveness on cognitive perspective-taking ». *Psychological Reports*, n° 47, p. 1043-1053.
- TJOSVOLD D., JOHNSON D. W. & LERNER J. (1981). « Effects of affirmation and acceptance on incorporation of opposing information in problem-solving ». *Journal of Social Psychology*, n° 114, p. 103-110.
- WEINSTEIN B. D. & BEARISON D. J. (1985). « Social interaction, social observation, and cognitive development in young children ». *European Journal of Social Psychology*, n° 15, p. 333-343.
- WILLS T. A. (1981). « Downward comparison principles in social psychology ». *Psychological Bulletin*, n° 90, p. 245-271.