



Université Catholique de Louvain
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation



Antécédents personnels et situationnels du plagiat involontaire

Vers une prise en compte de sa composante sociale

Mémoire présenté en vue de l'obtention
du grade de Licencié en Sciences psychologiques
par Jean-Baptiste Dayez

Promoteur :
Professeur Olivier Corneille

Louvain-la-Neuve, 2006

Mes remerciements s'adressent tout d'abord au Professeur Olivier Corneille pour avoir accepté de me superviser tout au long de la réalisation de ce mémoire. Ses précieux conseils, son écoute et sa confiance m'ont permis de mener ce projet l'esprit serein.

Je tiens également à remercier Mademoiselle Johanne Huart et le Professeur Vincent Yzerbyt d'avoir assuré la charge de lecteurs et d'avoir consacré une partie de leur précieux temps à la lecture et à l'évaluation de ce travail.

Je me dois aussi de remercier Mademoiselle Anne-Catherine Defeldre pour sa disponibilité et ses judicieux conseils.

Enfin, merci à Anne-Sophie pour sa relecture, ses encouragements et son soutien, ainsi qu'aux 148 étudiants qui ont accepté de participer à mes études, parfois longues et difficiles.



*Si les publicistes de chez Pepsi, Nescafé et Axe
vous jurent ne pas s'être sciemment plagiés,
il ne faut pas forcément en conclure qu'ils sont d'invétérés menteurs.
C'est en tout cas ce que montrent les recherches sur le plagiat involontaire...*

TABLE DES MATIÈRES

<i>Table des matières</i>	4
<i>Introduction</i>	8
1. Thème	8
2. Objectifs	10
A. Partie théorique	12
1. La mémoire de la source	13
1.1. Contexte théorique et définition	13
1.2. Modélisation de la mémoire de la source	14
1.2.1. Le monitoring de la réalité	15
1.2.2. Le monitoring de la source.....	15
1.2.2.1. Les caractéristiques des souvenirs.....	16
1.2.2.1.1. L'évaluation de la certitude	17
1.2.2.1.2. Le <i>Memory Characteristics Questionnaire</i> (MCQ).....	18
1.2.2.2. Les processus de décision	18
1.3. Les erreurs de monitoring de la source.....	19
1.3.1. L'inflation de l'imagination	20
1.3.2. Les souvenirs implantés.....	20
1.3.3. L'effet d'information trompeuse.....	20
1.3.4. L'effet de fausse familiarité	21
1.3.5. Le paradigme DRM	21
1.3.6. Le plagiat involontaire	21
2. Le plagiat involontaire	22
2.1. Définition, synonymes et choix des termes utilisés	22
2.2. Paradigmes d'étude en laboratoire.....	25
2.2.1. La génération d'exemplaires de catégories	25
2.2.2. La génération de solutions à un puzzle de type Boggle	26
2.2.3. La génération d'idées créatives.....	28
2.2.4. La génération de nouvelles créatures extraterrestres.....	30
2.3. Taux de plagiat involontaire	30
2.3.1. Tâche de génération initiale	31
2.3.2. Tâche de rappel des items personnels	31
2.3.3. Tâche de génération de nouveaux items	32
2.4. Fonctions	32

2.5. Facteurs d'influence.....	33
2.5.1. Type d'items et de catégories.....	34
2.5.2. Nombre et fréquence des items (pouvant être) générés	34
2.5.3. Modalité de présentation, de génération et de rappel.....	35
2.5.4. Passation individuelle vs. collective	35
2.5.5. Type de test : rappel, reconnaissance, génération	35
2.5.6. Profondeur de l'encodage	36
2.5.7. Conditions de test.....	37
2.5.8. Intervalle de rétention entre la tâche de génération et le rappel.....	39
2.5.9. Répétition du testing	39
2.5.10. Tâches complémentaires entre la tâche de génération et le rappel.....	39
2.5.11. Connaissances antérieures.....	40
2.5.12. Caractéristiques individuelles	40
2.5.13. Similarité des sources	42
2.5.14. Crédibilité de la source	43
B. Partie expérimentale.....	44
1. Variables indépendantes investiguées dans nos études	46
1.1. La proximité interpersonnelle.....	46
1.1.1. La mesure de la proximité interpersonnelle : l'IOS Scale.....	47
1.1.2. La génération de la proximité interpersonnelle.....	48
1.1.2.1. Similarité.....	50
1.1.2.2. Coopération.....	52
1.1.3. La proximité interpersonnelle et le plagiat involontaire : hypothèses.....	53
1.2. L'individualisme-collectivisme	55
1.2.1. La mesure de l'individualisme-collectivisme	56
1.2.2. L'individualisme-collectivisme et le plagiat involontaire : hypothèses	58
1.3. La dépendance-indépendance au champ.....	59
1.3.1. La mesure de la dépendance-indépendance au champ : le GEFT.....	59
1.3.2. La dépendance-indépendance au champ et le plagiat involontaire : hypothèses.....	60
2. Etude 1.....	62
2.1. Hypothèses.....	62
2.2. Méthode.....	62
2.2.1. Participants.....	62
2.2.2. Matériel et procédure	63
2.2.3. Variables dépendantes.....	67
2.3. Résultats	68
2.3.1. Statistiques descriptives liées au plagiat involontaire	68
2.3.1.1. Plagiat lors de la génération initiale	68
2.3.1.2. Plagiat lors du rappel des items personnels.....	68

2.3.2. Nombre de réponses et certitude associés aux trois types de réponses	69
2.3.3. Contrôle de la manipulation	70
2.3.4. Condition expérimentale	70
2.3.5. Score à l'IOS Scale	70
2.3.5.1. Nombre de réponses	71
2.3.5.2. Taux de plagiat involontaire.....	71
2.3.5.3. Certitude	71
2.3.6. Scores d'individualisme-collectivisme	71
2.3.6.1. Nombre de réponses	72
2.3.6.2. Taux de plagiat involontaire.....	72
2.3.6.3. Certitude	73
2.3.7. Scores au GEFT	73
2.3.7.1. Nombre de réponses	73
2.3.7.2. Taux de plagiat involontaire.....	73
2.3.7.3. Certitude	73
2.4. Discussion.....	74
3. Etude 2.....	78
3.1. Hypothèses.....	78
3.2. Méthode	78
3.2.1. Participants.....	78
3.2.2. Matériel et procédure	79
3.2.3. Variables dépendantes.....	82
3.3. Résultats	83
3.3.1. Statistiques descriptives liées au plagiat involontaire	83
3.3.1.1. Plagiat lors de la génération initiale	83
3.3.1.2. Plagiat lors du rappel des items personnels.....	83
3.3.2. Nombre de réponses et certitude associés aux trois types de réponses	84
3.3.3. Contrôle de la manipulation	84
3.3.4. Condition expérimentale.....	84
3.3.4.1. Nombre de réponses	85
3.3.4.2. Taux de plagiat involontaire.....	85
3.3.4.3. Certitude	85
3.3.4.4. Caractéristiques phénoménologiques	86
3.3.4.4.1. Valeurs absolues.....	86
3.3.4.4.2. Valeurs signées.....	88
3.3.5. Score à l'IOS Scale	90
3.4. Discussion.....	90
4. Discussion générale.....	94
4.1. Le taux de plagiat involontaire	94
4.2. Le nombre de réponses et la certitude associés aux trois types de réponses.....	95

Table des matières	7
4.3. La proximité interpersonnelle et le plagiat involontaire	96
4.4. Atouts et limites de notre méthodologie	97
<i>C. Conclusion</i>	99
<i>D. Références bibliographiques</i>	101
<i>E. Annexes</i>	109
1. Feuille d'introduction (études 1 et 2)	109
2. Manipulation expérimentale (étude 1)	110
2.1. Condition « similarité »	110
2.2. Condition « dissimilarité »	111
3. Adaptation de l'IOS Scale (études 1 et 2)	112
4. Tableau utilisé par l'expérimentateur pour reporter les items générés par les participants (études 1 et 2)	112
5. Feuille servant au rappel des items personnels (études 1 et 2)	113
6. Echelle d'individualisme-collectivisme (étude 1)	114
7. Group Embedded Figures Test (étude 1)	115
8. Manipulation expérimentale (étude 2)	120
8.1. Condition « coopération »	120
8.2. Condition « compétition »	121
9. Feuilles servant au listing des usages alternatifs d'objets (étude 2)	122
10. Feuille d'explication précédant la tâche de génération (étude 2)	123
11. Version abrégée du MCQ (étude 2)	124

INTRODUCTION

1. Thème

S'il est bien une chose frustrante pour un créateur, c'est précisément de constater que quelqu'un a déjà eu la même idée que lui, mais *avant* lui. Une pareille situation peut survenir pour deux raisons : soit il s'agit d'un pur hasard, soit le créateur en question a déjà lu, vu ou entendu cette idée et considère son souvenir comme une idée originale. Certaines de ces situations se soldent par une bonne dose de frustration et une perte de temps rageante, mais le créateur finit par constater son erreur (Jacoby & Kelley, 1987). En revanche, quand il ne s'en rend pas compte, cela peut donner lieu à un embarras certain – souvenez-vous par exemple de la tête de votre patron quand vous lui avez proposé une idée venant de lui – voire à des actions en justice. En effet, le monde d'aujourd'hui ne badine généralement pas avec la propriété intellectuelle et le plagiat est largement considéré comme un vol*.

Cependant, la traque au plagiat dans laquelle il peut être tentant de se lancer n'est jamais évidente : ce dernier peut revêtir des formes subtiles qui l'éloignent de l'original, qui est rarement copié littéralement (Roig, 2001). En outre – et on a parfois tendance à l'oublier – l'éventuel plagiaire n'est pas forcément conscient de son acte (Carpenter, 2002), même si le caractère involontaire du plagiat n'est jamais facile à prouver.

Ainsi, la chanson « My Sweet Lord » de l'ex-Beatles George Harrison en plagie involontairement une des Chiffons (« He's so fine »), sortie huit ans auparavant ; cela a coûté un procès à la star, procès qu'elle a d'ailleurs perdu (Bright Tunes Music Corp. v. Harrison Music, Ltd, 1976, cité dans Brédart, Lampinen, & Defeldre, 2003). Plus récemment, on se souvient de l'action juridique opposant Madonna à un artiste belge de renommée nettement inférieure – Salvatore Acquaviva –, le dernier tube de la pop star étant suspecté d'être largement inspiré d'une de ses chansons écrite 26 ans auparavant.

* Concernant le plagiat involontaire, un auteur a d'ailleurs forgé le terme de « kleptomnie ».

Nous ne nous permettrons pas de juger si le plagiat était volontaire ou non, mais il est tout à fait possible qu'il ne l'ait pas été. Le best-seller « Rien ne va plus » de Douglas Kennedy a quant à lui pour trame la terrible déchéance d'un scénariste à succès suite à la découverte d'un plagiat dans un de ses scripts, plagiat qu'il jure involontaire.

Le plagiat involontaire est bien une réalité, même si celle-ci est relativement méconnue. Les exemples célèbres ne sont pas forcément légions, mais sans doute en existe-t-il au moins autant restés dans la confidentialité. Dans une étude récente, Defeldre (2005b) a par exemple montré qu'une personne sur deux se rappelle avoir été impliquée dans un plagiat involontaire au cours de sa vie.

Le plagiat involontaire peut aussi avoir des conséquences beaucoup moins problématiques. C'est notamment le cas lorsqu'on se plagie soi-même. A ce propos, Skinner (1983) souligne qu'« une des expériences les plus déprimantes [...] est de découvrir que l'idée que vous venez d'avoir [...], vous l'avez publiée des années plus tôt » (p. 242). On parle, dans un pareil cas, d'auto-plagiat – par opposition au plagiat des autres, ou hétéro-plagiat.

Malgré l'intérêt que suscitent généralement ces cas de plagiat involontaire quand la presse les relate, les études empiriques sur le phénomène restent peu nombreuses. Cela fait à peine 17 ans que l'on s'atèle sérieusement à le comprendre et à le recréer en laboratoire afin d'en contrôler les paramètres (Brown & Murphy, 1989).

Ces recherches sont, dans leur quasi-totalité, le fait de psychologues de la cognition spécialistes de la mémoire : ces derniers se sont intéressés aux processus cognitifs à la base du plagiat involontaire, et notamment à l'attribution d'une source à un souvenir. Dans le cadre de ce mémoire, nous allons tenter de compléter ce versant cognitif d'un versant plus social dans l'étude du plagiat involontaire. En effet, celui-ci prend place – et c'est selon nous trop souvent mis entre parenthèses dans la littérature scientifique – dans un certain cadre relationnel unissant deux personnes.

2. Objectifs

L'objectif général de ce mémoire est donc d'évaluer si le plagiat involontaire est déterminé par la relation existant entre le plagiaire et le plagié, soit entre une personne et une seconde dont la première s'attribue involontairement l'idée.

Pour ce faire, nous utiliserons un paradigme particulier appelé *paradigme de génération d'exemplaires de catégories*, capable de générer des erreurs proches de la notion de plagiat involontaire. Il se déroule en dyade, soit avec deux participants. Ceux-ci y génèrent des mots qu'ils doivent rappeler une semaine plus tard, lors d'une tâche appelée *tâche de rappel des items personnels*, sans en avoir été préalablement avertis. Lorsqu'un participant rappelle comme sien un mot donné par l'autre participant, nous considérons qu'il commet une erreur de plagiat involontaire qui, même si elle est moins évocatrice que des plagiats artistiques ou scientifiques, devrait être sous-tendue par les mêmes processus.

Dans le cadre de ce mémoire, ce paradigme prendra place dans un contexte permettant de contrôler le type de relation unissant les deux participants afin d'investiguer le versant social du phénomène, encore inexploré. Dans la mesure où il s'intéresse à un éventuel déterminant social d'un processus cognitif, ce mémoire se situe donc à la jonction entre la psychologie cognitive et la psychologie sociale.

La partie théorique de ce mémoire sera composée de deux chapitres. Dans le premier chapitre, nous évoquerons la question de la mémoire de la source, cadre général dans lequel prennent place une série de phénomènes, dont celui de plagiat involontaire. Dans un deuxième chapitre, le plagiat involontaire sera plus précisément défini et les paradigmes d'étude en laboratoire de ce phénomène seront passés en revue. Nous évoquerons également ses éventuelles fonctions. Enfin, nous tenterons une synthèse des facteurs d'influence étudiés jusqu'ici.

La partie expérimentale, quant à elle, décrira les trois variables indépendantes étudiées dans ce mémoire – soit la proximité interpersonnelle, le collectivisme-individualisme et la dépendance-indépendance au champ – et les hypothèses sur leur

lien potentiel avec le plagiat involontaire. Dans un second temps, nous détaillerons les deux études réalisées en laboratoire, en évoquant leurs méthodes et leurs résultats puis en discutant ces derniers.

Pour terminer, nous conclurons en récapitulant les apports de ce mémoire et en évoquant ce sur quoi la recherche en ce domaine peut se pencher dans l'avenir.

A. PARTIE THÉORIQUE

Cette partie a pour objectif de dresser une synthèse compréhensive des recherches ayant été menées concernant la thématique de ce mémoire et les champs apparentés.

Dans un premier chapitre, nous évoquerons le concept de *mémoire de la source* et expliciterons deux cadres théoriques l'ayant modélisé. En outre, nous aborderons brièvement les différentes erreurs pouvant découler d'une défaillance de cette mémoire de la source, le plagiat involontaire constituant l'une d'entre elles.

Dans un second chapitre, nous définirons le concept de plagiat involontaire, évoquerons quelques synonymes et déciderons des termes que nous utiliserons. Nous passerons ensuite en revue les différents paradigmes ayant déjà servi à son étude en laboratoire. Nous esquisserons également une réflexion sur ses éventuelles fonctions. Enfin, nous tenterons une synthèse des facteurs d'influence étudiés jusqu'ici.

1. La mémoire de la source

Dans ce premier chapitre, nous allons nous intéresser à la mémoire de la source, directement impliquée dans le phénomène de plagiat involontaire.

Dans une première section, nous aborderons brièvement le contexte théorique dans lequel prend place cette notion et la définirons. Nous évoquerons ensuite deux de ses modélisations. Enfin, nous ferons état de différentes erreurs liées à ses dysfonctionnements.

1.1. Contexte théorique et définition

La question de la mémoire a fait l'objet d'innombrables recherches en psychologie. Les modèles théoriques la concernant sont nombreux et les avis divergent notamment quant à savoir si la mémoire est unitaire (Jacoby, 1991; Roediger, Gallo, & Geraci, 2002) ou composée de plusieurs systèmes différenciés : mémoire explicite et mémoire implicite (Graf & Schacter, 1985; Schacter, 1987), mémoire déclarative et mémoire procédurale (Cohen & Squire, 1980; Squire, 1986), mémoire épisodique et mémoire sémantique (Tulving, 2002), mémoire de travail ou mémoire à long terme (Baddeley, 1986, cité dans Defeldre, 2005a). Dans le cadre de ce mémoire, nous ne pourrions nous positionner dans ce large débat. Néanmoins, nous privilégierons la conception de la mémoire comme composée de plusieurs systèmes car c'est dans le cadre d'un de ces systèmes que nous pourrions au mieux aborder le phénomène de plagiat involontaire.

Quand nous tentons de nous souvenir de ce que nous avons mangé la semaine passée, du nom d'un ancien camarade de classe ou de la date de notre entrée à l'école primaire, nous faisons travailler notre *mémoire épisodique*. Il s'agit du système qui entre en jeu dans le souvenir des éléments passés qui nous sont liés – événements, noms, dates, lieux, etc. – et de leur contexte (Tulving, 2002). Elle est aussi appelée *mémoire autobiographique*.

Une caractéristique importante de la mémoire épisodique est que l'individu se voit en tant qu'acteur des événements mémorisés : elle assure donc l'encodage, le stockage et la récupération d'informations personnellement vécues *au sein de leur contexte* temporel, spatial et émotionnel. Selon Tulving (1972), cette mémoire possède deux composantes : la *mémoire de l'item* concerne le souvenir en tant que tel (aussi appelée mémoire factuelle par Shimamura & Squire, 1987; Benjamin & Craik, 2001) et la *mémoire de la source* concerne son contexte (aussi appelée mémoire contextuelle par Shimamura & Squire, 1987; M. K. Johnson, Hashtroudi, & Lindsay, 1993). La mémoire de la source va nous intéresser plus particulièrement.

Johnson et al. (1993) définissent la source d'un souvenir comme « *l'ensemble des caractéristiques qui, collectivement, spécifient les conditions dans lesquelles un souvenir est acquis (par exemple, les contextes spatial, temporel et social de l'événement ; les médias et modalités par lesquelles il a été perçu).* » Grâce à ces caractéristiques, il est possible de répondre à une série de questions concernant le souvenir : où a-t-il été encodé, qui en est l'auteur, quand cela a-t-il eu lieu, etc. ?

La dissociation entre la mémoire de la source et la mémoire de l'item avancée par Tulving (1972) a été démontrée expérimentalement (e.g. Shimamura & Squire, 1987). Par conséquent, il est tout à fait possible que la mémoire de la source soit perturbée alors que l'événement en lui-même est correctement rappelé. Cela peut donner lieu à différentes erreurs ; une d'entre elle est le plagiat involontaire.

Nous allons à présent nous intéresser plus en détails à la mémoire de la source, puisqu'elle est directement impliquée dans le phénomène de plagiat involontaire. Dans la section suivante, nous évoquerons deux de ses modélisations. Ensuite, nous ferons état de différentes erreurs liées à des dysfonctionnements de cette mémoire de la source.

1.2. Modélisation de la mémoire de la source

Divers modèles ont tenté d'étudier la manière dont nous attribuons, correctement et erronément, une source à nos souvenirs. Parmi eux, nous pouvons citer le *Reality Monitoring Framework* (RMF, M. K. Johnson & Raye, 1981), le *Source Monitoring*

Framework (SMF, M. K. Johnson et al., 1993), le modèle de force-disponibilité (Marsh & Bower, 1993), le *Constructive Memory Framework* (CMF, Schacter, Norman, & Koutstaal, 1998) et le *Multiple-Entry Modular memory system* (MEM, M. K. Johnson & Hirst, 1993, cités dans Defeldre, 2005a). Afin de conserver des objectifs acceptables à ce mémoire, nous n'explicitons que les deux premiers modèles.

1.2.1. Le monitoring de la réalité

Le monitoring de la réalité peut être défini comme étant le processus permettant la discrimination entre la source interne et la source externe d'un souvenir, afin de déterminer si un événement a été vécu ou a seulement été imaginé. Les sources internes comprennent les pensées auto-générées et le processus d'imagination ; les sources externes, les expériences perceptuelles et les événements réellement survenus (Defeldre, 2005a). Cependant, certains ont considéré qu'il y avait deux définitions du monitoring de la réalité (M. K. Johnson et al., 1993), variant selon le sens attribué aux notions de *source interne* et *source externe*. Prenons le cas de la discrimination entre une pensée et une parole personnelles (voir notamment Parks, 1997). Si l'on considère la source interne comme comprenant ce qui est auto-généré, cette discrimination est de type *interne* (pensée) vs. *interne* (parole) et ne relève dès lors pas du monitoring de la réalité. Si, par contre, la source interne est vue comme une source non perçue par opposition à la source externe, perçue, cette discrimination est de type *interne* (pensée) vs. *externe* (parole) et constitue une tâche de monitoring de la réalité.

Le *Reality Monitoring Framework* (RMF) proposé par Johnson et ses collaborateurs (M. K. Johnson, Raye, Foley, & Foley, 1981) modélise ce monitoring de la réalité. Dans la mesure où ce modèle a été complété douze ans plus tard pour donner naissance au *Source Monitoring Framework* (SMF, M. K. Johnson et al., 1993), nous évoquerons plus en détail ce deuxième modèle.

1.2.2. Le monitoring de la source

Le monitoring de la source peut être défini comme étant le processus permettant la discrimination entre les différentes sources possibles du souvenir, qu'elles soient internes ou externes (Defeldre, 2005a). Un souvenir peut être réel ou imaginé

(distinction entre une source externe et une source interne), pensé ou rêvé (distinction entre deux sources internes), provenir d'une personne ou d'un écrit (distinction entre deux sources externes) : le monitoring de la source nous permet de faire ces distinctions.

Le principal modèle développé pour conceptualiser le monitoring de la source est le *Source Monitoring Framework* (SMF) de Johnson, Hashtroudi, & Lindsay (1993), extension du modèle du monitoring de la réalité ou *Reality Monitoring Framework* (RMF, M. K. Johnson et al., 1981).

La mémoire de la source n'est pas un processus *tout-ou-rien*. Les attributions de source peuvent être plus ou moins spécifiques, avec différents degrés de confiance. En effet, le monitoring de la source dépend non seulement de la qualité de l'information encodée mais aussi de la qualité des jugements qui sont effectués à partir de ces informations. Ces jugements pouvant être affectés par de nombreux facteurs (pression temporelle, stress, distraction, alcool, etc.), la qualité du monitoring de la source peut s'en trouver diminuée (M. K. Johnson et al., 1993). Nous allons à présent évoquer plus en détail les caractéristiques des souvenirs et les processus décisionnels en jeu.

1.2.2.1. Les caractéristiques des souvenirs

Nos souvenirs sont généralement accompagnés de caractéristiques inhérentes au contexte social, temporel ou spatial. Celles-ci constituent d'importants indices pour nous aider à les attribuer à une source donnée. Elles peuvent être liées à la perception (son, forme, couleur, aspect, odeur, etc.), au contexte (temps, lieu, personnes présentes, etc.), au sens (pourquoi, dans quel but cela a-t-il eu lieu), aux émotions ou aux cognitions (associations d'idée, etc.).

Chacun de nos souvenirs est donc associé à certaines caractéristiques, encore appelées *caractéristiques phénoménologiques*. Plus ces caractéristiques sont nombreuses et différenciées, plus le monitoring de la source sera aisé et correct. Ainsi, les souvenirs d'événements vécus contiendront plus d'information perceptuelle et conceptuelle que les souvenirs d'événements imaginés : ces différences peuvent servir pour une décision de monitoring de la réalité (M. K. Johnson, Raye, Foley, & Kim, 1982; Finke, Johnson, & Shyi, 1988; Suengas & Johnson, 1988; Hashtroudi, Johnson, &

Chrosniak, 1990). De même, les souvenirs d'événements imaginés risquent davantage d'être confondus avec des événements vécus si l'on ne possède aucune information cognitive liée à l'imagination (M. K. Johnson et al., 1981; Finke et al., 1988; Intraub & Hoffman, 1992). Par ailleurs, si les informations perceptuelles entre deux souvenirs sont importantes, la probabilité de confusion entre eux augmente. Ainsi, dans une expérience de Johnson, Foley et Leach (1988), les participants écoutaient et imaginaient des mots et devaient ensuite discriminer les mots entendus des mots imaginés. La discrimination fut meilleure quand les sujets s'imaginaient dire eux-mêmes le mot que quand ils l'imaginaient dit par la voix disant les mots.

Le pattern des caractéristiques – leur présence ou leur absence – associées à un souvenir est donc essentiel pour le monitoring de la source de ce souvenir. Sur la base de ce pattern vont en effet pouvoir être mis en oeuvre des processus de décision explicités ci-dessous.

L'importance de ces caractéristiques dans la réussite du monitoring de la source a poussé les chercheurs à vouloir en évaluer la teneur. Nous allons à présent évoquer deux méthodes permettant l'évaluation de ces caractéristiques. Nous utiliserons ces méthodes dans la partie expérimentale de ce mémoire (p. 44).

1.2.2.1.1. L'évaluation de la certitude

La certitude liée à un souvenir peut être considérée de deux façons. Elle peut tout d'abord être vue comme étant une bonne approximation de l'ensemble des caractéristiques phénoménologiques de ce souvenir (Lampinen, Neuschatz, & Payne, 1998). Par ailleurs, elle peut également être considérée comme une caractéristique *parmi d'autres*, ce qui semble être l'option choisie par le *Memory Characteristics Questionnaire* (MCQ, Finke et al., 1988) – que nous évoquons ci-dessous – puisque la certitude y est indirectement intégrée. Dans ces deux cas, l'évaluation de la certitude liée à un souvenir est une information qui, même si elle reste relativement brute, donne une information utile concernant l'importance des caractéristiques phénoménologiques entourant un souvenir.

1.2.2.1.2. Le *Memory Characteristics Questionnaire* (MCQ)

Le *Memory Characteristics Questionnaire* (MCQ, Finke et al., 1988) est composé de 39 items ayant pour but d'évaluer un grand nombre de caractéristiques phénoménologiques de divers ordres : perceptif (caractéristiques visuelles, auditives, olfactives, gustatives, tactiles), contextuel (caractéristiques concernant le lieu et le temps), émotionnel (caractéristiques liées à la valence et l'intensité des émotions), cognitif (caractéristiques liées aux pensées associées), etc. Une version abrégée de ce questionnaire a été proposée (Norman & Schacter, 1997). Il se réduit alors à six items et porte exclusivement sur les caractéristiques initialement définies dans le *Source Monitoring Framework* (SMF, M. K. Johnson et al., 1993) : les caractéristiques perceptuelles, contextuelles et sémantiques, les informations affectives et les informations concernant les opérations cognitives. Nous utiliserons cette version abrégée dans la partie expérimentale de ce mémoire (p. 44).

1.2.2.2. *Les processus de décision*

A partir des caractéristiques du souvenir, des processus vont tenter d'inférer la source du souvenir, source qui n'est donc pas stockée telle quelle en mémoire. Parmi ces processus de décision, il est habituel d'en distinguer de deux types : heuristique ou systématique (M. K. Johnson et al., 1993; Defeldre, 2005a). Les *processus heuristiques* sont automatiques : nous y avons recours en cours de rappel et nous n'en prenons pas conscience. Ils se basent sur des critères de comparaison de base, comme par exemple la familiarité de l'information. Les *processus systématiques* sont, quant à eux, plus complexes et donc plus coûteux en ressources cognitives et plus lents ; en outre, ils sont volontaires et donc conscients. Leur particularité est double. Ils peuvent d'une part générer de nouvelles caractéristiques du souvenir, notamment à partir d'un processus appelé *focusing* permettant une meilleure description du souvenir, et d'autre part s'aider de souvenirs et connaissances annexes qui, mis en relation, apportent de nouvelles informations et permettent de jauger la consistance de notre souvenir (comparaison avec le souvenir des autres personnes ayant vécu le même événement, permanence du souvenir dans le temps, cohérence interne du souvenir). Ces processus évaluent la plausibilité de la source supposée d'un souvenir.

La mise en œuvre de ces deux types de processus ne se fait pas indépendamment mais de façon interactive : se focalisant sur des aspects différents, ils apportent tous deux des informations importantes et se contrôlent l'un l'autre. Ainsi, si un souvenir est attribué par les processus heuristiques à une source externe en raison de l'abondance des caractéristiques perceptives qui y sont liées, les processus systématiques peuvent éventuellement en rejeter la plausibilité et l'attribuer à une source interne comme le rêve ou l'imagination. Inversement, si un souvenir est attribué par les processus systématiques à une source externe en raison de son importante plausibilité, les processus heuristiques, constatant l'absence de caractéristiques perceptives liées au souvenir, feront privilégier l'hypothèse d'une source interne.

Les deux types de processus font appel à des comparaisons impliquant la définition de critères. Cette définition n'est pas fixée et peut être influencée par des facteurs tels que la nature de l'information, les buts ou encore les capacités métamnésiques de la personne (M. K. Johnson & Raye, 1981). Si ces processus sont entravés, leur qualité en sera diminuée et l'attribution correcte d'une source au souvenir, compromise. Les processus systématiques, plus gourmands en ressources cognitives, sont les plus vulnérables à d'éventuelles perturbations.

1.3. Les erreurs de monitoring de la source

Le *Source Monitoring Framework* (SMF, M. K. Johnson et al., 1993) permet d'expliquer non seulement comment un monitoring de la source réussit, mais aussi comment il échoue, étant alors à l'origine de divers types d'erreurs plus ou moins problématiques, causées le plus souvent par une confusion entre différentes sources (voir notamment, pour plusieurs exemples, M. K. Johnson et al., 1993). Un nombre important d'études s'est focalisé sur les conditions nécessaires à l'apparition de ces erreurs. Même si elles constituent un champ de recherche passionnant, nous nous contenterons, dans le cadre de ce mémoire, de les évoquer brièvement.

1.3.1. L'inflation de l'imagination

Des événements auxquels on a pensé – sans qu'ils soient arrivés – ont plus de risque d'être rappelés comme vrais que ceux auxquels on n'a pas pensé (Garry, Manning, Loftus, & Sherman, 1996). Cette mentalisation de l'événement ne doit pas forcément être réalisée par un processus d'imagination : le simple fait de fournir des explications possible à cet événement (Sharman, Manning, & Garry, 2005) ou de le paraphraser (Sharman, Garry, & Beuke, 2004, cités dans Sharman et al., 2005) a le même effet. L'erreur de source consiste ici à attribuer un souvenir à une source externe plutôt qu'à une source interne.

1.3.2. Les souvenirs implantés

En demandant à une personne d'évoquer un souvenir d'enfance précis désigné comme réel – alors qu'il est factice –, il est possible d'implanter ce souvenir dans son esprit. Au terme de divers entretiens, près d'un quart des individus disent se rappeler et décrivent avec détail l'événement n'ayant jamais eu lieu (Loftus & Ketcham, 1997). Une variante de ce paradigme utilise une photographie truquée pour induire le faux souvenir dans le chef des participants (Wade, Garry, Read, & Lindsay, 2002, cités dans Defeldre, 2005a). L'erreur de source consiste, ici aussi, à attribuer un souvenir à une source externe plutôt qu'à une source interne.

Loftus et Ketcham (1997) soulignent combien ce type de phénomène peut être généré par certaines psychothérapies d'inspiration analytique, celles-ci recherchant la source des difficultés de vie actuelles dans un potentiel traumatisme vécu dans l'enfance. Pour illustrer leur propos, ils évoquent de multiples exemples des conséquences désastreuses que ce type de faux souvenir peut entraîner pour les familles concernées.

1.3.3. L'effet d'information trompeuse

Une information erronée fournie après l'expérience d'un événement (dans un résumé fourni aux participants ou au sein des questions posées par après) perturbe le rappel des détails de l'événement : ce rappel risque de contenir l'information erronée

(Loftus, 1975). A la différence de ce qui se produit avec les souvenirs implantés, le souvenir n'émerge pas complètement : une partie d'un souvenir existant est modifiée. En outre, dans ce cas-ci, le souvenir n'est pas forcément autobiographique. L'erreur de source consiste ici à attribuer une partie d'un souvenir à une source considérée comme fiable car vécue plutôt qu'à une source inventée.

1.3.4. L'effet de fausse familiarité

Des noms non célèbres ayant déjà été lus seront plus souvent reconnus comme célèbres que les mêmes noms s'ils n'ont jamais été présentés auparavant (Jacoby, Kelley, Brown, & Jasechko, 1989). Dans ce cas, l'erreur de source consiste à attribuer à une source générale (dépendante de la mémoire sémantique) un souvenir qui provient d'une source particulière (épisode).

1.3.5. Le paradigme DRM

Ce paradigme tire son nom des auteurs qui l'ont instigué, soit Deese (1959, cité dans Defeldre, 2005a) suivi de Roediger et McDermott (1995). Il s'agit de présenter aux participants des listes dont tous les items sont associés à un autre item qui ne fait pas partie de la liste (cet item est appelé *leurre*). Quand les participants prennent ensuite part à une tâche de rappel ou de reconnaissance concernant cette liste, ils considèrent souvent que le leurre en faisait partie. Ce paradigme est très robuste et de nombreuses variantes ont été testées.

1.3.6. Le plagiat involontaire

Cette erreur faisant l'objet de ce mémoire, nous la développerons en détail dans le chapitre suivant.

2. Le plagiat involontaire

Le plagiat involontaire est une erreur de monitoring de la source et constitue l'objet principal du présent mémoire. Dans ce chapitre, nous évoquerons la question de sa définition, des paradigmes expérimentaux qui permettent son étude en laboratoire, de ses fonctions et de ses différents facteurs d'influence étudiés dans la littérature.

2.1. Définition, synonymes et choix des termes utilisés

Le premier terme ayant été utilisé pour rendre compte du plagiat involontaire est celui de *cryptomnésie*. Ce terme a subi plusieurs évolutions sémantiques. A l'origine, il désignait un phénomène à la frontière du paranormal, soit des forces surnaturelles en mesure de générer des souvenirs de personnes défuntées à partir de la transe (Taylor, 1965). Cette définition a ensuite connu un premier glissement – que Defeldre (2005a) qualifie de *préfreudien* – pour devenir :

« La cryptomnésie est un souvenir situé dans l'inconscient, qui ne peut refaire surface qu'à condition que les barrières répressives entre les aires conscientes et inconscientes de l'esprit soient levées. Cette levée des barrières répressives nécessite l'utilisation de diverses techniques comme l'hypnose ou les transes. »

Par la suite, une deuxième modification sémantique a amené le terme dans un champ davantage scientifique en le faisant désigner une erreur mnésique. Defeldre (2005a), citant Shalev, Yehuda, & McFarlane (2000), relate cette transition par le biais de l'histoire d'un psychologue suisse appelé Théodore Flournoy. Flournoy avait en consultation un médium se disant habité par des esprits venant de l'Inde du XV^e siècle. Ayant reconnu dans les informations divulguées par le médium des passages d'un livre sur l'Inde disponible à la bibliothèque de Genève, Flournoy ne crut pas que son patient était réellement possédé mais plutôt qu'il n'avait aucun souvenir d'avoir lu des informations semblables à celles qu'il disait lui avoir été révélées. Dès lors, la cryptomnésie a acquis la définition suivante (Warren, 1934, cité dans Defeldre, 2005a) :

« *Etat de la mémoire dans lequel les expériences originales sont oubliées pour des raisons inconscientes et qui, par conséquent, apparaissent comme étant visiblement des créations nouvelles, n'ayant pas les attributs des souvenirs* ».

Après un parcours que nous n'explicitons pas intégralement, la définition actuellement reconnue du plagiat involontaire est celle proposée par Brown et Murphy (1989, p. 432) :

« *La cryptomnésie se réfère à la génération d'un mot, d'une idée, d'une chanson ou d'une solution à un problème, avec la croyance que l'item produit est original, soit totalement, soit au moins dans le contexte actuel de génération. En réalité, l'item n'est pas original, mais a été produit par quelqu'un d'autre (ou même par soi) à un moment donné antérieur* ».

Actuellement, plusieurs termes sont utilisés pour désigner cette même réalité : on parle de cryptomnésie comme de plagiat involontaire, de plagiat inconscient, ou encore d'erreur d'(auto-)attribution de l'auteur. Tenpenny, Keriazakos, Lew et Phelan (1998) sont à l'origine d'un débat autour du choix des termes à utiliser pour désigner le plagiat involontaire. La distinction sur laquelle porte la discussion est celle que l'on peut faire entre un item totalement neuf et un item neuf *dans le contexte*. Ainsi, la génération d'un non-mot comme « ctéru » semble relever de la première catégorie, alors que la génération de « girafe » comme nom d'animal relève quant à elle de la seconde. Leurs résultats – évoqués plus en détail ci-dessous (p. 34) – justifient leur distinction par le fait que les items complètement neufs sont très rarement plagiés, ce qui n'est pas le cas des items neufs dans le contexte. Au vu de cette différence, ils ont proposé de restreindre l'utilisation du terme *plagiat involontaire* aux situations où les items sont totalement neufs, et d'utiliser celui de *cryptomnésie* quand les items sont neufs dans le contexte.

Malgré l'intérêt que revêt cette distinction et la proximité de nos situations expérimentales avec la cryptomnésie (au sens de Tenpenny et al., 1998), nous continuerons, tout au long de ce mémoire, à préférer le terme de plagiat involontaire. Tout d'abord, il possède l'avantage d'être vierge d'un passé complexe l'ayant amené à changer de définition au gré des théories en vogue. Un autre de ses atouts est de contenir son sens à l'intérieur même des mots qui le désignent, ce qui nous semble utile

dans une visée de vulgarisation du concept. Enfin, il nous paraît important, avec Ward (1994) de relativiser l'importance de la distinction proposée par Tenpenny et ses collègues (1998). En effet, toute créativité prend racine dans un esprit possédant une histoire et n'est donc pas sans lien avec les connaissances et les informations que cet esprit contient. Ward (1994), ayant demandé à des participants d'imaginer de nouvelles créatures, a par exemple constaté que leurs caractéristiques étaient cohérentes avec celles des créatures terrestres existantes (e.g. symétrie bilatérale du corps, moyen de locomotion, tête distincte contenant les organes des sens, etc.). Ses résultats laissent entendre que le choix d'un terme plutôt que de l'autre n'est donc pas fondamentalement différent sur le plan conceptuel. La littérature montre d'ailleurs qu'il reste souvent à la libre appréciation des auteurs.

Pour terminer cette section, nous souhaitons souligner en quoi le plagiat involontaire prend place parmi les erreurs de monitoring de la source (Brown & Murphy, 1989; Brown & Halliday, 1991; M. K. Johnson et al., 1993; Marsh & Landau, 1995; Marsh, Landau, & Hicks, 1997). Il consiste à considérer un souvenir comme une production originale du fait d'une défaillance du monitoring de la source (caractéristiques insuffisantes et/ou processus inefficaces). Pour qu'une telle erreur ait lieu, il faut notamment que la source réelle de l'information ne soit pas prise en compte, comme dans les cas d'oubli ou d'amnésie de la source (Brown & Murphy, 1989; Brown & Halliday, 1991; Marsh & Bower, 1993; Macrae, Bodenhausen, & Calvini, 1999). Defeldre (2005a) différencie néanmoins ces deux phénomènes du plagiat involontaire. L'oubli de la source consiste à reconnaître une information sans se souvenir de son origine, alors que le plagiat est une erreur qui ne se produit pas qu'à la reconnaissance (« ceci était mon idée ») mais aussi à la génération (« ceci est mon idée et je suis le premier à l'avoir »). L'amnésie de la source, quant à elle, consiste à rappeler une information sans se rappeler d'où elle provient mais n'implique pas, comme dans le plagiat involontaire, de s'en attribuer la propriété.

Dans le cadre du *Source Monitoring Framework* (SMF, M. K. Johnson et al., 1993), le plagiat involontaire est donc considéré comme un oubli de la source d'un souvenir doublé de l'impression qu'une information générée maintenant est une idée originale et non le souvenir en question.

2.2. Paradigmes d'étude en laboratoire

La littérature sur le plagiat involontaire fait mention de quatre paradigmes d'étude en laboratoire. Ces derniers font généralement appel à une première tâche dite « de génération initiale », à une deuxième tâche dite « de rappel des items personnels » et à une troisième tâche dite « de génération de nouveaux items ». Dans chacune de ces trois tâches, les participants peuvent commettre des erreurs de plagiat involontaire. En effet, durant la tâche de génération initiale, les participants peuvent répéter un item déjà généré par eux (auto-plagiat) ou par un autre participant (hétéro-plagiat) ; durant la tâche de rappel des items personnels, ils peuvent s'attribuer erronément les générations d'un autre participant (hétéro-plagiat) ; enfin, durant la tâche de génération de nouveaux items, ils peuvent générer des items en réalité déjà générés par eux (auto-plagiat) ou par un autre participant (hétéro-plagiat).

Certains de ces paradigmes font préférentiellement ou alternativement appel à une procédure plus simple en deux étapes : une première étape de présentation d'items servant d'exemples et une seconde étape de génération de nouveaux items. Dans ce cas, seule la tâche de génération de nouveaux items peut amener le participant à s'attribuer erronément une génération.

Nous allons maintenant présenter plus en détail chacun des quatre paradigmes utilisés dans la littérature disponible à ce jour.

2.2.1. La génération d'exemplaires de catégories

Les items à générer sont ici des mots appartenant à des catégories sémantiques (e.g. animaux à quatre pattes, Brown & Murphy, 1989; Brown & Halliday, 1991; Tenpenny et al., 1998) ou orthographiques (e.g. mots commençant par les lettres 'TU', Brown & Murphy, 1989, expérience 2; Macrae et al., 1999). Ces items sont en nombre fixe, de quatre mots par catégorie (Brown & Murphy, 1989; Linna & Gülgöz, 1994; Marsh & Landau, 1995; Tenpenny et al., 1998) ou de six mots par catégorie (Brown & Halliday, 1991; Macrae et al., 1999).

Le nombre de participants impliqués dans cette tâche varie. La passation peut se faire individuellement (Brown & Murphy, 1989, expérience 3; Marsh & Landau, 1995, expérience 2; Tenpenny et al., 1998), par paire (Macrae et al., 1999), par trois (Brown & Halliday, 1991) ou par quatre (Brown & Murphy, 1989; Linna & Gülgöz, 1994). Quand la passation est collective, les participants génèrent tour à tour un item avec consigne de ne pas répéter un item déjà généré. L'ordre de génération est modifié au début de chaque catégorie afin de contrebalancer le *next-in-line effect* (Brenner, 1973, cité dans Brown & Murphy, 1989) impliquant que la personne la plus plagiée est celle qui précède le participant plagiaire. Cet effet serait dû à la distraction du participant au moment où il se sent acculé à générer un mot, à savoir au moment où la personne qui le précède génère le sien (Brown & Oxman, 1978; Brown & Murphy, 1989).

Quand la passation est individuelle, le participant est mis en compétition avec une forme de générateur automatique de mots. Il peut s'agir d'un livret dont certaines pages, placées en alternance avec des pages blanches où le participant écrit ses items, contiennent des mots donnant le change (Brown & Murphy, 1989, expérience 3; Tenpenny et al., 1998) ou encore d'un ordinateur (Marsh & Landau, 1995, expérience 2). Dans ces expériences, le livret ou l'ordinateur donne trois mots à la fois alors que le participant n'en donne qu'un.

Le rappel des items personnels qui a lieu par la suite est souvent un rappel indicé : les catégories utilisées lors de la génération sont rappelées au participant. En revanche, le rappel peut être soit libre soit forcé. Nous évoquerons plus loin la distinction entre ces deux types de rappel (p. 35).

Une tâche de génération de nouveaux items suit généralement la tâche de rappel. Les participants doivent alors trouver un nombre déterminé de nouveaux exemplaires des catégories utilisées précédemment, sans limite de temps.

2.2.2. La génération de solutions à un puzzle de type Boggle

Dans ce paradigme aussi appelé *Boggle puzzle task*, le participant doit générer des mots selon des règles inspirées du célèbre jeu de société *Boggle*. Ce jeu se compose d'un plateau carré découpé en seize compartiments conçus pour recueillir des dés. Sur

ces derniers sont inscrites des lettres, soit une lettre différente sur chacune des six faces des seize dés. Le plateau est surmonté d'un couvercle : ainsi recouvert, il peut être secoué de façon à placer aléatoirement les dés dans les compartiments. Quand chaque dé est entré dans un compartiment, le couvercle est soulevé et un sablier est enclenché. Les participants disposent alors de trois minutes pour créer un maximum de mots à partir des lettres écrites sur les faces apparentes des dés. Ils doivent respecter certaines contraintes : ils ne peuvent pas utiliser une lettre plus d'une fois par mot, générer des mots de moins de trois lettres adjacentes, conjuguer les verbes, utiliser les noms propres et les abréviations, etc. Le gagnant du jeu est celui qui a généré le plus de mots dans le temps imparti.

Marsh et ses collaborateurs (Marsh & Bower, 1993; Marsh & Landau, 1995; Landau & Marsh, 1997) ont repris le principe de ce jeu en l'adaptant à leurs besoins : dès lors, il a perdu son caractère matériel – il s'est vu transposé sur un écran – et le participant joue seul face à l'ordinateur. Les auteurs ont conservé les règles de base et ont ajouté la contrainte de ne pas créer plusieurs mots de même racine. Lorsque le participant ne respecte pas une des règles, l'ordinateur fournit un avertissement sonore et lui demande de générer un autre mot. En outre, la génération des mots ne se produit plus d'une seule traite mais en alternance, le participant donnant un mot et l'ordinateur trois mots à chaque tour. Les réponses de l'ordinateur sont configurées pour apparaître en ordre de fréquence décroissante – comme cela se produirait sans doute pour une personne réelle – et de façon à ce que l'ordinateur ne plagie jamais le participant.

Figure 1. Exemple d'un puzzle Boggle simple à partir duquel il est possible de créer 113 mots anglais, tels que « act », « again », « call », « still », « yes », etc. (d'après Marsh & Bower, 1993).

S	T	E	Y
C	A	O	S
G	L	I	N
A	N	D	L

La tâche de rappel possède diverses particularités. Le participant doit introduire les mots qu'il se souvient avoir générés à partir du clavier de l'ordinateur et, généralement, le rappel est forcé et indicé (le puzzle est présent à l'écran). Dans certains cas, cette tâche de rappel est couplée à une tâche de reconnaissance. Le participant doit alors préciser si les mots apparaissant à l'écran ont été générés et, si oui, s'ils l'ont été

par lui ou par l'ordinateur (Marsh & Bower, 1993, expérience 3; Marsh & Landau, 1995, expérience 1).

Les études réalisées avec ce paradigme n'ont jamais introduit de véritable délai entre la tâche de génération et de rappel : les auteurs considèrent en effet que la tâche de rappel est réalisée avec délai lorsqu'elle se déroule au terme de la réalisation de plusieurs puzzles et qu'elle est immédiate lorsqu'elle a lieu à la fin de chaque puzzle. A ce propos, Defeldre (2005a) remarque avec raison que, dans ce second cas, la tâche de rappel devient rapidement une tâche de mémoire explicite et non plus implicite étant donné que le participant sait dès le début de la tâche qu'il aura à rappeler les items générés.

La tâche de génération de nouveaux items, quant à elle, se déroule d'une façon similaire à celle utilisée dans le paradigme de génération d'exemplaires de catégories : le participant doit trouver de nouveaux mots dans le puzzle, de façon non chronométrée.

Les auteurs (Marsh & Bower, 1993) voient dans une tâche de cet ordre une plus grande proximité avec les situations quotidiennes de créativité que dans la tâche de génération d'exemplaires de catégories du fait qu'elle ne requiert pas la « simple » récupération de noms en mémoire sémantique. Ils lui ont donc *a priori* attribué une validité écologique plus importante. Tenpenny et ses collègues (1998) ont cependant contesté cette argumentation en insistant sur le fait que ces tâches impliquent toutes deux l'utilisation de matériel verbal préexistant.

Les résultats obtenus par les études utilisant la *Boggle puzzle task* ont confirmé les résultats obtenus précédemment par Brown et Murphy (1989) et constituent donc une preuve de validité convergente : la réalité du phénomène de plagiat involontaire est attestée par des tâches distinctes.

2.2.3. La génération d'idées créatives

Dans ce corpus de recherches (Marsh et al., 1997; Bink, Marsh, Hicks, & Howard, 1999; Stark, Perfect, & Newstead, 2005), les items à générer ne sont plus des

noms mais des idées. Il s'agit de solutions à des problèmes donnés (e.g. « Comment réduire les accidents du trafic ? »).

Ce paradigme prend place dans des séances de groupe dont la taille varie de deux à dix personnes (Marsh et al., 1997, expériences 2, 3 et 4; Bink et al., 1999; Landau, Marsh, & Parsons IV, 2000), voire, une fois, à environ vingt personnes (Marsh et al., 1997, expérience 1).

Les procédures de ces différentes expériences sont assez hétérogènes et ne se déclinent pas toujours sous la forme évoquée jusqu'à présent (génération initiale, rappel des items personnels, génération de nouveaux items), à l'exception de Stark et al. (2005). Dans leurs expériences, les participants prennent part à un test d'utilisations alternatives (Christensen, Guilford, Merrifield, & Wilson, 1960, cités dans Stark et al., 2005) : un objet est évoqué (e.g. une brique, une chaussure, un pneu) et ils doivent lister une série d'usages inhabituels mais envisageables de cet objet, ceci alternativement comme dans le paradigme de génération d'exemplaires de catégorie. Ainsi, comme utilisation alternative d'une chaussure, le participant peut évoquer le fait de s'en servir comme pot de fleur ou pour bloquer une porte. Chaque participant doit lister quatre usages d'un même objet. La tâche de rappel des items personnels prend place une semaine plus tard ; le rappel y est libre et indicé (l'objet est rappelé).

Marsh et al. (1997) recourent à un design légèrement différent. Un problème est posé et le groupe doit trouver un nombre défini de solutions. Néanmoins, chacun intervient quand et autant de fois qu'il le souhaite, pourvu qu'il ne répète pas une solution déjà évoquée. Prend ensuite place une tâche de reconnaissance (« l'item a-t-il été généré ? ») et d'attribution de source (« qui l'a généré ? »). Etant donné l'absence de tâche de rappel, seule la tâche de génération de nouveaux items permet de tester véritablement le plagiat involontaire. Celle-ci a lieu après un délai d'une semaine.

A l'inverse de Marsh et al. (1997) et Stark et al. (2005), Bink et al. (1999) ne recourent pas à une tâche de génération initiale pour créer les items potentiellement plagiés : ils présentent des idées aux participants comme provenant de différentes sources. La tâche de génération initiale étant remplacée par une tâche de « présentation initiale », la tâche de rappel perd de son intérêt puisqu'elle ne permet pas de mesurer le

plagiat : la seule tâche apportant une mesure du plagiat involontaire est donc la tâche de génération de nouveaux items. Elle prend place après une tâche distractive de douze minutes. Le problème est rappelé et le participant doit y trouver quatre solutions nouvelles.

2.2.4. La génération de nouvelles créatures extraterrestres

Une série d'expériences font appel à la génération de nouvelles créatures extraterrestres. Il s'agit d'en dessiner la tête (Brédart, Ward, & Marczewski, 1998) ou le corps complet de face et de profil (Smith, Ward, & Schumacher, 1993; Marsh, Landau, & Hicks, 1996; Landau, Libkuman, & Wildman, 2002b; Taylor, 2003) et de commenter certaines parties du dessin (e.g. nez, antenne, pattes). Ces créatures doivent être les plus originales possibles. Le participant effectue ces dessins soit après avoir vu des exemples (condition expérimentale), soit sans en avoir vu (condition contrôle). Pour mesurer la propension au plagiat involontaire des participants, on demande à des juges d'évaluer le degré de conformité de leurs dessins avec les exemples présentés antérieurement. Cette conformité peut être liée à des caractéristiques de la créature imaginaire (e.g. elle a des pattes) ou à certains de ses fonctions (e.g. elle sait avancer).

Il existe également de légères variantes à ce paradigme. Smith et ses collaborateurs (1993) ont ainsi demandé à leurs participants d'imaginer de nouveaux jouets pour une compagnie de jouets. La génération de non-mots a également été exploitée (Marsh, Ward, & Landau, 1999; Landau & Leynes, 2004) et est préférentiellement rapprochée de ce paradigme dans la mesure où il ne s'agit pas, comme dans le paradigme de générations d'exemplaires de catégories, d'une tâche faisant appel au répertoire verbal préexistant du participant.

2.3. Taux de plagiat involontaire

Les différents paradigmes évoqués, utilisant des tâches différentes dans des contextes distincts, ne mettent pas en évidence des taux de plagiat équivalents. La complexité variable des tâches demandées est une des raisons principales permettant

d'expliquer cette disparité : n'ayant pas recours aux mêmes processus mnésiques, elles ne sont pas réussies dans une mesure équivalente.

Nous allons maintenant présenter un aperçu des taux de plagiat involontaires rencontrés dans la littérature. Nous organiserons cette section selon le type de tâche réalisée par le participant.

2.3.1. Tâche de génération initiale

Dans ce type de tâche, la capacité requise est celle consistant à savoir discriminer une réponse nouvelle d'une réponse ancienne (tâche de reconnaissance appelée *old-new*). Si la conclusion est que la réponse est nouvelle, elle peut être générée ; sinon, elle doit être évitée.

Etant donné la relative simplicité de cette tâche, les taux de plagiat qui y sont rencontrés sont faibles (voire nuls pour les auto-plagiats). Dans le paradigme de génération d'exemplaires de catégories, les taux d'hétéro-plagiat varient entre 0.8% (Macrae et al., 1999) et 8.8% (Brown & Murphy, 1989, expérience 2). Dans le paradigme de génération de solutions à un puzzle de type Boggle, les taux sont d'environ 10% (e.g. Marsh & Bower, 1993, expérience 1). Dans le paradigme de génération d'idées créatives, aucun plagiat n'est mis en évidence dans cette première tâche (Marsh et al., 1997; Stark et al., 2005).

2.3.2. Tâche de rappel des items personnels

Ce type de tâche, en plus de la discrimination entre une réponse nouvelle d'une réponse ancienne, demande de discriminer la source ayant généré l'item, soit soi-même ou un autre participant (Marsh & Bower, 1993; Landau & Marsh, 1997; Macrae et al., 1999), ces deux types de discrimination étant séparés dans les faits (M. K. Johnson et al., 1993). Cette tâche est donc plus complexe que la tâche de génération initiale et est donc plus exposée à une éventuelle erreur de type plagiat involontaire.

Dans le paradigme de génération d'exemplaires de catégories, les taux de plagiat involontaire sont assez variables. Quand le rappel des items personnels se fait

immédiatement après la tâche de génération initiale, les taux varient entre 1.6% (Tenpenny et al., 1998, expérience 2a) et 24.4% (Macrae et al., 1999, expérience 1), mais avoisinent généralement 4% (Brown & Murphy, 1989; Brown & Halliday, 1991; Tenpenny et al., 1998, expérience 1). S'il y a instauration d'un délai d'une semaine, les taux dépassent alors les 10% (Brown & Halliday, 1991; Defeldre, 2005a). Dans le paradigme de génération de solutions à un puzzle de type Boggle, les taux sont plus élevés, variant entre 20% (Marsh & Landau, 1995) et 32% (Marsh & Bower, 1993). Dans le paradigme de génération d'idées créatives, les taux varient entre 12.5% et 27.2% (Stark et al., 2005).

2.3.3. Tâche de génération de nouveaux items

Cette tâche requiert le même type de discrimination que la tâche de génération initiale, soit une discrimination *old-new*.

Dans le paradigme de génération d'exemplaires de catégories, les taux de plagiat involontaire se distribuent entre 3.1% (Macrae et al., 1999) et 19.6% (Tenpenny et al., 1998) pour les hétéro-plagiats et entre 0 et 6.3% pour les auto-plagiats (Tenpenny et al., 1998). Dans le paradigme de génération de solutions à un puzzle de type Boggle, les taux varient entre 2.3% et 32% pour les hétéro-plagiats (Marsh & Bower, 1993) et entre 2.5% (Marsh & Bower, 1993) et 13% (Landau & Marsh, 1997) pour les auto-plagiats. Dans le paradigme de génération d'idées créatives, les taux varient de 4% (Bink et al., 1999) à 24.5% (Marsh et al., 1997) pour les hétéro-plagiat, alors que l'auto-plagiat n'est pas possible. Dans le paradigme de génération de créatures extraterrestres, les taux moyens se situent généralement entre 10 et 20% (Smith et al., 1993; Landau, Thomas, Thelen, & Chang, 2002c) pour les hétéro-plagiat, les auto-plagiat étant également impossibles.

2.4. Fonctions

Tout comme les stéréotypes peuvent s'avérer dangereux tout en remplissant un rôle psychologique important, le plagiat involontaire, bien que gênant, peut revêtir certaines fonctions et être utile à l'individu. Macrae et ses collègues (1999) évoquent le

possible rôle du plagiat involontaire dans la facilitation de la fluence verbale et de l'apprentissage : il sous-tendrait un grand nombre de produits cognitifs.

Marsh et ses collègues (1996) ont, dans la lignée de Ward (1994) et de son hypothèse de l'imagination structurée, défendu l'idée que nos productions de nature créative s'appuient généralement sur nos connaissances existantes, quant à elles non créatives. Ainsi, le plagiat involontaire agirait en faveur d'insights créatifs. En effet, selon l'hypothèse de la conformité de Smith et ses collaborateurs (1993), nous incorporons les informations passées dans nos nouvelles idées. Si ce phénomène peut être conscient et voulu, il ne l'est pas dans le cas du plagiat involontaire. Il revêt cependant, au bout du compte, la même fonction. Bien que l'on puisse penser que l'exposition à des exemples anciens contraigne la création nouvelle en empêchant l'accès à de nouvelles voies à explorer, Marsh et al. (1996) ont montré que l'inverse se produisait : la présentation d'exemples permet de produire davantage de nouvelles solutions que dans le cas où aucun exemple n'a été présenté.

Ces arguments, même s'ils restent maigres, laissent entendre que le plagiat involontaire, pouvant revêtir certaines fonctions, n'est peut-être pas un phénomène à combattre à tout prix.

2.5. Facteurs d'influence

Dans cette section, nous allons dresser un panorama des différents facteurs d'influence du plagiat involontaire étudiés par la littérature – encore jeune – sur le sujet. Ils sont relativement nombreux, concernant tant les éléments potentiellement plagiés que le type de test, les conditions de passation ou les caractéristiques individuelles. Néanmoins, rares sont ceux pour lesquels il ne subsiste pas d'importantes réserves quant à la généralisabilité de leurs effets.

La variable dépendante d'intérêt sera le taux de plagiat involontaire, soit une forme de pondération du plagiat involontaire par le nombre d'opportunités d'en commettre. Nous nous focaliserons essentiellement sur les expériences évaluant ce taux au moyen d'une tâche de rappel.

2.5.1. Type d'items et de catégories

Ce facteur n'a été étudié que dans le cadre du paradigme de génération d'exemplaires de catégories. Un premier facteur peut être le caractère réel ou fictif des noms à générer. Cette variable a été étudiée par Tenpenny et ses collègues (1998), dont les résultats indiquent que le taux de plagiat est très faible quand il s'agit de noms fictifs, y compris quand des efforts sont faits pour accroître la réalité de ces noms fictifs (ajout de définitions, répétition). Un second facteur explicatif est constitué par la distinction entre catégories orthographiques et catégories sémantiques, les premières entraînant davantage de plagiat involontaire que les secondes (Brown & Murphy, 1989).

2.5.2. Nombre et fréquence des items (pouvant être) générés

Certaines études ont montré que la fréquence des items pouvait influencer leur plagiat involontaire, les mots plus fréquents étant plus souvent plagiés (Brown & Murphy, 1989; Marsh & Bower, 1993), tandis que d'autres études ne trouvent aucun effet de la fréquence (Brown & Halliday, 1991; Marsh & Landau, 1995).

Defeldre (2005a, expériences 5.2 et 6) a quant à elle étudié deux caractéristiques des catégories avec un paradigme de générations d'exemplaires de catégories : leur largeur (le nombre de mots qu'elles renferment) et leur fréquence moyenne. Les résultats ont montré que la faible largeur et la forte fréquence des catégories augmentaient le plagiat involontaire. En effet, il est plus difficile d'avoir des idées nouvelles quand une catégorie est étroite et plus risqué de plagier quand les mots sont globalement fréquents.

Par ailleurs, dans le paradigme de génération de solutions à un puzzle de type Boggle, le plagiat n'est pas influencé par la largeur du puzzle – soit le nombre de mots qu'il contient (Marsh & Bower, 1993). Pour ce qui est du paradigme de génération de nouvelles créatures extraterrestres, le nombre d'exemples présentés au participant fait varier son taux de plagiat : plus le participant a vu d'exemples, plus il a tendance à s'y conformer (Marsh et al., 1996).

2.5.3. Modalité de présentation, de génération et de rappel

A notre connaissance, les seules modalités de présentation qui ont été utilisées dans les études sur le plagiat involontaire et se sont avérées efficaces sont la vue et l'audition (Brown & Murphy, 1989). Excepté dans le cas où présentation et génération se déroulent dans deux modalités différentes, nous voyons en effet difficilement comment le goût, l'odorat ou le toucher pourraient être utilisés : un participant est difficilement en mesure de créer un goût, une odeur ou une texture dans le cadre d'une expérience de psychologie.

Concernant le rappel, des rappels écrits et oraux ont été utilisés. Brown et Murphy (1989) ont montré qu'un rappel oral donnait lieu à davantage de plagiat involontaire.

2.5.4. Passation individuelle vs. collective

Pour commettre un plagiat involontaire, il faut nécessairement quelqu'un à plagier. Ainsi, les passations individuelles simulent l'existence d'une autre personne au moyen d'un livret (Brown & Murphy, 1989, expérience 3; Tenpenny et al., 1998) ou d'un ordinateur (Marsh & Landau, 1995, expérience 2). Tant la passation individuelle que collective permettent de faire émerger des effets de plagiat involontaire. Cependant, quand l'expérience est réalisée collectivement, la situation expérimentale se rapproche davantage d'une situation de la vie courante et sa validité écologique est donc plus importante.

2.5.5. Type de test : rappel, reconnaissance, génération

Selon les études, le taux de plagiat est mesuré par le biais d'une tâche de rappel, de reconnaissance ou de génération. Souvent, d'ailleurs, rappel et génération sont utilisés subséquentement dans une même expérience. Quant à la tâche de reconnaissance, elle est rarement utilisée : on lui préfère généralement une tâche de rappel. Certaines expériences ont néanmoins recouru au deux méthodes. Ainsi, dans une étude comparant les résultats respectifs du rappel et de la reconnaissance, Brown et Halliday (1991) n'ont pas constaté de différences significatives. Des résultats similaires ont été obtenus par

Marsh et Landau (1995). Concernant la comparaison entre génération et reconnaissance, Marsh et al. (1997, expérience 1) ont montré, via le paradigme de génération d'idées créatives, davantage de plagiat dans la tâche de génération. Defeldre (2005a) soulève que la reconnaissance implique la focalisation sur les sources possibles, ce qui aide les participants à éviter le plagiat. D'ailleurs, dans l'expérience de Marsh et al. (1997, expérience 1), le taux de plagiat, de près de 20% dans la tâche de génération, devient pratiquement nul dans la tâche de reconnaissance qui lui succède.

Marsh et Bower (1993) ont obtenu des résultats intéressants concernant la génération dans un paradigme de type *Boggle puzzle task*. Ils y constatent que l'attribution à soi-même d'un item généré par l'ordinateur – soit le plagiat – se produit plus rarement que les erreurs consistant à attribuer à l'ordinateur un item généré par soi ou un item nouveau. Concernant l'attribution d'un item nouveau à une source externe à soi, M. K. Johnson et ses collaborateurs (1981) parlent de l'effet *it-had-to-be-you* (voir aussi Voss, Vesonder, Post, & Ney, 1987).

Nous souhaitons encore évoquer une remarque méthodologique émise par Tenpenny et al. (1998) concernant le type de rappel demandé au participant, remarque à laquelle nous souscrivons. Selon ces auteurs, il convient de ne jamais rendre le rappel forcé car cela produit une importante inflation du taux de plagiat involontaire : les participants obligés de tout rappeler ont en effet tendance à faire usage de tout ce qui leur passe par la tête, avec un plus grand risque de réaliser du plagiat involontaire. Dans ce cas, cependant, il s'agira de plagiat certes non souhaité, mais dont les participants sont relativement conscients. En conséquence, les auteurs se positionnent en faveur d'un rappel libre des items personnels. Nous suivrons leur recommandation dans la partie expérimentale de ce mémoire (p. 44).

2.5.6. Profondeur de l'encodage

La profondeur de l'encodage d'une information est un des facteurs influençant la qualité de sa recollection. Ainsi, Marsh & Bower (1993) ont demandé à leurs participants soit de compter le nombre de lettres des noms générés (ceci entraînant un encodage superficiel de l'information), soit de déterminer la valence des noms générés (amenant alors à un encodage plus profond, sémantique, de l'information). Les mots

encodés superficiellement ont été davantage plagiés. Dans le même ordre d'idées, Macrae et al. (1999, expérience 2) ont amené leurs participants à réaliser la tâche dans un contexte bruyant et dérangeant (bruit de radio) censé diminuer leur possibilité d'avoir recours à un encodage profond. Les taux de plagiat involontaire ont été plus élevés dans cette condition.

2.5.7. *Conditions de test*

Le test, c'est-à-dire la tâche permettant de mesurer le plagiat involontaire, peut être réalisé dans des conditions différentes ou similaires à celles dans lequel les items ont été présentés (pour une tâche de génération) ou générés (pour une tâche de rappel ou de reconnaissance). Lorsque ces conditions sont similaires, on parle de *réinstauration du contexte*, celle-ci pouvant aider la remémoration. Macrae et ses collègues (1999, expérience 3) ont étudié cette variable par le biais de la présence ou de l'absence, lors de la tâche de rappel, des autres participants impliqués lors de la tâche de génération. Ainsi, en leur absence, les participants ont commis des taux de plagiat plus élevés. Ces résultats indiquent que cette variable facilite l'attribution de source et pas uniquement la remémoration des items. Si seuls les items avaient été remémorés et non leur source, s'en serait en effet suivie une augmentation du plagiat involontaire. Les résultats obtenus par Marsh et al. (1997, expérience 4) seraient en désaccord avec ce principe de réinstauration du contexte si l'on ne les interprétait pas de façon particulière. En effet, ces auteurs ont montré que le plagiat involontaire diminuait quand le test – dans le cas présent, une tâche de génération – se déroulait face à l'expérimentateur (contexte différent) que face aux autres participants (contexte identique). Dans cette étude, il est légitime de penser que la plus grande difficulté à se remémorer la source des items est alors contrebalancée par la présence de l'expérimentateur qui entraîne une hausse de la motivation : les réponses du participants sont faciles à vérifier et la tâche est moins anonyme que lorsqu'elle est réalisée en groupe.

Cette interprétation nous permet de passer à un versant davantage motivationnel du contexte de test. Stark et al. (2005, expérience 2) ont ainsi proposés 50 £ à partager entre les participants n'ayant pas commis de plagiat. Les taux chutent de façon impressionnante dans deux de leurs conditions expérimentales (ils valent moins de la moitié des taux initiaux), et ne sont pas modifiés dans les deux autres. Par ailleurs,

Landau, Druen & Arcuri (2002a, expérience 1) ont manipulé la motivation des participants en leur faisant croire que leurs réponses allaient être évaluées par un expert en créativité (faible motivation) ou un expert en plagiat (forte motivation). Conformément à leurs hypothèses, la conformité aux exemples des dessins de créatures extraterrestres s'est avérée moindre dans la seconde condition. Dans le domaine motivationnel également, Marsh et al. (1997, expérience 4) ont étudié l'effet d'une simple remarque sur la motivation des participants : une instruction les avertissait de la fréquence du plagiat et leur demandait d'y prêter attention. Cette manipulation a entraîné une baisse significative du nombre de plagiats. Néanmoins, exhorter le participant à éviter le plagiat ne suffit pas forcément. Ainsi, Smith et ses collègues (1993, expérience 3) ont explicitement demandé à certains leurs participants d'éviter de se conformer aux exemples présentés. Cet encouragement n'a pas fait baisser la conformité de leurs générations en comparaison à celles des participants n'ayant pas été encouragés.

D'autres études se sont penchées sur l'étude de moyens plus indirects de faire baisser le plagiat involontaire. Marsh et ses collègues (1997, expérience 2) ont demandé à certains participants de se concentrer sur la source possible des idées qu'ils avaient générées et d'envisager, pour chaque idée, cinq sources possibles. Dans une autre condition, aucune consigne de ce type n'était donnée aux participants. Les taux de plagiat des participants dans la première condition se sont révélés significativement moins élevés. Landau et Leynes (2004) ont quant à eux imaginé une consigne venant perturber les participants dans leur génération d'items. Il s'agissait d'inclure dans leurs générations des caractéristiques prédéfinies : une forme dans le cas de la génération de nouvelles créatures extraterrestres (expériences 1-3) ; une lettre dans le cas de la génération de non-mots (expériences 4-5b). Cette modification introduite dans le processus de génération a, dans certaines conditions, fait baisser la conformité aux exemples.

Enfin, certaines études (Marsh et al., 1997, expérience 3; Landau et al., 2002c, expérience 2) ont montré que la pression temporelle lors du test augmentait l'occurrence du plagiat involontaire.

2.5.8. Intervalle de rétention entre la tâche de génération et le rappel

Les recherches ont étudié divers intervalles de rétention entre la tâche de génération et la tâche de rappel. Dans l'ensemble, la littérature montre une augmentation du taux de plagiat involontaire si le rappel est fait après une semaine plutôt que le jour même (Brown & Halliday, 1991; Marsh et al., 1997). Plus récemment, Defeldre (2005a) s'est intéressée à des délais plus longs. Dans ses expériences, les erreurs de source ont subsisté après de plus longs intervalles de rétention (deux semaines et deux mois). Cependant, elles n'ont pas significativement augmenté par rapport au délai d'une semaine. Les erreurs de plagiat involontaire semblent donc résistantes dans le temps (et ont même tendance à augmenter après un délai de deux mois).

2.5.9. Répétition du testing

Si de nombreuses études ont étudié l'effet de la répétition du testing sur la mémoire ou encore sur certaines erreurs d'attribution de source, rares sont celles qui ont étudié son effet sur le plagiat. Récemment, Defeldre (2005a, expérience 4) a souhaité vérifier, au moyen d'un paradigme de génération d'exemplaires de catégories, l'hypothèse selon laquelle la répétition du testing augmente le taux de plagiat involontaire. Ses résultats n'ont néanmoins pas confirmé cette idée, la répétition du testing n'ayant qu'un léger effet sur les réponses correctes et les réponses nouvelles, mais pas sur les réponses plagiées par les participants.

2.5.10. Tâches complémentaires entre la tâche de génération et le rappel

Certains auteurs ont souhaité ajouter une tâche entre la tâche de génération et de rappel afin de mieux comprendre les processus sous-jacents au plagiat involontaire. Marsh et Landau (1995) ont ainsi souhaité étudier la disponibilité des productions en mémoire. Pour ce faire, ils ont demandé aux participants de prendre part à une tâche de décision lexicale après la tâche de génération : leur étaient présentés des mots générés par eux ou par l'ordinateur, des mots non générés et des non-mots. Parmi ceux-ci, les participants devaient, le plus rapidement possible, décider si le mot vu était un mot existant ou un non-mot. Les auteurs faisaient l'hypothèse que le temps mis pour

répondre dans le cas de mots dits ou entendus serait plus court que pour les mots nouveaux. Cette hypothèse a été vérifiée. En outre, les participants étaient plus rapides encore quand les mots avaient été générés par eux.

L'adjonction de tâches spécifiques entre la tâche de génération et le rappel peut également avoir des effets sur le plagiat réalisé lors de cette dernière tâche. Ainsi, Stark et ses collègues (2005) ont introduit une tâche d'élaboration des items générés dans un paradigme de génération d'idées. Les idées émises lors de la génération étaient soit non utilisées, soit présentées une seconde fois aux participants, soit évaluées par ceux-ci, soit améliorées par eux. Dans ce dernier cas, soit celui où les idées étaient améliorées, le taux de plagiat s'est révélé beaucoup plus élevé par rapport au cas où il n'y avait pas d'élaboration des items ; dans les trois autres cas, les taux de plagiat involontaire sont restés similaires.

2.5.11. Connaissances antérieures

Des résultats obtenus par Marsh et ses collaborateurs (1999) laissent entendre que les connaissances antérieures influenceraient le plagiat involontaire. Dans leur expérience, les participants devaient étudier des mots couplés à des non-mots. Ces non-mots étaient fabriqués à partir des mots auxquels ils étaient couplés, mais selon une règle particulière. Dans un second temps, les participants devaient générer des non-mots à partir d'autres mots de la catégorie, mais avec la consigne de ne pas utiliser les mêmes règles. Les non-mots produits avaient cependant tendance à s'y conformer.

2.5.12. Caractéristiques individuelles

Si la psychologie cognitive et la psychologie sociale privilégient des explications générales s'appliquant à tous, on ne peut nier l'existence de facteurs individuels qui modulent nos cognitions, émotions et comportements. Dans le cas du plagiat, on a constaté que des personnes plagiaient systématiquement plus que d'autres, quel que soit le paradigme utilisé (Marsh & Bower, 1993). Defeldre (2005a, expériences 2 et 3) a été la première à étudier l'impact d'un certain nombre de ces variables individuelles sur le plagiat involontaire.

Un premier ensemble de variables était constitué de caractéristiques stables chez l'individu. Il s'agissait de la conscience de soi (*self-awareness*), de l'anxiété, de l'estime de soi, de l'humeur dépressive, de l'évaluation subjective de la mémoire et de la tendance aux expériences dissociatives. Defeldre (2005a), se basant sur une large littérature, faisait l'hypothèse d'une corrélation positive entre ces différentes variables et le plagiat involontaire lors de la tâche de rappel. Ses résultats n'ont néanmoins pas confirmé ses hypothèses. Aucune corrélation significative ne fut mise en évidence, excepté pour la tendance aux expériences dissociatives qui s'avéra corrélée négativement avec le plagiat involontaire. L'auteur tente d'expliquer l'absence de résultats par l'homogénéité entre les scores des participants et le choix des échelles utilisées, reconnaissant également que les effets sont peut-être tout simplement inexistantes. Concernant la tendance aux expériences dissociatives, l'auteur s'attendait à trouver la corrélation inverse. Elle discute ses résultats en évoquant les possibles problèmes liés à la version modifiée du questionnaire utilisée pour évaluer cette variable.

Une autre variable était de type développemental : il s'agissait de l'âge. Defeldre (2005a), s'appuyant à nouveau sur une large littérature, faisait l'hypothèse d'une corrélation positive entre l'âge et les erreurs de type plagiat involontaire. Étonnamment, elle ne montra pas de résultats en ce sens, les participants âgés ne commettant pas plus d'erreurs que les participants jeunes (excepté en ce qui concerne le nombre de réponses nouvelles, encore appelées *intrusions*). Plusieurs raisons peuvent expliquer cette absence d'effet, comme la lecture du plagiat involontaire comme erreur de monitoring de la réalité, le support environnemental ou la trop grande facilité de la tâche.

Plus récemment, McCabe, Smith et Parks (2005), également dans un paradigme de génération d'exemplaires de catégories, ont obtenu des résultats montrant l'impact de l'âge sur le plagiat, les personnes âgées obtenant des taux plus élevés que les personnes jeunes. Une des différences majeures avec les expériences de Defeldre (2005a) est cependant l'absence de délai entre la tâche de génération initiale et la tâche de rappel des items personnels, entraînant une importante facilitation de la mémoire de source. De ce fait, les taux de plagiat obtenus par McCabe et al. (McCabe et al., 2005) sont nettement inférieurs à ceux trouvés par Defeldre (2005a) : entre 3.5% et 8% pour les

personnes âgées et moins de 2% pour les personnes jeunes (en comparaison avec les 10% de Defeldre, 2005a) .

2.5.13. Similarité des sources

La littérature sur le monitoring de la source a montré que ce dernier pouvait être entravé par la similarité entre les sources à discriminer. Cette similarité est généralement plus importante lorsqu'il s'agit de deux sources internes (Lindsay, Johnson, & Kwon, 1991) ou quand il s'agit de discriminer deux personnes du même sexe (M. K. Johnson, Nolde, & De Leonardis, 1996). Cette similarité peut se manifester à différents niveaux : cognitif (Kahan & Johnson, 1990; Dodson & Johnson, 1996), affectif (M. K. Johnson, 1988), sémantique (M. K. Johnson et al., 1981; Lindsay et al., 1991) ou perceptif (Lindsay et al., 1991; Ferguson, Hashtroudi, & Johnson, 1992).

Ainsi, dans un paradigme de génération de solutions à un puzzle de type Boggle, Landau et Marsh (1997, expérience 2) ont fait varier la personne lisant les réponses proposées par l'ordinateur lors de la phase de génération initiale : il s'agissait soit du participant, soit de l'expérimentateur. Lors de la tâche de rappel des items personnels, les participants ont commis davantage de plagiat involontaire quand ils avaient lu eux-mêmes la réponse de l'ordinateur, à savoir quand les deux sources de réponses étaient les plus similaires.

Dans le même ordre d'idée, lors de passations en dyade impliquant la génération d'exemplaires de catégories, Macrae, Bodenhausen et Calvini (1999, expérience 1) ont fait varier le sexe des participants, la dyade étant soit mixte, soit de même sexe. Les dyades de même sexe ont présenté, lors de la tâche de rappel, des taux de plagiat plus importants (24%) que les dyades mixtes (14%), ce que les auteurs ont expliqué par une plus forte similarité perceptive entre les sources (notamment en ce qui concerne les traits du visage et les caractéristiques de la voix). Ces résultats n'ont pas été répliqués par Defeldre (2005a, expérience 3.2).

Une étude récente visant à étudier l'occurrence de plagiat involontaire dans la vie quotidienne (Defeldre, 2005b) a également montré que le plagiat d'une personne du même sexe était significativement plus fréquent – six fois plus – que le plagiat d'une

personne du sexe opposé. Cette étude, utilisant la méthodologie rétrospective du journal, présente néanmoins les limitations habituelles liées à cette méthode (biais volontaire, biais de sélection). Defeldre (2005a) note l'aspect déconcertant du contraste entre sa non répliation des résultats de Macrae et al. (1999) et sa démonstration d'un impact de la similarité des sources dans la vie quotidienne (Defeldre, 2005b).

2.5.14. Crédibilité de la source

Bink, Marsh, Hicks et Howard (1999) se sont intéressés à ce facteur. Dans un paradigme de génération d'idées créatives, ils ont fait varier la crédibilité de la source des idées présentées. Dans le cadre d'un problème lié au trafic automobile, la source était soit un planificateur du trafic (source crédible) soit un étudiant (source moins crédible). Les résultats ont indiqué que les participant jugeaient les deux types d'idées comme de qualité égale et parvenaient de façon équivalente à les attribuer à leur auteur. Cependant, ils plagiaient plus fréquemment l'expert que l'étudiant, ceci laissant entendre qu'ils s'étaient davantage approprié les idées de la source la plus crédible.

B. PARTIE EXPÉRIMENTALE

Comme nous l'avons explicité dans la partie théorique de ce mémoire, le plagiat involontaire est une erreur de monitoring de la source, soit un phénomène fondamentalement cognitif : l'attribution d'une source à un souvenir se voit perturbée et se solde par une erreur faisant de l'idée d'autrui une idée qui nous est propre. La littérature scientifique sur le phénomène s'est donc essentiellement intéressée aux paramètres cognitifs qui, à un niveau individuel, sont en mesure d'affecter l'occurrence du plagiat involontaire.

Néanmoins, nous pensons que la récupération de l'idée d'autrui, même involontaire et inconsciente, est un phénomène possédant une composante éminemment sociale. En effet, on ne pourrait parler de plagiat s'il n'y avait pas problème autour de l'attribution d'une idée à un esprit humain ou à un autre, le plagiat nécessitant obligatoirement l'implication de deux personnes.

En outre, nous pensons que deux personnes entretiennent forcément, à partir du moment où elles ont conscience de leurs existences respectives, une certaine relation. Elles n'auraient pas pour autant besoin de se connaître ni de s'être vues : le plus petit élément disponible sur une personne nous permettrait déjà de nous en former une impression et, de ce fait, d'inférer le type de relation nous liant à elle.

Pour ces raisons, ce mémoire a pour ambition de donner à cette dimension sociale la place qu'elle mérite dans l'étude du plagiat involontaire. La littérature sur ce sujet est inexistante et nous éprouvons le souhait d'explorer ce domaine, ne fût-ce qu'en l'enrichissant de résultats exploratoires. Nous avons donc choisi d'investiguer trois facteurs d'influence du plagiat involontaire jusqu'ici inexplorés.

Dans un premier chapitre, nous évoquerons les trois variables indépendantes étudiées dans nos études, soit la proximité interpersonnelle, le collectivisme-individualisme et la dépendance-indépendance au champ. Nous nous attarderons essentiellement sur la façon de les mesurer, voire de les manipuler. Nous expliciterons

également pourquoi nous postulons un lien entre le plagiat involontaire et ces différentes variables et formulerons nos hypothèses à ce sujet.

Dans les chapitres 2 et 3, nous décrirons les deux études réalisées en laboratoire, les hypothèses qui les ont initiées, les participants qui y ont pris part, la procédure et le matériel qui ont été utilisés, les résultats obtenus et la discussion de ceux-ci.

1. Variables indépendantes investiguées dans nos études

Comme nous l'avons explicité dans la partie théorique, le plagiat involontaire est influencé par différents facteurs. L'objectif de ce mémoire est d'évaluer dans quelle mesure des variables n'ayant jusqu'ici jamais été investiguées dans ce cadre ont, elles aussi, un impact sur le plagiat. Dans ce chapitre, nous allons évoquer chacune d'entre elles, proposer une façon de les mesurer, expliciter pourquoi nous postulons un effet de ces variables sur le plagiat involontaire et formuler les hypothèses qui seront ensuite mises à l'épreuve des faits.

Notre principale variable d'intérêt est la proximité interpersonnelle, variable contextuelle et donc manipulable. Nous précisons donc également comment nous avons choisi de manipuler cette variable en laboratoire.

Les deux autres variables d'intérêt s'apparentent davantage à des variables de personnalité. Il s'agit de l'individualisme-collectivisme et de la dépendance-indépendance au champ. Si la première est directement liée à l'aspect social du plagiat involontaire – principal objet de ce mémoire –, la seconde ne se réfère pas à cet aspect. Si nous l'avons incluse dans notre première étude, c'est avant tout parce que nous la trouvions intéressante.

1.1. La proximité interpersonnelle

La proximité entre deux personnes est une variable ayant des implications quotidiennes dans notre vie (Clark & Reis, 1988; Berscheid & Reis, 1998, cités dans Mashek, Aron, & Boncimino, 2003). Le sens commun s'accorde généralement pour reconnaître que nous favorisons les personnes dont nous nous sentons proches, préférons leur présence à celle de parfaits inconnus, leur attribuons davantage de qualités, etc. Nous pensons que nos cognitions (croyances, pensées, etc.), nos émotions et nos comportements à l'égard de quelqu'un sont très souvent fonction de la relation que nous entretenons avec lui. La proximité avec autrui semble d'ailleurs être une des

façons dont nous le définissons (e.g. enfant qui qualifie ses camarades d'école de « c'est mon ami » ou « c'est pas mon ami »).

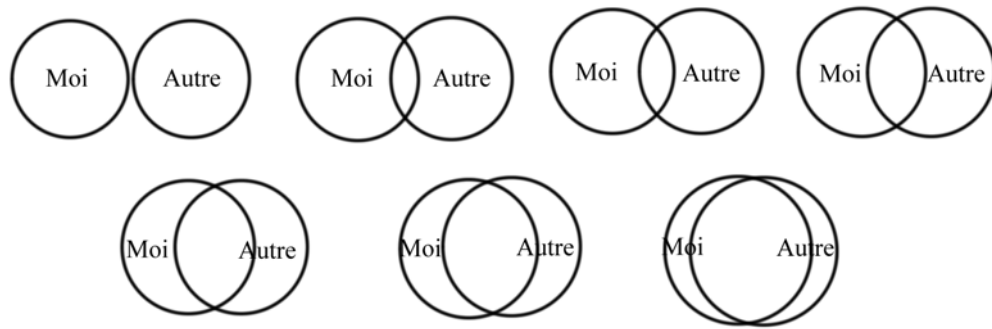
La proximité interpersonnelle étant un facteur essentiel dans notre existence, elle a fréquemment été investiguée par la recherche en psychologie. Parmi les théorisations existantes, la proximité interpersonnelle a notamment été modélisée comme le fait que des identités individuelles se recouvrent (Aron, Aron, Tudor, & Nelson, 1991). Dans une relation proche, les individus agissent comme si certains aspects de l'autre étaient partiellement les leurs. Ces aspects peuvent être des ressources, des perspectives comme des caractéristiques (Aron et al., 1991). En ce qui concerne les ressources, ce qui est bénéfique pour l'autre est perçu comme bénéfique pour soi. En ce qui concerne les perspectives, les différences de perspectives entre l'acteur et l'observateur sont diminuées – entraînant une forme d'empathie – lorsque la proximité interpersonnelle augmente. En ce qui concerne les caractéristiques, la proximité représente une forme de partage vicariant des caractéristiques et capacités de l'autre.

Ce courant de recherche modélisant la proximité interpersonnelle comme l'inclusion de l'autre dans le soi nous intéressera particulièrement dans le cadre du plagiat involontaire, ce dernier pouvant être vu comme une forme d'inclusion dans le soi des idées d'autrui.

1.1.1. La mesure de la proximité interpersonnelle : l'IOS Scale

L'Inclusion of Other in the Self (IOS) Scale (Aron, Aron, & Smollan, 1992) est un instrument visant à mesurer la proximité entre deux personnes, directement dérivé de ce champ de recherche. Dans celui-ci, les répondants sélectionnent, parmi un ensemble de sept diagrammes de Venn représentant différents degrés de recouvrement entre deux cercles, celui qui décrit le plus adéquatement leur relation avec une personne déterminée. Les figures ont été dessinées de façon à ce que (a) l'aire totale de chaque figure soit constante (lorsque le recouvrement entre les cercles augmente, le diamètre augmente également), et (b) le degré de recouvrement progresse de façon linéaire afin de créer une échelle d'intervalles de sept degrés. Cette échelle est représentée à la Figure 2.

Figure 2. *Inclusion of the Other in the Self Scale* (d'après Aron et al., 1992). Le participant doit sélectionner le diagramme qui représente le mieux sa relation à l'autre.



Cette échelle est supposée mesurer le sentiment qu'ont les gens d'être interconnectés avec quelqu'un d'autre. Ce sentiment peut provenir de toutes sortes de processus, conscients ou inconscients. L'objectif est de saisir, dans la perception qu'ont les répondants de leur relation, quelque chose qui soit consistant avec autant d'orientations théoriques que possible.

Une série d'études menées par Aron, Aron et Smollan (1992) ont montré que l'*IOS Scale* est une mesure psychométriquement adaptée et rapidement complétée de la proximité interpersonnelle. En outre, elle est peu affectée par la désirabilité sociale, appropriée pour une grande variété de populations et de circonstances de recherche et cohérente avec un grand nombre d'orientations théoriques. Etant donné les différentes qualités de l'échelle, nous avons décidé de l'utiliser comme mesure de la proximité interpersonnelle dans nos études en laboratoire.

1.1.2. La génération de la proximité interpersonnelle

Beaucoup de recherches utilisent la proximité interpersonnelle comme variable indépendante. Cependant, celles-ci l'utilisent souvent de façon corrélacionnelle, comparant les personnes engagées dans une relation proche ou non ou celles vivant des relations de proximité variée. Dans ces diverses situations, la proximité interpersonnelle n'est pas soumise à une manipulation expérimentale qui permettrait de la générer ou non, ou de la générer à divers degrés.

Aron, Melinat, Aron, Vallone et Bator (1997) ont été à notre connaissance les premiers à investiguer cette question, du moins en relation avec la conception de la

proximité interpersonnelle comme étant une forme d'inclusion de l'autre dans le soi. Ils proposent une méthodologie particulière permettant de créer, dans deux conditions, des niveaux différenciés de proximité interpersonnelle. Les participants y sont engagés dans une interaction de trois quarts d'heure les amenant à réaliser des tâches en rapport soit au discours sur soi (*self-disclosure*) et à la construction d'une relation, soit à des tâches impliquant peu d'interaction verbale (*small-talk task*). Durant cette interaction, les participants sont invités à se poser mutuellement une série de 36 questions. Dans la procédure de génération de proximité, les questions sont de type « En quoi consisterait un jour parfait pour toi ? » ou « Quel rôle jouent l'amour et l'affection dans ta vie ? ». Dans la procédure ne devant générer qu'un degré beaucoup moins élevé de proximité, les questions sont de type « Décrivez le dernier animal de compagnie que vous avez eu » ou « Où allez-vous cet été ? ». Mesurée sur l'*IOS Scale*, la différence obtenue en terme de proximité interpersonnelle est significative et sa taille d'effet est respectable (génération de proximité : $M = 4.06$; non-génération de proximité : $M = 3.25$; $d = .88$).

Cette procédure nous semble très intéressante mais difficilement exploitable dans le cadre de ce mémoire, ceci pour deux raisons. Premièrement, elle est fort longue. En effet, considérant que l'investigation du plagiat involontaire est déjà en elle-même assez coûteuse en temps, nous ne pouvons nous permettre une manipulation d'une telle durée. Deuxièmement, cette manipulation nous paraît assez transparente pour les participants. Ils pourraient en effet se douter de ce que l'expérimentateur essaie de générer en eux et, par réactance, ne pas s'y conformer. Cela constitue un risque qu'il ne nous paraît pas raisonnable de prendre.

Etant donné que nous ne souhaitons pas utiliser le paradigme proposé par Aron et ses collaborateurs (1997), nous allons à présent évoquer deux variables liées à la proximité interpersonnelle qui, elles-mêmes manipulées, pourraient avoir un effet sur cette même proximité : la *similarité* et la *coopération*. Ces deux voies seront utilisées dans nos deux études empiriques exposées plus loin. Il faut néanmoins souligner qu'il peut exister d'autres moyens de manipuler la proximité interpersonnelle. Sedikides, Campbell, Reeder et Elliot (1999) ont par exemple imaginé une tâche proche de celle de Aron et al. (1997), appelée *Relationship Closeness Induction Task*. Fraley et Aron (2004) font quant à eux usage de l'humour lors de la première rencontre pour induire un sentiment de proximité chez les participants.

1.1.2.1. *Similarité*

Depuis une quarantaine d'années (Byrne & Nelson, 1965), la recherche s'accorde généralement pour considérer que la similarité attitudinale est un des facteurs de la proximité interpersonnelle et de concepts différents mais proches comme l'intimité, l'amitié et l'attraction. En effet, cette relation a été observée à de nombreuses reprises (Byrne, Gouaux, Griffitt, Lamberth, Murakawa, Prasad, Prasad, & Ramirez, 1971; Byrne, 1997). Deux hypothèses s'opposent néanmoins dans la littérature. La première postule que l'effet des attitudes similaires et dissimilaires est inverse mais équivalent en intensité : il s'agit de l'hypothèse de la symétrie. La seconde, plus récente, postule que l'effet des attitudes dissimilaires est plus fort que celui des attitudes similaires : il s'agit de l'hypothèse de la dissymétrie (e.g. Smeaton, Byrne, & Murnen, 1989; Singh & Ho, 2000). Cette littérature – certes passionnante – ne faisant pas l'objet de ce mémoire, nous ne l'approfondirons pas ici. Cependant, nous allons à présent nous pencher sur une méthodologie permettant de manipuler le sentiment de similarité sans pour autant modifier l'objet du jugement.

Pour percevoir quelqu'un comme nous ressemblant, nous sommes amenés à nous comparer à lui. Ce processus de comparaison sociale, fort important dans toutes les relations humaines, a été largement étudié par la psychologie sociale. Une des conclusions importantes de ce champ de recherche est que tout jugement est relatif, dans la mesure où la comparaison peut se faire avec des référents différents. En effet, selon la norme choisie, la cible sera jugée différemment. Juger quelqu'un de beau, par exemple, est par essence un jugement comparatif.

Si la norme de comparaison choisie peut être clairement considérée comme déterminante, le sens de l'influence qu'elle exerce est parfois moins évident (Mussweiler, 2003). Ainsi, même si les comparaisons mènent souvent à un effet de contraste (on paraît moins méchant en comparaison avec Dracula), d'autres mènent à un effet inverse d'assimilation.

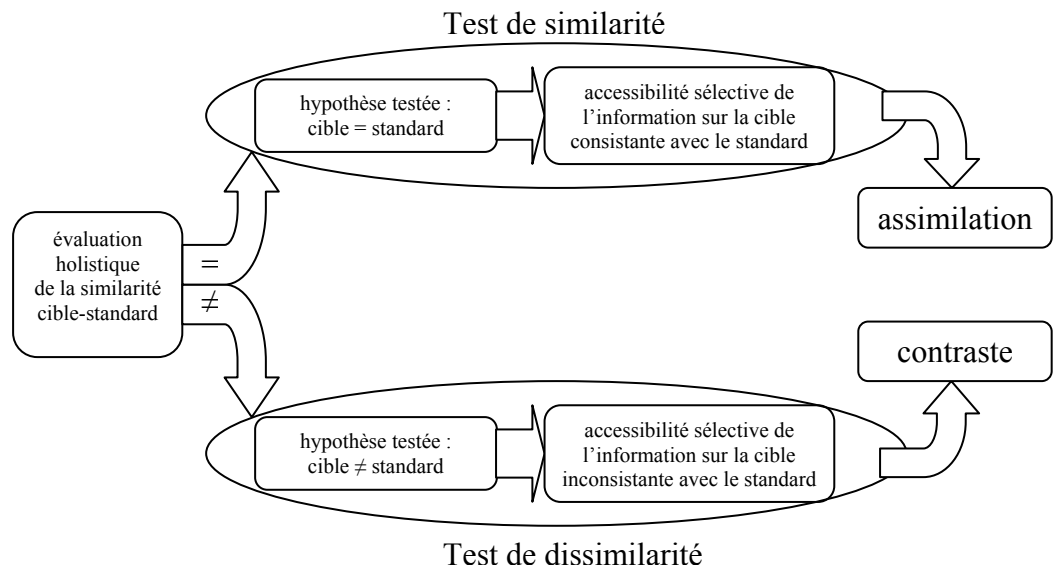
Mussweiler (2003) s'est intéressé de près à cette question. La base de son explication, appelée *mécanisme d'accessibilité sélective*, se situe dans les fondements informationnels de la comparaison. Le jugement d'une personne est largement

déterminé par l'information que l'on possède sur elle au moment de réaliser le jugement en question, à savoir l'information accessible. Si différentes comparaisons mènent à des conséquences différentes (contraste vs. assimilation), elles doivent impliquer l'accessibilité d'informations différentes. Mussweiler a, pour expliquer ce phénomène, forgé les termes de *test de similarité* (*similarity testing*) et de *test de dissimilarité* (*dissimilarity testing*). Dans le test de similarité, que Mussweiler considère être le test par défaut, nous effectuons notre jugement en vérifiant l'hypothèse que nous ressemblons au standard. La recherche sur la vérification d'hypothèse a montré que nous nous focalisons avant tout sur les preuves consistantes avec notre hypothèse (Trope & Bassok, 1982). Cette focalisation sur ce type d'information accroît l'accessibilité de cette information consistante avec le standard de comparaison et aboutit à un jugement d'*assimilation* du soi avec le standard. Dans le test de dissimilarité, nous effectuons notre jugement en vérifiant l'hypothèse que nous sommes différents du standard. Nous recherchons des preuves consistantes avec notre hypothèse et cette focalisation sur l'information inconsistante avec le standard de comparaison aboutit à un jugement de *contraste* du soi avec le standard. Pour amener les participants de ses expériences à s'engager dans un test de similarité vs. un test de dissimilarité, Mussweiler (2001) a amorcé chez eux la recherche de similarités ou de différences dans un tâche de comparaison d'images. Les résultats des comparaisons qui suivirent étaient impressionnants par leur différence.

Pour Mussweiler, la décision de s'engager dans l'un ou l'autre test d'hypothèse provient d'une première évaluation holistique de la similarité entre la cible et le standard. Certains indices de surface vont en effet donner une impression de similarité vs. de dissimilarité. Mussweiler et Bodenhausen (2002) ont montré que c'est le cas de l'appartenance groupale (race, âge, sexe, etc.), très rapidement détectée (Macrae & Bodenhausen, 2000).

La Figure 3 résume le modèle théorique empiriquement vérifié qui vient d'être explicité. La comparaison peut prendre deux chemins différents menant à des jugements opposés.

Figure 3. Le mécanisme d'accessibilité sélective (d'après Mussweiler, 2003).



Ce paradigme a été testé empiriquement mais toujours avec une cible absente lors de la passation (descriptif d'une personne fictive ou existante). Une version modifiée de ce paradigme sera utilisée dans notre première étude (p. 62). La cible y sera, cette fois, en présence du participant.

1.1.2.2. *Coopération*

Il semble banal de proposer l'hypothèse selon laquelle des individus amenés à coopérer vont se sentir plus proches que des individus qui ne l'ont pas été, voire qui ont été mis en compétition. La collaboration semble en effet être au cœur de toute relation de proximité à autrui. Étonnamment pourtant, cette question ne jouit pas – à notre connaissance – d'un grand support empirique.

Malgré ce maigre corpus théorique, nous persistons à croire que le sens commun en la matière n'est pas inintéressant. En effet, en considérant la coopération comme une activité bénéficiaire pour chacune des personnes qui s'y trouve impliquée (Cole & Teboul, 2004, parlent de « somme non nulle »), cette dernière devrait entraîner une intensification de la relation. En effet, comme l'a par exemple montré Hays (1985), l'intensité d'une relation est notamment fonction des bénéfices que les protagonistes en retirent. Une autre étude de D.W. et R.T. Johnson (1985) indique un effet positif de la coopération sur la relation entre étudiants malentendants et étudiants sans trouble

auditif. Enfin, dans la résolution des conflits intergroupes, la coopération entraîne une augmentation d'attraction envers l'exogroupe (Blake & Mouton, 1961; Blake & Mouton, 1962; Sherif & Horrocks, 1967), à condition toutefois que cette coopération ne se solde pas par un échec (Worchel & et al., 1978). Ces évidences, bien que peu nombreuses, plaident en faveur d'un impact de la coopération sur la proximité interpersonnelle.

La coopération sera donc utilisée dans notre deuxième étude (p. 78) en vue de manipuler la proximité interpersonnelle.

1.1.3. La proximité interpersonnelle et le plagiat involontaire : hypothèses

La littérature concernant un éventuel lien entre proximité interpersonnelle et plagiat involontaire est à notre connaissance inexistante. L'hypothèse de ce lien est à proprement parler la question principale de ce mémoire : le plagiat involontaire serait plus important vis-à-vis des idées d'un proche que d'une personne avec laquelle on ne ressent pas d'accointance particulière. Nous allons à présent expliciter les raisons qui nous poussent à formuler cette hypothèse.

Comme nous l'avons évoqué plus haut, la recherche a montré que nous préférons ce qui nous ressemble (Byrne & Nelson, 1965). Dans cette optique, il est probable que nos proches nous paraissent davantage semblables à nous que les personnes dont nous ne nous sentons pas proches (voir notamment De Cremer, 2004). La proximité interpersonnelle pourrait donc être une variable dont les effets se confondent avec ceux de la similarité entre les sources, variable dont il a partiellement été montré qu'elle augmentait le plagiat involontaire (Macrae et al., 1999; Defeldre, 2005a).

Au niveau volontaire, il est en outre probable que nous préférons partager les idées de nos proches que celles de personnes non proches. Dans le même ordre d'idées, nous sommes davantage intéressés par les idées de personnes qui nous ressemblent (pour une transposition au monde de l'entreprise, voir Darr & Kurtzberg, 2000). Aron et al. (1991) parlent d'ailleurs de *partage vicariant* des caractéristiques de l'autre. Il n'est pas exclu que cette préférence consciente pour les idées de nos proches se marque au

niveau inconscient. Si notre éthique personnelle réprouverait vraisemblablement un plagiat volontaire des idées d'un de nos proches, le plagiat involontaire de ces mêmes idées paraît totalement possible. On pourrait en outre imaginer que le contrôle des opérations mentales pouvant amener à une erreur de plagiat involontaire soit moindre dans le cas d'une personne proche, la gravité de cette éventuelle erreur étant évaluée comme moindre également (e.g. moindre risque de poursuite judiciaire relative à la propriété intellectuelle, pardon plus probable).

En outre, la proximité avec une personne pourrait nous rendre ses idées et sa façon de les exprimer plus familières de par notre plus fréquente exposition à ces dernières. Ainsi, une idée peut nous paraître tellement connue qu'il nous devient difficile de savoir si nous l'avons générée ou si nous l'avons entendue. Ainsi, dans le paradigme de génération d'exemplaires de catégories, il est probable qu'une personne proche génère des mots plus familiers à l'autre participant qu'une personne non proche, la nouveauté d'un mot pouvant fortement pousser à son hétéro-attribution. Notons toutefois que cet aspect de familiarité peut être mis en relation avec celui de similarité évoqué ci-dessus, même si nous avons souhaité ici les séparer.

De plus, les personnes proches ressentent plus fréquemment de l'empathie l'une pour l'autre (Clark, 1983, cité dans Aron et al., 1991). Cette empathie implique de se représenter les choses comme les ressent l'autre, et donc de se construire des cognitions proches des siennes. Or, le *Source Monitoring Framework* (SMF, M. K. Johnson et al., 1993) insiste sur l'importance des caractéristiques entourant un souvenir : si certaines d'entre elles sont présentes, il est plus probable d'attribuer le souvenir à une source interne. Dans le cas où certaines caractéristiques ont été créées par empathie, nous pourrions nous auto-attribuer un souvenir provenant d'une personne proche. Par ailleurs, Sedikides, Olsen et Reis (1993) ont montré que nous encodons spontanément l'information concernant les autres en fonction de notre relation avec eux.

Enfin, la recherche a montré que les jugements liés à soi et à autrui sont d'autant plus similaires que cet autrui est proche et intime avec le soi (Symons & Johnson, 1997). En considérant le plagiat involontaire comme une erreur contaminant l'attribution d'une idée à soi ou à autrui, il n'est pas impossible que cette erreur soit d'autant plus risquée que la proximité soi-autrui est importante. En effet, les recherches

sur l'*effet d'auto-référence* (Rogers, Kuiper, & Kirker, 1977) indiquent que les jugements relatifs à soi diffèrent des jugements relatifs à autrui. Plusieurs autres recherches montrent que cette différence varie selon la nature de la relation liant le soi à autrui (Bower & Gilligan, 1979; Keenan & Baillet, 1980; Sande, Goethals, & Radloff, 1988; Prentice, 1990; Aron et al., 1991; Omoto & Gunn, 1994, cités dans Aron & Fraley, 1999). Récemment, Mashek et ses collègues (2003) ont d'ailleurs démontré un nombre accru de confusions de sources entre soi et autrui quand ceux-ci sont liés par un plus fort degré de proximité interpersonnelle. Etant donné que le plagiat involontaire est directement lié à une difficulté d'attribution de source, il devrait être lui aussi augmenté lorsque les personnes se sentent proches.

Cette hypothèse liant proximité interpersonnelle et taux de plagiat involontaire accru sera mise à l'épreuve des faits dans nos deux études empiriques.

1.2. L'individualisme-collectivisme

L'individualisme-collectivisme est un construit psychologique (Lukes, 1979). Cette dimension a beaucoup été étudiée dans sa composante culturelle. Bollinger et Hofstede (1987; Hofstede, 1994) la considèrent comme une des quatre dimensions universelles définissant l'identité d'une culture, au côté de la distance hiérarchique, du contrôle de l'incertitude, et des valeurs masculines-féminines. Hofstede (1991) définit l'individualisme et le collectivisme comme suit :

« L'individualisme concerne les sociétés dans lesquelles les liens entre les individus sont lâches : chacun s'occupe de soi et de sa famille. Le collectivisme, au contraire, concerne les sociétés dans lesquelles les gens sont intégrés dès leur naissance dans des groupes à forte cohésion qui les protègent durant toute leur vie en échange d'une loyauté sans faille. »

L'individualisme-collectivisme fait donc référence au degré d'indépendance et de liberté que peuvent revendiquer les membres d'une culture donnée. Les cultures diffèrent dans le type de relation que leurs membres entretiennent avec les autres membres de la collectivité. Les sociétés collectivistes valorisent le temps que les individus passent pour le groupe, tandis que les sociétés individualistes valorisent le

temps qu'ils passent pour leur vie personnelle (Bollinger & Hofstede, 1987). Le degré d'individualisme d'une culture est notamment lié au niveau de son développement technique : les pays les plus riches sont devenus les plus individualistes ; les pays les plus pauvres ont conservé un mode de vie plus collectiviste.

Triandis (1995) reprend à son compte l'aspect culturel de la notion et parle de *syndrome culturel*, à savoir une configuration particulière de croyances, attitudes, normes, rôles et valeurs partagés dans une certaine région à une certaine période. Ce syndrome culturel s'exprime au niveau individuel et, influencé par de nombreux facteurs, peut prendre des formes diverses.

Le construit se compose de quatre dimensions. La première est la définition du soi : elle est interdépendante dans le collectivisme, indépendante dans l'individualisme (Markus & Kitayama, 1991). La seconde est la correspondance entre les buts personnels et communautaires : elle est forte dans le collectivisme, faible dans l'individualisme. La troisième concerne le principal type de cognitions guidant le comportement : dans le collectivisme, il s'agit de celles liées aux normes, obligations et devoirs ; dans l'individualisme, il s'agit de celles liées aux attitudes, besoins personnels, droits et contrats. La quatrième dimension se réfère aux relations interpersonnelles : dans le collectivisme, elles sont valorisées même si elles sont désavantageuses ; dans l'individualisme, une analyse rationnelle des avantages et des inconvénients d'une relation est de mise. Ces différentes dimensions sont corrélées entre elles avec un r autour de .40 (Triandis, Chan, Bhawuk, & Iwao, 1995) : le construit est donc davantage qu'une entité théorique et intuitive.

1.2.1. La mesure de l'individualisme-collectivisme

L'individualisme-collectivisme peut être mesuré à deux niveaux : le niveau culturel ou individuel. Même si ces deux niveaux sont fréquemment corrélés (Schwartz, 1994, cité dans Triandis, 1995), il convient de les distinguer. Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéresserons principalement au niveau individuel, considérant que le degré d'individualisme-collectivisme, même s'il est culturellement déterminé, reste variable selon les individus.

Des méthodes de mesure variées ont été proposées depuis les années 1980. Chacune d'entre elles possède des limites, ce qui explique la recommandation de Triandis (1995) consistant à utiliser conjointement plusieurs méthodes de mesure. Avec ses collègues (Triandis, McCusker, & Hui, 1990), il a utilisé des méthodes liées à cinq éléments différents : la signification du soi dans les cultures collectivistes et individualistes, l'homogénéité perçue des endogroupes et exogroupes dans ces types de cultures, la réponse à des items attitudinaux, la réponse à des items traitant des valeurs et les perceptions du comportement social comme étant déterminé par la distance sociale dans ces deux types de cultures. Pour notre part, nous nous intéresserons plus particulièrement aux attitudes qui différencient les individus individualistes des individus collectivistes.

Triandis (1995) propose un instrument qu'il recommande à cet effet (Instrument 1, pp. 206-207). Il s'agit d'une échelle d'attitude de 32 items à neuf points scorés de 1 à 9, soit huit items pour chacune des quatre dimensions sous-jacentes : collectivisme horizontal, collectivisme vertical, individualisme horizontal, individualisme vertical. Ces quatre facettes se définissent par deux dimensions. La première, que nous avons déjà décrite, recouvre le fait d'être indépendant (individualisme) ou interdépendant par rapport aux autres (collectivisme). La seconde décrit la volonté que chacun soit différent des autres (vertical) ou semblable aux autres (horizontal). Ainsi, les personnes *verticales* acceptent l'inégalité et le fait que certains rangs donnent droit à certains privilèges. Les personnes *horizontales*, quant à elles, considèrent que tout le monde devrait être similaire sur la majorité des attributs, et spécialement par rapport au statut (Triandis, 1995). Si l'on se base sur deux des 18 valeurs de Rokeach (1973), soit la *liberté* et l'*égalité*, il est également possible de définir ces quatre mêmes zones. Les individus collectivistes horizontaux valorisent l'égalité mais pas la liberté ; les individus collectivistes verticaux ne valorisent ni l'égalité ni la liberté ; les individus individualistes horizontaux valorisent l'égalité et la liberté ; les individus individualistes verticaux ne valorisent pas l'égalité mais bien la liberté.

Nous avons traduit cette échelle et utilisé cette traduction dans l'étude 1 (p. 62).

1.2.2. L'individualisme-collectivisme et le plagiat involontaire : hypothèses

Le possible lien entre l'individualisme-collectivisme et le plagiat involontaire n'a, à notre connaissance, jamais été étudié. De façon générale, cette variable ne semble quasiment jamais avoir été incluse dans les études sur la mémoire (6 références dans la base de données bibliographiques *PsycInfo*). L'hypothèse selon laquelle le collectivisme favoriserait l'apparition d'erreurs de plagiat involontaire ne nous paraît néanmoins pas déraisonnable.

Tout d'abord, les motivations qui habitent les personnes individualistes et collectivistes sont fort opposées en ce qui concerne le partage et de la différenciation soi-autrui (Markus & Kitayama, 1991). Les collectivistes considèrent par exemple que le collectif est autorisé à connaître voire à réguler ce que les individus font ou pensent en privé (Ho & Chiu, 1994, cités dans Triandis, 1995). De ce fait, le partage d'idées avec autrui et la différenciation entre ses idées propres et celles d'autrui pourraient être considérés comme différemment importants selon le degré d'individualisme-collectivisme de la personne. Le collectiviste aurait tendance à privilégier le partage des idées et à accorder une faible importance à la différenciation soi-autrui, à l'inverse de l'individualiste. De ce fait, ses motivations l'exposeraient à davantage de plagiat involontaire.

En outre, une tâche commune comme la génération d'exemplaires de catégories, pourrait être considérée différemment. Un collectiviste, privilégiant les relations sociales, pourrait la voir comme une tâche de coopération, tandis qu'un individualiste, privilégiant la reconnaissance, aurait tendance à la voir comme compétitive (voir par exemple Ronen, 1994, cité dans Triandis, 1995). Si la production est considérée comme le fruit d'une collaboration, elle peut être perçue comme « appartenant » aux deux protagonistes davantage que si elle est fondamentalement individuelle, prenant place dans un contexte compétitif. De ce fait, nous faisons l'hypothèse que les individus collectivistes commettent davantage de plagiat involontaire.

Enfin, il est possible d'intégrer cette hypothèse dans le *Source Monitoring Framework* (M. K. Johnson et al., 1993) en évoquant l'empathie de façon similaire à ce que nous avons évoqué p. 53.

Nos hypothèses liant l'individualisme-collectivisme au plagiat involontaire seront testées empiriquement dans notre première étude (p. 62).

1.3. La dépendance-indépendance au champ

Tous les individus n'appréhendent pas le monde qui les entoure de la même façon. On a ainsi défini divers modes de traitement de la réalité ou *styles cognitifs*. La dépendance-indépendance au champ est l'un d'eux. Ce style cognitif possède deux composantes : une première liée à l'utilisation de référentiels visuels et spatiaux dans la perception de la verticale et une deuxième assimilée à une capacité générale de déstructuration-structuration perceptive (Witkin, Dyk, Faterson, Goodenough, & Karp, 1962; Witkin & Goodenough, 1981; Huteau, 1987).

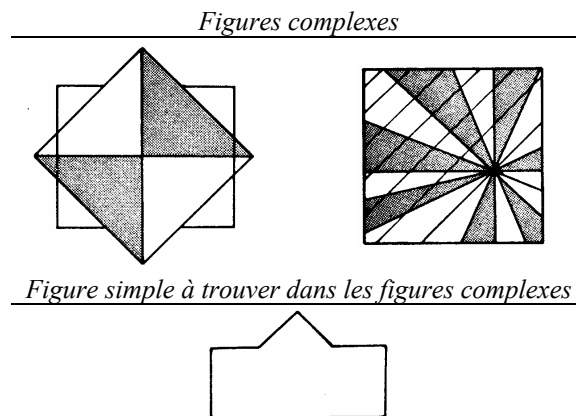
Dans la vie courante, les individus peuvent être amenés à devoir isoler un élément de son contexte, ce qui suppose une certaine déstructuration de ce dernier. Certaines personnes y parviennent bien, tout comme elles sont capables de donner une structure à un champ qui en est dépourvu : elles sont dites *indépendantes au champ*. D'autres ont beaucoup de mal à faire abstraction de la structure et à donner une structure à un champ déstructuré : elles sont dites *dépendantes au champ*. L'ensemble de la population se distribue régulièrement entre ces deux pôles (Huteau, 2002).

1.3.1. La mesure de la dépendance-indépendance au champ : le GEFT

Le *Group Embedded Figures Test* (GEFT, Witkin, Oltman, & Karp, 1985) est l'adaptation au contexte de l'administration collective de l'*Embedded Figures Test* (Witkin, Oltman, & Karp, 1971, cités dans Huteau, 1987) quant à lui administré individuellement. Il s'agit d'un test perceptuel visant à mesurer la dépendance au champ. Pour chaque item, la tâche du participant est de localiser dans une figure complexe une figure simple vue auparavant, la figure complexe étant organisée de façon à masquer la figure simple recherchée en l'enchevêtrant dans d'autres tracés. Dans son interprétation la plus stricte, les scores aux GEFT devraient refléter la compétence en désenchevêtrement perceptuel. Cependant, les différences individuelles ne s'expliquent pas que par des différences dans le fonctionnement perceptuel. En effet, la compétence

pour désenchevêtrer dans un test perceptuel s'est montrée fortement associée à la compétence pour désenchevêtrer dans des tâches de résolution de problème non perceptuelles. Cette dimension est à l'œuvre dans un ensemble de situations : il s'agit d'un *style cognitif* de « dépendance-indépendance au champ ». Deux exemples d'items du GEFT se trouvent à la Figure 4.

Figure 4. Exemples d'items du GEFT. Les figures simples ne peuvent normalement pas être vues en même temps que les figures complexes.



1.3.2. La dépendance-indépendance au champ et le plagiat involontaire : hypothèses

Durso, Reardon et Jolly (1985) ont montré que la dépendance au champ détériorait le monitoring de la réalité. Même si le plagiat involontaire est une erreur de monitoring de la source et pas de la réalité, on est en droit de postuler que les participants dépendants au champ commettent plus d'erreur de plagiat involontaire.

Par ailleurs, sur le plan conceptuel, on peut rapprocher la dépendance au champ d'un plus grand intérêt porté au contexte, ou du moins d'une plus grande difficulté à s'en départir. Dans le cadre de la mémoire, le contexte d'un souvenir peut être considéré comme incluant les souvenirs qui lui sont liés. Dans ce cas, on est en droit de s'attendre à ce que les personnes dépendantes au champ se montrent davantage sensibles aux interférences (concernant la mémoire à court terme, voir Berger & Goldberger, 1979) et commettent donc davantage de plagiat involontaire.

Néanmoins, nous pouvons également émettre l'hypothèse inverse en considérant que le contexte d'un souvenir inclut notamment sa source. Si l'on considère le problème

de cette façon, on peut postuler que les personnes dépendantes au champ, prêtant une attention plus grande au contexte, se remémoreraient davantage la source de leurs souvenirs et réaliseraient donc moins d'erreur de plagiat involontaire. Même si cette hypothèse n'a – à notre connaissance – jamais été défendue dans la littérature, nous tenons à en vérifier l'exactitude.

La mise à l'épreuve des faits de ces deux hypothèses opposées constituera un des objectifs de l'étude 1 (p. 62).

2. Etude 1

2.1. Hypothèses

Notre première étude, menée en novembre 2005, a eu pour objectif de tester l'impact, sur le plagiat involontaire, des trois variables suivantes : la proximité interpersonnelle, l'individualisme-collectivisme et la dépendance-indépendance au champ. Pour différentes raisons évoquées plus haut (p. 53), nous postulons qu'une plus forte proximité entre les participants entraînait un plus grand risque de plagiat involontaire. Comme explicité plus haut également (pp. 58 et 60), nous faisons l'hypothèse que les deux variables individuelles pouvaient quant à elles avoir un impact sur le taux de plagiat. En effet, les individus individualistes pourraient être plus motivés à faire la distinction entre leurs productions et celles d'autrui que les individus collectivistes et, par conséquent, réaliser moins de plagiat involontaire. La dépendance au champ pourrait également avoir un impact, bien que l'hypothèse puisse être émise en faveur d'un effet dans une direction comme dans l'autre.

2.2. Méthode

2.2.1. Participants

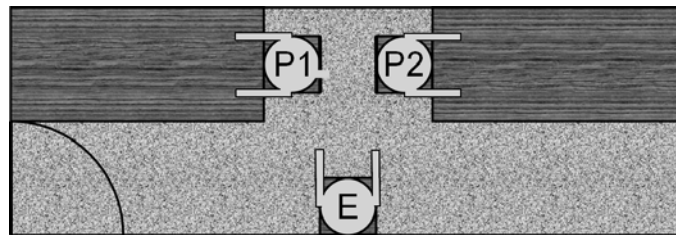
Un total de 83 étudiants francophones en première année du baccalauréat en psychologie et sciences de l'éducation de l'Université Catholique de Louvain (UCL) a pris part à l'étude. L'échantillon était composé de 11 garçons et de 72 filles de 17 à 22 ans ($M = 19.43$, $SD = .87$). Ils ont participé à cette étude en échange d'un crédit horaire. En effet, à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation de l'UCL, les étudiants de premier cycle sont tenus de prendre part aux études organisées par les chercheurs de la faculté à raison d'un certain nombre d'heures sur l'année. Ils sont avertis des études auxquelles ils peuvent participer via un panneau d'affichage. La présente étude y était répertoriée comme ayant trait à la *génération de caractéristiques et de noms communs*, afin d'éviter de dévoiler aux participants l'objectif réel de l'étude, ce qui aurait eu pour risque de les faire se conformer aux hypothèses par un effet de la

demande expérimentale ou de s'en écarter par réactance. Un horaire était affiché et les étudiants désireux de participer devaient s'y inscrire, par groupe de deux, à une heure qui leur convenait. Dans les faits, il semble que les participants se soient fréquemment inscrits en même temps qu'une personne qu'ils connaissaient bien, voire avec leur meilleur(e) ami(e).

2.2.2. *Matériel et procédure*

Comme expliqué plus haut, l'expérience avait lieu en dyade de participants, dans un laboratoire au sous-sol de la faculté. Ce laboratoire était une pièce de petite taille, ce qui a contraint la disposition du mobilier. Un plan de la disposition du laboratoire est disponible à la Figure 5.

Figure 5. Plan schématique du laboratoire utilisé pour l'étude 1. P1 = participant 1, P2 = participant 2, E = expérimentateur.



Préalablement à son arrivée au laboratoire, chaque dyade était aléatoirement assignée à une des deux conditions expérimentales : *similarité accrue* ou *dissimilarité accrue*. Cette répartition était effectuée à partir de nombres aléatoires générés par un logiciel de tableur largement diffusé (*Microsoft Excel*), et associés aux numéros des dyades : la répartition des dyades était rendue aléatoire en triant le fichier sur base des nombres aléatoires en attribuant une condition différente à la première et à la deuxième partie du fichier.

L'expérience se déroulait en deux séances espacées d'une semaine (toujours au jour près et, le plus souvent possible, à la même heure). Pour mesurer le plagiat, le paradigme de génération d'exemplaires de catégories était utilisé.

Lors de la première séance, la procédure expérimentale était divisée en trois phases : la manipulation de la proximité interpersonnelle par le biais de la similarité, la tâche de génération initiale et l'évaluation de la proximité avec l'autre participant.

La proximité interpersonnelle était manipulée grâce à deux conditions expérimentales liées à la similarité. Elles étaient créées à partir d'un paradigme inspiré de Mussweiler (2003), décrit dans le premier chapitre de la partie expérimentale de ce mémoire (p. 50). Après être remerciés pour leur participation, les participants recevaient une information écrite relative à leurs droits et au déroulement de l'expérience (voir Annexe 1 p. 109). Ensuite, ils recevaient une explication écrite concernant leur première tâche (voir Annexe 2 p. 110), tâche servant de manipulation expérimentale. Cette explication variait selon la condition. Dans la condition de similarité accrue, les participants étaient invités à lister par écrit cinq caractéristiques qui les rendaient similaires à l'autre participant. Dans la condition de dissimilarité accrue, les participants étaient invités à lister par écrit cinq caractéristiques qui les rendaient différents de l'autre participant. Ils réalisaient la tâche dos à dos dans la même pièce, mais étaient informés du caractère individuel et confidentiel de leur production. Le temps alloué à cette tâche n'était pas limité : il leur était donc demandé de trouver l'ensemble des caractéristiques requises.

Les participants prenaient ensuite part à la tâche de génération initiale, suite aux consignes orales la concernant données par l'expérimentateur. Celles-ci précisait qu'ils allaient devoir produire oralement, à tour de rôle, des noms appartenant à quatre catégories orthographiques distinctes (commençant par CU, DO, MU, NA) suivant certaines règles précises : ne donner que des noms communs d'au moins trois lettres, ne pas donner de noms composés et éviter de donner trop de noms venant de la même racine. Les participants devaient produire un nom, chacun à leur tour, et les consignes leur demandaient explicitement de ne pas dupliquer un de leurs propres mots ou un mot de l'autre participant. L'ordre de présentation des quatre catégories était déterminé aléatoirement. Au total, chacun des participants devait produire quatre mots par catégorie. L'ordre de génération était inversé à chaque catégorie. L'expérimentateur prenait discrètement note des items dans une grille au moment où les participants les produisaient (voir Annexe 4 p. 112). Dans les cas où l'item donné par un participant ne correspondait pas aux règles – excepté en cas de plagiat –, l'expérimentateur lui demandait de bien vouloir générer un autre item respectant les règles de génération précisées avant la tâche. Le cas échéant, elles lui étaient rappelées. La tâche n'avait pas de durée maximale : elle durait le temps nécessaire pour que les participants produisent les 16 items demandés.

Venait ensuite la tâche d'évaluation de la proximité interpersonnelle, qui servait notamment de vérification au bon fonctionnement de la manipulation. Cette tâche consistait dans la complétion, par les participants, de l'*Inclusion of the Other in the Self Scale* (Aron et al., 1992). Cette tâche était réalisée individuellement, de façon confidentielle et par écrit (voir Annexe 3 p. 112).

L'expérimentateur remerciait les participants et leur rappelait leur engagement à se présenter également la semaine suivante pour la suite de l'expérience. Ce n'était effectivement qu'au terme de la deuxième séance que les participants recevaient le crédit horaire correspondant à la durée de l'expérience. L'expérimentateur leur demandait en outre de ne pas parler entre eux de l'expérience avant la deuxième séance.

Lors de la deuxième séance, la procédure expérimentale était également divisée en trois phases : la tâche de rappel des items personnels, l'évaluation de la certitude de ce rappel et l'évaluation des variables de personnalité (collectivisme-individualisme et dépendance-indépendance au champ).

A leur arrivée au laboratoire, l'expérimentateur demandait aux participants de bien vouloir s'asseoir à la même place que la semaine précédente, afin de favoriser l'équivalence de la restauration du contexte dans l'ensemble des dyades (concernant l'importance du contexte de rappel dans le plagiat involontaire, voir p. 36). Les participants réalisaient ensuite d'emblée la tâche de rappel des items personnels, par écrit et sur la même page que les consignes la concernant (voir Annexe 5 p. 113) ; les quatre catégories orthographiques (CU, DO, MU, NA) utilisées la semaine précédente leur étaient rappelées en tête de quatre colonnes de quatre lignes. Les participants devaient ensuite écrire le plus grand nombre possible de mots personnellement produits la semaine précédente, durant la tâche de génération. Cette tâche aurait normalement dû être illimitée dans le temps mais, pour des raisons pratiques évidentes, nous étions contraints d'arrêter les participants à un certain moment. Dans le cas présent, nous avons choisi le seuil de dix minutes, laps de temps au terme duquel rares étaient les participants tentant encore de se souvenir de leurs productions.

Une fois ce rappel effectué, les participants étaient invités à évaluer leur certitude d'avoir généré, lors de la tâche de génération, chacun des items rappelés. Cette

évaluation se faisait par écrit en regard de chacun des mots rappelés et relativement à une échelle en cinq points, dont le minimum est 1 (pas du tout sûr d'avoir généré le nom), le centre de 3 (moyennement sûr d'avoir généré le nom) et le maximum de 5 (certain d'avoir généré le nom). Cette échelle leur était donnée oralement par l'expérimentateur.

Dans la dernière partie de la séance, les participants complétaient une échelle d'individualisme-collectivisme (Triandis, 1995) et le *Group Embedded Figures Test* (GEFT, Witkin et al., 1985), mesurant la dépendance-indépendance au champ.

L'échelle d'individualisme-collectivisme (Triandis, 1995) a été traduite par nos soins et ne jouit donc vraisemblablement pas de propriétés psychométriques aussi respectables que l'original (voir Annexe 6 p. 114). Cependant, elle devrait être une mesure relativement valide et fiable du degré de collectivisme-individualisme d'un participant. Cette échelle se compose de 32 items, soit huit items pour chacune des quatre dimensions sous-jacentes (collectivisme horizontal, collectivisme vertical, individualisme horizontal, individualisme vertical). Il s'agit d'items du type « Je sacrifie habituellement mes intérêts propres au bénéfice de mon groupe » (collectivisme vertical) ou « Quand je réussis, c'est habituellement grâce à mes capacités » (individualisme horizontal). Chacun de ces items devait être évalué sur une échelle à neuf points, allant de 1 « Fortement en désaccord » à 9 « Fortement en accord ». Enfin, certains items étaient scorés de façon inverse, ceci notamment afin d'éviter le biais d'acquiescement. Les scores aux quatre sous-échelles étaient calculés à partir des moyennes des huit items les concernant (après, bien sûr, avoir inversé les items nécessaires).

Le *Group Embedded Figures Test* (GEFT, Witkin et al., 1985), déjà évoqué dans les grandes lignes dans la partie théorique, comporte 25 items répartis en trois parties chronométrées (voir Annexe 7 p. 115). La première partie contient sept items et dure deux minutes : il s'agit d'items d'entraînement. Au terme de cette partie, l'expérimentateur réexpliquait le cas échéant les consignes aux participants qui se sentaient perdus. Les parties 2 et 3 contiennent chacune neuf items et durent cinq minutes. Au terme de la partie 2, une légère pause était marquée pour que les participants entament la partie 3 en même temps. Le score total au test équivaut à la

somme des items réussis à la partie 2 et à la partie 3, sachant qu'un item est toujours considéré comme juste ou faux, sans demi-mesure. Le score total est donc un nombre entier entre 0 et 18, un score élevé signifiant une plus grande indépendance au champ.

Au terme du GEFT, les participants étaient invités à faire des commentaires sur l'expérience, remerciés et débriefés.

2.2.3. *Variables dépendantes*

L'influence des trois variables indépendantes sur le plagiat involontaire sera évaluée par le biais de divers indices qui constituent les variables dépendantes de cette étude. Il s'agit du nombre de réponses (correctes, plagiées et nouvelles), du taux de plagiat involontaire et de la certitude liée à chaque type de réponse.

Lors de la tâche de rappel des items personnels, les participants peuvent donner trois types de réponses : des réponses correctes (ils rappellent un item effectivement généré par eux la semaine précédente), des réponses plagiées (ils rappellent un item généré par l'autre participant la semaine précédente) et des réponses nouvelles (ils rappellent un item n'ayant pas été généré la semaine précédente). Nous évaluerons l'impact des variables indépendantes sur le nombre de réponses de chacun des trois types.

Le taux de plagiat involontaire est un indice couramment utilisé dans les recherches sur le sujet. Même s'il reprend, sous une autre forme, les informations concernant les trois types de réponses, il possède donc l'avantage d'être aisément comparable aux résultats disponibles dans la littérature. Le taux de plagiat involontaire se définit comme le rapport du nombre de réponses plagiées sur le nombre total de réponses données (précisons que le rappel des items personnel est ici un rappel libre). Le taux de plagiat est donc une pondération du nombre de réponses plagiées par le nombre de réponses données. Cette pondération est importante : en effet, plus on donne de réponses, plus on est susceptible de commettre une erreur de type plagiat involontaire.

L'évaluation de la certitude liée à chaque type de réponse apporte quelque information complémentaire. En effet, si aucun effet n'émerge en terme de *nombre* de réponses, il peut y en avoir en terme de *certitude* liée à ces réponses. Ainsi, on peut considérer qu'un taux de plagiat équivalent en nombre représente un plagiat involontaire plus important quand les réponses plagiées sont associées à un plus fort degré de certitude. En outre, cette information brute sur les caractéristiques phénoménologiques devrait nous permettre de confronter nos résultats aux prédictions que permet de faire le *Source Monitoring Framework* (SMF, M. K. Johnson et al., 1993).

2.3. Résultats

2.3.1. Statistiques descriptives liées au plagiat involontaire

2.3.1.1. *Plagiat lors de la génération initiale*

Durant la tâche de génération des items, dix participants (12%) ont répété un item ayant été produit par leur partenaire. Les dix réponses ainsi plagiées représentent .75% du total des items produits. Trois participants ont réalisé un auto-plagiat (3.6%), ce qui représente .23% de tous les items produits.

2.3.1.2. *Plagiat lors du rappel des items personnels*

Pendant la seconde phase de l'expérience, les participants rappellent les noms qu'ils ont eux-mêmes générés précédemment pour chaque catégorie. Un plagiat n'est comptabilisé qu'une fois. Ainsi, si un participant a déjà dupliqué une réponse donnée par l'autre participant pendant la tâche de génération, cet item est considéré comme correct s'il est rappelé pendant la tâche de rappel de ses propres items. Deux types d'erreurs peuvent survenir dans cette tâche. Les participants peuvent produire des mots qui ont en fait été produits par leur partenaire (e.g. plagiat involontaire) ou des mots qui n'ont été générés par aucun des participants (e.g. réponses nouvelles ou *intrusions*).

Neuf participants (10.8%) ont réalisé un rappel sans erreur, 55 (66.3%) ont réalisé au moins un plagiat involontaire et 57 (68.7%) ont introduit au moins une réponse nouvelle (intrusion). En outre, 38 participants (45.8%) ont à la fois plagié leur partenaire et introduit au moins un nouveau mot. En moyenne, les participants ont rappelé 11.2 mots ($SD = 2.5$), ce qui représente 70% du nombre maximum de réponses (16) qui peuvent être rappelées dans cette tâche. En outre, le nombre moyen de plagiat est de 1.1, ce qui représente environ 6.9% du rappel total possible et 9.3% du nombre total de mots rappelés. Les moyennes de réponses correctes, de plagiat, de réponses nouvelles et d'absences de réponse sont présentées dans le Tableau 1.

Tableau 1. Nombres moyens (par participant) de réponses correctes, plagiées, nouvelles et d'absences de réponse dans l'étude 1. Les écarts-types sont présentés entre parenthèses et en italique. Les pourcentages de ces réponses sur le nombre maximum de réponses (16) et sur le nombre de réponses effectivement rappelés sont également présentés.

	Correctes	Plagiat	Nouvelles	Absences
Nombre	8.40 (2.28)	1.10 (1.06)	1.69 (1.84)	4.81 (2.50)
% total	52.50	6.87	10.56	30.06
% rappelés	76.27	9.34	14.39	/

2.3.2. Nombre de réponses et certitude associés aux trois types de réponses

Nous avons conduit une ANOVA simple en mesures répétées sur le nombre de réponses correctes, plagiées et nouvelles rappelées par les participants. Cette analyse s'est révélée significative, $F(2, 164) = 358.70$, $p < .001$. Les comparaisons planifiées mettent en évidence que les réponses correctes sont plus nombreuses que les réponses plagiées et que les réponses nouvelles, et que les réponses nouvelles sont plus nombreuses que les réponses plagiées (voir moyennes dans le Tableau 1).

Nous avons également mené une ANOVA simple en mesures répétées sur la certitude perçue des réponses. Cette analyse s'est révélée significative, $F(2, 76) = 43.82$, $p < .001$. Les comparaisons planifiées mettent en évidence que la certitude liée aux réponses correctes est plus importante que celle liée aux réponses plagiées et aux réponses nouvelles; la certitude liée aux réponses plagiées ne diffère pas significativement de celle liée aux réponses nouvelles (voir moyennes dans le Tableau 2).

Tableau 2. Moyennes et écarts-types (entre parenthèses et en italique) des indices de certitude associés aux différentes réponses (sur une échelle allant de 1 à 5).

Correctes	Plagiat	Nouvelles
4.29 (0.42)	2.72 (1.06)	2.71 (1.11)

Nous avons également calculé le pourcentage de réponses plagiées auxquelles les participants ont attribué un degré de certitude de taille moyenne ou supérieure, soit de 3 ou plus. Cette analyse montre que 51.1% des réponses plagiées ont reçu un score entre 3 et 5.

2.3.3. Contrôle de la manipulation

Le score à l'*IOS Scale* ne s'est pas révélé significativement différent entre les deux groupes expérimentaux (similarité vs. dissimilarité), $t(81) = -.98$, $p = .33$. La manipulation expérimentale n'a donc pas eu l'effet escompté.

2.3.4. Condition expérimentale

La condition expérimentale étant sans effet, nous n'analysons pas son impact sur les différents indices liés au plagiat involontaire, soit le nombre de réponses (correctes, plagiées et nouvelles), le taux de plagiat involontaire (nombre de mots plagiés / nombre total de mots rappelés) et la certitude liée à chaque type de réponse. En effet, si un effet émergeait, nous serions dans l'impossibilité de l'attribuer à une variable déterminée étant donné que l'on ne manipule manifestement pas la proximité interpersonnelle.

Par conséquent, nous analyserons le score à l'*IOS Scale* en le considérant comme une variable naturelle.

2.3.5. Score à l'IOS Scale

L'*IOS Scale* est une échelle à un seul item, scoré de 1 à 7. Plus le score est élevé, plus la proximité avec l'autre participant est jugée importante. Les données se distribuent sur toute la longueur de l'échelle, soit de 1 à 7 ($M = 3.60$, $SD = 1.41$).

Dans cette section sont repris les résultats concernant la corrélation entre le score à l'*IOS Scale* et les différents indices liés au plagiat involontaire déjà évoqués plus haut.

2.3.5.1. *Nombre de réponses*

Le score à l'*IOS Scale* s'est révélé significativement corrélé avec le nombre de mots plagiés, $r(83) = .23, p < .05$. Les participants se percevant comme plus proches réalisent un plus grand nombre de plagiats que les participants se sentant moins proches. A titre indicatif, nous avons calculé les statistiques descriptives en divisant les participants en deux groupes : les plus proches plagient 1.26 mot en moyenne ; les moins proches, .93 mot.

Les corrélations entre le score à l'*IOS Scale* et les nombres de réponses correctes et de réponses nouvelles ne sont quant à elles pas significatives.

2.3.5.2. *Taux de plagiat involontaire*

Le score à l'*IOS Scale* s'est révélé significativement corrélé avec le taux de plagiat involontaire, $r(83) = .24, p < .05$. Les participants se percevant comme plus proches réalisent un plus fort taux de plagiat que les participants se sentant moins proches. A titre indicatif, nous avons calculé les statistiques descriptives en divisant les participants en deux groupes : les plus proches commettent 10.7% de plagiat involontaire ; les moins proches, 8.2%.

2.3.5.3. *Certitude*

Le score à l'*IOS Scale* ne s'est révélé significativement corrélé avec aucun des trois types de certitude (certitude pour les réponses correctes, plagiées, nouvelles).

2.3.6. Scores d'individualisme-collectivisme

L'échelle de Triandis (1995, pp. 206-207) contient 32 items. Il s'agit de 32 affirmations auxquelles le participant doit répondre sur une échelle à neuf points allant de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord ». L'échelle contient quatre facettes

testées chacune par huit items : l'individualisme horizontal, l'individualisme vertical, le collectivisme horizontal et le collectivisme vertical. La moyenne de chacun des huit items par facette constitue le score global sur cette facette. La moyenne des facettes horizontale et verticale a également été calculée pour l'individualisme et le collectivisme. Les données sont présentées dans le Tableau 3.

Tableau 3. Moyennes et écarts-types (entre parenthèses et en italique) des quatre facettes de l'échelle d'individualisme-collectivisme et des deux facettes plus générales résultant de leur moyenne deux à deux.

Individualisme horizontal	Individualisme vertical	Collectivisme horizontal	Collectivisme vertical
6.29 (.83)	4.20 (<i>1.41</i>)	7.00 (<i>1.10</i>)	4.66 (<i>1.08</i>)
Individualisme		Collectivisme	
5.24 (.85)		5.83 (.89)	

Nous allons à présent évoquer les résultats concernant la corrélation entre les scores d'individualisme-collectivisme et les différents indices liés au plagiat involontaire déjà évoqués plus haut. Ces différents scores sont les suivants : individualisme, collectivisme, individualisme vertical, individualisme horizontal, collectivisme vertical et collectivisme horizontal.

2.3.6.1. Nombre de réponses

Les différents scores d'individualisme-collectivisme ne se sont révélés significativement corrélés avec aucun des trois types de réponses (correctes, plagiées, nouvelles).

2.3.6.2. Taux de plagiat involontaire

Aucun des différents scores d'individualisme-collectivisme ne s'est révélé significativement corrélé avec le taux de plagiat involontaire (voir Tableau 4).

Tableau 4. Valeurs de r et de p correspondant aux corrélations entre chacune des facettes de l'échelle d'individualisme-collectivisme et le taux de plagiat involontaire.

Individualisme horizontal	Individualisme vertical	Collectivisme horizontal	Collectivisme vertical
$r(83) = -.25, p = .82$	$r(83) = .02, p = .87$	$r(83) = -.10, p = .38$	$r(83) = -.02, p = .84$
Individualisme		Collectivisme	
$r(83) = .00, p = .98$		$r(83) = -.07, p = .50$	

2.3.6.3. *Certitude*

Les différents scores d'individualisme-collectivisme ne se sont révélés significativement corrélés avec aucun des trois types de certitude liée aux réponses (correctes, plagiées, nouvelles), à l'exception d'une corrélation significative entre l'individualisme vertical et la certitude liée aux mots nouveaux, $r(57) = -.34, p < .05$. Les participants ayant un plus haut score d'individualisme vertical se montrent moins sûrs de leurs réponses nouvelles.

2.3.7. Scores au GEFT

Le GEFT possède 18 items scorés 0 ou 1, pour un maximum de 18 points. Plus le participant réussit un nombre élevé d'items, plus il est considéré comme indépendant au champ. Les données se distribuent sur la quasi-totalité de la longueur de l'échelle, soit de 2 à 18 ($M = 12.80, SD = 3.80$).

Dans cette section sont repris les résultats concernant la corrélation entre le score au GEFT et les différents indices liés au plagiat involontaire déjà évoqués plus haut.

2.3.7.1. *Nombre de réponses*

Le score au GEFT ne s'est révélé significativement corrélé avec aucun des trois types de réponses (correctes, plagiées, nouvelles).

2.3.7.2. *Taux de plagiat involontaire*

Le score au GEFT ne s'est pas révélé significativement corrélé avec le taux de plagiat involontaire, $r(83) = .02, p = .87$.

2.3.7.3. *Certitude*

Le score au GEFT ne s'est révélé significativement corrélé avec aucun des trois types de certitude (certitude pour les réponses correctes, plagiées, nouvelles).

2.4. Discussion

Les résultats obtenus dans cette étude sont assez mitigés. Notre hypothèse concernant l'effet de la proximité interpersonnelle sur le plagiat est confirmée, mais uniquement en considérant le score à l'*IOS Scale* comme variable naturelle. En effet, notre tentative de manipulation de la proximité interpersonnelle par le biais de la similarité s'est soldée par un échec. Par ailleurs, nos hypothèses concernant les variables individuelles que constituent l'individualisme-collectivisme et la dépendance-indépendance au champ n'ont pas trouvé de confirmation empirique.

L'absence d'effet de notre manipulation expérimentale s'explique vraisemblablement par l'inadéquation de cette manipulation au contexte de l'étude. Il faut souligner que les études de Mussweiler (2003) à partir desquelles a été imaginée la manipulation en restent assez fort éloignées. A notre connaissance, ce paradigme n'a jamais été utilisé pour manipuler le sentiment de similarité entre deux participants en présence l'un de l'autre durant la passation. En outre, même si la similarité est un des antécédents reconnus de la proximité interpersonnelle, une manipulation efficace du sentiment de similarité n'a pas pour autant un effet direct sur la proximité interpersonnelle. En effet, la similarité dont il est ici question n'est pas toujours attitudinale, alors que c'est avant tout ce type de similarité qui semble avoir un effet sur la proximité interpersonnelle. Le choix de la similarité comme variable antécédente de la proximité interpersonnelle et/ou celui d'un paradigme inspiré de Mussweiler (2003) pour la manipuler a/ont donc été une erreur. Enfin, les dyades de participants prenant part à l'expérience possédaient des degrés de proximité interpersonnelle de base très variés : certaines dyades regroupaient deux très bons amis, alors que d'autres mettaient en présence deux inconnus. Cette disparité dans les niveaux de base a certainement complexifié la manipulation, d'autant que ceux-ci n'étaient pas mesurés et ne pouvaient donc pas être contrôlés.

La corrélation positive du score à l'*IOS Scale* avec le plagiat involontaire constitue le résultat encourageant de cette étude. Elle semble confirmer notre hypothèse selon laquelle une plus forte proximité interpersonnelle entraîne un plus fort risque de plagiat involontaire. Néanmoins, trois limites viennent tempérer cette conclusion. Tout d'abord, il faut regretter l'absence de manipulation de la variable : il aurait très

clairement été préférable de manipuler la proximité interpersonnelle plutôt que de l'utiliser comme variable naturelle. En outre, la présence de cette manipulation inefficace au début de l'expérience rend la situation plus confuse, puisque tous les participants n'ont pas effectué les mêmes tâches. Il n'est donc pas impossible que cette tâche qui aurait dû servir de manipulation ait donné lieu à un biais insoupçonné. Enfin, l'ordre des tâches lors de la première séance de l'expérience est problématique. En effet, afin d'éviter une trop grande transparence des intentions de l'expérimentateur, nous n'avons pas immédiatement fait suivre la manipulation expérimentale du contrôle de la manipulation, soit la complétion de l'*IOS Scale*. Entre ces deux tâches, nous avons en effet réalisé la tâche de génération initiale des exemplaires de catégories, soit le début de la tâche servant à mesurer le plagiat involontaire. Cet ordre particulier n'exclut pas la possibilité que la proximité interpersonnelle mesurée par l'*IOS Scale* ait été influencée par la tâche de génération initiale (e.g. l'autre participant me semble plus proche de moi s'il génère des items que j'aurais pu générer moi-même). Si cela devait être le cas, le lien corrélationnel obtenu entre la proximité interpersonnelle et le plagiat involontaire ne pourrait pas à juste titre être considéré comme causal dans le sens attendu, soit celui où la proximité interpersonnelle influencerait le plagiat involontaire.

L'absence de corrélation entre nos deux variables individuelles – l'individualisme-collectivisme et la dépendance-indépendance au champ – et le plagiat involontaire mérite elle aussi réflexion.

Concernant l'individualisme-collectivisme, l'étude n'a mis en évidence aucune corrélation entre chacune des quatre facettes évaluées par l'échelle et le plagiat involontaire (nous considérons la seule corrélation mise en évidence comme difficilement inexplicable). Cette absence de résultats peut avoir diverses causes. La première consiste à considérer notre hypothèse de départ comme erronée. En effet, il n'existe peut être tout simplement aucun lien entre cette variable et le plagiat involontaire. Cette explication concorde d'ailleurs avec l'absence globale d'influence des variables de personnalité sur le plagiat involontaire telle que trouvée par Defeldre (2005a). La seconde raison qui peut avoir mené à une absence de résultats est de nature méthodologique. L'échelle utilisée peut en effet ne pas posséder les qualités requises pour être en mesure de prouver notre hypothèse. La faible variabilité des scores moyens obtenus sur les quatre facettes – écarts-types entre .83 et 1.41 sur une échelle à neuf

points – peut par exemple expliquer une absence d'effet. La littérature montre en effet une relative stabilité des scores d'individualisme et de collectivisme au sein d'une culture donnée (Triandis, 1995; Rhee, Uleman, & Lee, 1996) et l'éventuel besoin d'une méthodologie permettant l'évaluation de cette variable de façon individuelle, au sein d'une même culture (e.g. Triandis & Singelis, 1998). Enfin, la traduction de l'échelle en français peut elle aussi être à l'origine de difficultés méthodologiques, celle-ci n'ayant pas été validée préalablement à son utilisation dans notre étude. Avec du recul, nous considérons donc que nos choix et traduction de l'échelle n'ont peut-être pas été les plus judicieux. Idéalement, il aurait sans doute été préférable de choisir une échelle ayant déjà été validée en français.

Concernant la dépendance-indépendance au champ, cette étude n'a pas non plus permis de trouver une corrélation significative avec le plagiat involontaire. Cette absence d'effet n'est pas facile à expliquer. En effet, les résultats de Durso et al. (1985) indiquent que cette variable n'est pas sans rapport avec la mémoire de source. Sans pouvoir en prédire la direction, nous postulons donc un lien entre la dépendance-indépendance au champ et le plagiat involontaire. La corrélation significative existant entre la proximité interpersonnelle et la dépendance-indépendance au champ nous apporte une explication possible à cette absence d'effet. Les participants se sentant moins proches réussissent mieux le *Group Embedded Figures Test*, $r(83) = -.23$, $p < .05$. Ce lien pose question dans la mesure où une variable stable comme le style cognitif ne devrait pas être influencée par une variable contextuelle comme la proximité interpersonnelle. Il semble donc que l'indépendance au champ testée ici soit à considérer comme une performance et non un trait de personnalité, une performance pouvant quant à elle être perturbée ou améliorée par un facteur externe. Ce facteur externe peut être la distraction découlant de la présence d'une personne proche durant la tâche ou la plus grande concentration découlant de la présence d'une personne éloignée durant la tâche (l'audience peut en effet améliorer la performance).

Par rapport à la dépendance-indépendance au champ, nous pouvons mentionner – même si nous n'avons formulé aucune hypothèse à ce sujet – un résultat concordant avec la littérature, soit une corrélation négative significative entre la dépendance-indépendance au champ et le collectivisme, $r(83) = -.36$, $p < .001$. Une étude de Kuehen, Hannover, Roeder, Shah, Schubert, Upmeyer et Zakaria (2001) démontre en

effet des degrés plus importants de dépendance au champ dans les cultures collectivistes (Russie, Malaisie) que dans les cultures individualistes (Etats-Unis, Allemagne). Ce résultat annexe peut constituer un argument en faveur de l'idée que ces variables, même si elles n'ont pas eu l'effet souhaité, ont cependant été mesurées avec une rigueur acceptable.

En conclusion, cette étude a permis d'apporter une première évidence empirique en faveur d'une corrélation entre la proximité interpersonnelle – notre variable de prédilection – et le plagiat involontaire. Néanmoins, cette évidence reste corrélationnelle et fragile en raison des limites qui la concernent (absence de manipulation, ordre des tâches). En outre, les variables individuelles investiguées se sont montrées non corrélées au plagiat involontaire, apportant, après Defeldre (2005a), une deuxième évidence de la difficulté à étudier les liens unissant variables individuelles et plagiat involontaire.

3. Etude 2

3.1. Hypothèses

Notre deuxième étude, menée en février 2006, a eu pour objectif de tester l'hypothèse selon laquelle la proximité interpersonnelle augmente le plagiat involontaire (hypothèse évoquée en détail p. 53) avec pour objectif de réussir, cette fois-ci, à manipuler la proximité interpersonnelle.

En outre, nous avons ajouté un questionnaire évaluant les différentes caractéristiques des souvenirs – la version abrégée du MCQ (voir p. 18) – afin d'évaluer si la proximité interpersonnelle entraîne des différences dans ces caractéristiques. En effet, il se peut par exemple qu'un participant se sentant proche de l'autre ait, par empathie, construit un souvenir de la sonorité de la génération d'un mot par ce dernier. Or, ce type de caractéristique entourant un souvenir est en mesure d'amener quelqu'un à se l'auto-attribuer. Etant donné notre incapacité à formuler des hypothèses précises concernant ces caractéristiques phénoménologiques, ce questionnaire a été ajouté essentiellement à titre exploratoire.

3.2. Méthode

3.2.1. Participants

Un total de 62 étudiants francophones en première et deuxième années du baccalauréat en psychologie et sciences de l'éducation de l'Université Catholique de Louvain (UCL) a pris part à l'étude. L'échantillon était composé de huit garçons et de 54 filles de 17 à 22 ans ($M = 19.45$, $SD = 1.29$). Comme dans l'étude 1, ils ont participé à cette étude en échange d'un crédit horaire. Bien entendu, aucun de ces participants n'avait déjà pris part à l'étude 1. La présente étude était intitulée *Tâches de créativité* pour éviter de dévoiler aux participants l'objectif réel de l'étude. Comme dans l'étude 1, les étudiants désireux de participer devaient s'inscrire, par groupe de deux, à une heure qui leur convenait. Etant donné que notre difficulté à manipuler le sentiment de

proximité interpersonnel dans notre première étude était peut-être due à une trop grande hétérogénéité des niveaux de proximité liant les participants avant l'étude, nous avons, dans la présente étude, fait en sorte que les participants ne se connaissent pas préalablement, ou du moins minimisé le risque qu'ils se connaissent. Lors de leur inscription, les participants étaient en effet contraints de s'inscrire avec une personne d'une autre année d'étude que la leur (soit un étudiant de première année avec un étudiant de deuxième année du premier cycle de psychologie).

3.2.2. *Matériel et procédure*

La procédure étant fort similaire à celle de l'étude 1, nous ne détaillerons que les différences qui en distinguent la présente étude. L'étude avait également lieu en dyade de participants, dans le même laboratoire, meublé de la même façon.

Préalablement à son arrivée au laboratoire, chaque dyade était aléatoirement assignée à une des deux conditions expérimentales : *coopération* ou *compétition*. Cette répartition était également effectuée à partir de nombres aléatoires selon une procédure similaire à celle de l'étude 1. L'expérience se déroulait également en deux séances espacées d'une semaine (toujours au jour près et, le plus souvent possible, à la même heure). Le paradigme de génération d'exemplaires de catégories était à nouveau utilisé.

Lors de la première séance, la procédure expérimentale était divisée en trois phases : la manipulation de la proximité interpersonnelle par le biais de la coopération, l'évaluation de la proximité affective avec l'autre participant et la tâche de génération initiale. Par rapport à l'étude 1, nous avons interverti l'évaluation de la proximité affective avec l'autre participant et la génération d'item. En effet, comme nous l'avons relevé dans la discussion de l'étude 1, un des déterminants de cette proximité pouvait être la génération des items, ce qui rendait complexe l'interprétation d'éventuels effets.

La proximité interpersonnelle était manipulée grâce à deux conditions expérimentales. Elles étaient créées à partir d'un paradigme conçu par nous-mêmes. Il s'agissait d'un dérivé du test des usages alternatifs d'objets (Alternate Uses Test, Christensen, Guilford, Merrifield, & Wilson, 1960, cités dans Stark et al., 2005). Les participants recevaient donc des feuilles avec quatre objets (journal, chaussure, clé et

pneu). Pour ces différents objets, ils devaient lister une série d'usages inhabituels mais envisageables que l'on pouvait en faire. Ainsi, comme utilisation alternative d'un pneu, le participant pouvait évoquer le fait de s'en servir comme bouée ou comme siège. La durée de la tâche était de quinze minutes.

Après être remerciés pour leur participation, les participants recevaient une information écrite relative à leurs droits et au déroulement de l'expérience (voir Annexe 1 p. 109). Ensuite, ils recevaient une explication écrite par rapport à leur première tâche (voir Annexe 8 p. 120), tâche servant de manipulation expérimentale. Cette explication variait selon la condition.

Dans la condition de coopération, les consignes indiquaient qu'ils allaient réaliser cette tâche en commun et devaient essayer de maximiser le nombre total de leurs réponses pendant les quinze minutes dont ils disposent. En outre, ils réalisaient cette tâche à deux – l'expérimentateur quittait le laboratoire avant le début de la tâche – et étaient invités à s'asseoir en face à face. Dans la condition de compétition, les consignes indiquaient qu'ils allaient réaliser cette tâche seuls et qu'elle serait chronométrée pour durer précisément quinze minutes. En outre, les consignes indiquaient que la tâche en question s'était révélée être un très bon prédicteur de la réussite scolaire et professionnelle future et que leurs résultats leur seraient communiqués publiquement lors de la deuxième séance ayant lieu une semaine plus tard (ceci dans le but de créer un climat de compétition implicite). Dans les deux cas, les usages alternatifs devaient être listés sur des feuilles qui leur étaient remises en un (condition « coopération ») ou deux exemplaires (condition « compétition ») (voir Annexe 9 p. 122). Les contextes des deux conditions ont été conçus de façon à être suffisamment différents pour être en mesure de créer un sentiment de proximité avec l'autre participant plus important dans la première condition que dans la seconde.

Le test des usages alternatifs d'objets était donc utilisé pour sa proximité thématique avec la tâche de génération d'exemplaires de catégories qui suivait. Ainsi, nous ne l'utilisons pas du tout pour les raisons de Stark et al. (2005) mais simplement pour donner une allure cohérente aux tâches demandées aux participants afin d'éviter que ceux-ci ne puissent se douter de l'effet escompté de cette tâche.

Venait ensuite la tâche d'évaluation de la proximité interpersonnelle, qui servait, comme dans l'étude 1, de vérification au bon fonctionnement de la manipulation. Il s'agissait à nouveau de compléter l'*Inclusion of the Other in the Self Scale* (Aron et al., 1992). Cette tâche était réalisée individuellement, de façon confidentielle et par écrit (voir Annexe 3 p. 112).

Les participants prenaient ensuite part à la tâche de génération initiale, qui se déroulait de façon totalement similaire à celle de l'étude 1, à l'exception que les consignes étaient cette fois données par écrit (voir Annexe 10 p. 123). En effet, vu la relative complexité de l'explication, il était difficile de la fournir de façon totalement similaire d'une dyade à l'autre, ce qui pouvait introduire des biais indésirables.

Cette tâche accomplie, l'expérimentateur remerciait les participants et leur rappelait leur engagement à se présenter également la semaine suivante pour la suite de l'expérience. L'expérimentateur leur demandait en outre de ne pas parler entre eux de l'expérience avant la deuxième séance.

Lors de la deuxième séance, la procédure expérimentale était divisée en trois phases : le rappel des mots auto-générés, l'évaluation de la certitude et l'évaluation des caractéristiques phénoménologiques des souvenirs.

A leur arrivée au laboratoire, l'expérimentateur demandait aux participants de bien vouloir s'asseoir à la même place que la semaine précédente et les participants réalisaient ensuite d'emblée la tâche de rappel des items personnels, via une procédure en tous points similaire à celle utilisée dans l'étude 1.

Une fois ce rappel effectué, les participants étaient invités à évaluer leur certitude d'avoir généré, lors de la tâche génération, chacun des items rappelés, à nouveau de façon équivalente à celle de l'étude 1.

Après avoir terminé d'évaluer la certitude de leurs rappels, les participants complétaient en outre un questionnaire d'évaluation des caractéristiques des souvenirs inspiré du *Memory Characteristics Questionnaire* (MCQ, Finke et al., 1988). Concernant chaque item rappelé comme sien, les participants devaient répondre à six

questions sur des échelles d'évaluation (voir Annexe 11 p. 124). Ces questions concernaient : (1) le souvenir de sa sonorité : « Vous souvenez-vous de la sonorité du mot lorsque vous l'avez prononcé ? » ; (2) le souvenir de sa position dans la liste : « Vous rappelez-vous l'emplacement de ce mot dans la liste, s'il faisait partie des premiers items que vous avez cités (première ou deuxième position), des derniers items que vous avez cités (cinquième ou sixième position) ou s'il occupait une place intermédiaire ? ». Pour ces deux questions, les participants utilisaient une échelle en cinq points, allant de 0 (pas de souvenir de la caractéristique) à 4 (souvenir très clair de cette caractéristique). Suivaient ensuite quatre autres questions concernant : (3) le souvenir des sentiments liés à l'item : « Vous rappelez-vous avoir eu une réaction émotionnelle, un sentiment lorsque vous avez cité le mot ? » ; (4) le souvenir d'une image liée à l'item : « Vous rappelez-vous avoir eu une image mentale lorsque vous avez cité le mot ? » ; (5) le souvenir d'une stratégie utilisée : « Vous rappelez-vous avoir utilisé une stratégie pour trouver ce mot (par exemple, penser aux objets qui vous entourent, etc.) ? » ; (6) le souvenir des pensées associées à l'item : « Vous souvenez-vous avoir associé une pensée particulière au mot lorsque vous l'avez prononcé ? » Pour ces quatre dernières questions, les participants utilisaient une échelle en neuf points, allant de -4 (très bon souvenir de l'absence de la caractéristique) à +4 (très bon souvenir de la présence de la caractéristique), avec 0 comme point central (aucun souvenir de la présence ou de l'absence de la caractéristique). L'utilisation d'une telle échelle avait pour but d'éviter de confondre le manque de souvenir concernant une caractéristique (par exemple, pas de souvenir d'avoir réagi d'une manière quelconque) et le souvenir de l'absence de la caractéristique (par exemple, bien se souvenir qu'aucune réaction particulière n'est survenue lorsqu'on a prononcé le mot).

Au terme de la complétion de la version abrégée du MCQ, les participants étaient invités à faire des commentaires sur l'expérience, remerciés et débriefés.

3.2.3. *Variables dépendantes*

Comme pour l'étude 1, l'influence de la variable indépendante sur le plagiat involontaire sera évaluée par le biais de divers indices constituant les variables dépendantes de cette étude. Il s'agit des mêmes indices que dans l'étude 1, soit le nombre de réponses (correctes, plagiées et nouvelles), le taux de plagiat involontaire et

la certitude liée à chaque type de réponse. A ces trois indices, nous avons ajouté, dans cette étude, celui constitué par les caractéristiques phénoménologiques liées aux souvenirs des items rappelés.

Ces caractéristiques phénoménologiques sont évaluées à l'aide du MCQ évoqué ci-dessus. Deux types de valeurs seront utilisées : les valeurs absolues et les valeurs signées. Les valeurs absolues concernent les six questions du MCQ : il s'agit des valeurs absolues de leurs réponses, valeurs variant de 0 à 4. Elles indiquent la force du souvenir lié à chacune des caractéristiques. Les valeurs signées concernent les quatre dernières questions du MCQ : il s'agit du signe des réponses données par le participant (soit positif ou négatif). Ces valeurs signées indiquent si le souvenir lié aux caractéristiques est un souvenir de la présence ou de l'absence de ces caractéristiques. S'il existe un effet de la variable indépendante sur le plagiat involontaire, ces informations peuvent permettre d'en savoir plus sur les processus sous-jacents à cet effet en spécifiant quelles caractéristiques des souvenirs sont en cause, et comment.

3.3. Résultats

3.3.1. Statistiques descriptives liées au plagiat involontaire

3.3.1.1. *Plagiat lors de la génération initiale*

Durant la tâche de génération des items, neuf participants (14.5%) ont répété un item ayant été produit par leur partenaire et deux participants en ont répété deux (3.2%). Les 13 réponses ainsi plagiées représentent 1.27% du total des items produits. Quatre participants ont réalisé un auto-plagiat (6.5%), ce qui représente .39% de tous les items produits.

3.3.1.2. *Plagiat lors du rappel des items personnels*

Les statistiques données dans cette section ont été calculées de la même façon que dans l'étude 1. Quatre participants (6.5%) ont réalisé un rappel sans erreur, 41 participants (66.1%) ont réalisé au moins un plagiat involontaire et 50 (80.6%) ont

introduit au moins une réponse nouvelle (intrusion). En outre, 40 participants (64.6%) ont à la fois plagié leur partenaire et introduit au moins un nouveau mot. En moyenne, les participants ont rappelé 11.53 mots ($SD = 2.91$), ce qui représente 72% du nombre maximum de réponses (16) qui peuvent être rappelées dans cette tâche. En outre, le nombre moyen de plagiats est de 1.3, ce qui représente environ 8.2% du rappel total possible et 11.1% du nombre total de mots rappelés. Les moyennes de réponses correctes, de plagiats, de réponses nouvelles et d'absences de réponse sont présentées dans le Tableau 5.

Tableau 5. Nombres moyens (par participant) de réponses correctes, plagiées, nouvelles et d'absences de réponse dans l'étude 2. Les écarts-types sont présentés entre parenthèses et en italique. Les pourcentages de ces réponses sur le nombre maximum de réponses (16) et sur le nombre de réponses effectivement rappelées sont également présentés.

	Correctes	Plagiat	Nouvelles	Absences
Nombre	8.31 (<i>2.43</i>)	1.31 (<i>1.25</i>)	1.92 (<i>1.79</i>)	4.47 (<i>2.91</i>)
% total	51.94	8.19	12.00	27.94
% rappelés	72.83	11.07	16.10	/

3.3.2. Nombre de réponses et certitude associés aux trois types de réponses

Nous avons effectué des analyses pour vérifier si les réponses des trois types diffèrent significativement en nombre et en certitude. Comme ces analyses seront inévitablement reprises dans un modèle plus large ci-dessous – modèle incluant la condition expérimentale –, nous ne les évoquons pas ici.

3.3.3. Contrôle de la manipulation

Le score à l'*IOS Scale* s'est révélé significativement différent entre les deux groupes expérimentaux (coopération vs. compétition), $t(60) = -4.46$, $p < .001$. La manipulation expérimentale a donc eu l'effet escompté : les participants de la condition « coopération » se sentent plus proches ($M = 3.67$, $SD = 1.32$) que ceux de la condition « compétition » ($M = 2.34$, $SD = 1.00$).

3.3.4. Condition expérimentale

Nous allons à présent exposer les résultats concernant l'effet de la condition expérimentale sur différents indices liés au plagiat involontaire, soit le nombre de

réponses (correctes, plagiées et nouvelles), le taux de plagiat involontaire (nombre de mots plagiés / nombre total de mots rappelés), la certitude liée à chaque type de réponse et les caractéristiques phénoménologiques.

3.3.4.1. Nombre de réponses

Nous avons mené une ANOVA double 2 (condition) X 3 (type de réponses) avec mesures répétées sur la deuxième variable sur le nombre de réponses rappelées. Les valeurs de la statistique sont reprises dans le Tableau 6.

Tableau 6. Valeurs de l'ANOVA double 2 (condition) X 3 (type de réponses) avec mesures répétées sur la deuxième variable sur le nombre de réponses rappelées.

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Condition	1	1.73	.19	.03
Type de réponses	2	235.76	.00	.80
Condition X Type de réponses	2	.65	.53	.01

Les comparaisons planifiées mettent en évidence que les réponses correctes sont plus nombreuses que les réponses plagiées et que les réponses nouvelles, et que les réponses nouvelles sont plus nombreuses que les réponses plagiées (voir moyennes dans le Tableau 5).

La condition n'a eu d'effet ni sur le nombre total de réponses rappelées ni sur les différentes réponses.

3.3.4.2. Taux de plagiat involontaire

Le taux de plagiat involontaire ne s'est pas révélé significativement différent entre les deux groupes expérimentaux (coopération vs. compétition), $t(60) = -1.21$, $p = .23$.

3.3.4.3. Certitude

Nous avons mené une ANOVA double 2 (condition) X 3 (type de réponses) avec mesures répétées sur la deuxième variable sur la certitude perçue des réponses. Les valeurs de la statistique sont reprises dans le Tableau 7.

Tableau 7. Valeurs de l'ANOVA double 2 (condition) X 3 (type de réponses) avec mesures répétées sur la deuxième variable sur la certitude perçue des réponses.

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Condition	1	.20	.66	.01
Type de réponses	2	15.80	.00	.34
Condition X Type de réponses	2	.72	.49	.02

Les comparaisons planifiées mettent en évidence que la certitude liée aux réponses correctes est plus importante que celle liée aux réponses plagiées et aux réponses nouvelles ; la certitude liée aux réponses plagiées ne diffère pas significativement de celle liée aux réponses nouvelles (voir moyennes dans le Tableau 8).

Tableau 8. Moyennes et écarts-types (entre parenthèses et en italique) des indices de certitude associés aux différentes réponses (sur une échelle allant de 1 à 5).

Correctes	Plagiat	Nouvelles
4.29 (<i>0.13</i>)	2.80 (<i>.21</i>)	3.16 (<i>.22</i>)

Comme dans l'étude 1, nous avons calculé le pourcentage de réponses plagiées auxquelles les participants ont attribué un degré de certitude de taille moyenne ou supérieure, soit de 3 ou plus. Cette analyse montre que 49.4% des réponses plagiées ont reçu un score entre 3 et 5.

La condition n'a pas d'effet principal sur la certitude des différentes réponses ; l'interaction condition X type de réponses n'est pas non plus significative.

3.3.4.4. *Caractéristiques phénoménologiques*

3.3.4.4.1. Valeurs absolues

Les quatre dernières questions du MCQ consistent en des échelles de -4 à +4. Le souvenir qu'a un participant d'une caractéristique est indiqué par une déviation du zéro, positive ou négative. Notre objectif est d'étudier la force du souvenir subjectif du participant, souvenir tant de la présence que de l'absence de caractéristique.

Nous avons calculé, pour chaque participant, les moyennes des valeurs absolues pour chacune des six questions du MCQ, ceci pour chaque type de réponses. Ces

données ont été soumises à une ANOVA double 2 (condition) X 3 (type de réponses). Pour chaque caractéristique, l'effet du type de réponses est significatif (voir Tableau 9).

Ainsi, pour chaque question, les valeurs absolues sont plus élevées pour les réponses correctes que pour les plagiats et les réponses nouvelles, à l'exception des sentiments où la différence entre réponses correctes et réponses nouvelles n'est que marginalement significative, $t(47) = 1.82$, $p = .075$. Les valeurs absolues associées aux réponses plagiées et aux réponses nouvelles sont équivalentes. Ce résultat indique que le souvenir subjectif des participants est meilleur pour les réponses correctes.

Tableau 9. Valeurs de l'effet principal du type de réponses sur les valeurs absolues moyennes au MCQ.

	<i>dl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Sonorité	2	11.86	.00	.29
Position liste	2	8.83	.00	.23
Sentiments	2	4.75	.01	.14
Image mentale	2	4.11	.02	.12
Stratégie	2	5.82	.01	.17
Pensées	2	4.11	.02	.12

En ce qui concerne la condition expérimentale, son effet sur les valeurs absolues moyennes au MCQ s'est avéré non significatif pour les six caractéristiques (voir Tableau 10), de même que l'interaction entre le type de réponses et la condition expérimentale (voir Tableau 11).

Tableau 10. Valeurs de l'effet principal de la condition expérimentale sur les valeurs absolues moyennes au MCQ.

	<i>dl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Sonorité	1	.00	.97	.00
Position liste	1	2.47	.13	.08
Sentiments	1	.44	.51	.02
Image mentale	1	.21	.65	.01
Stratégie	1	.00	.97	.00
Pensées	1	.42	.52	.01

Tableau 11. Valeurs de l'interaction entre le type de réponses et la condition expérimentale sur les valeurs absolues moyennes au MCQ.

	<i>dl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Sonorité	2	1.19	.31	.04
Position liste	2	.69	.51	.02
Sentiments	2	.30	.74	.01
Image mentale	2	1.18	.31	.04
Stratégie	2	.26	.78	.01
Pensées	2	.37	.70	.01

3.3.4.4.2. Valeurs signées

Dans les analyses précédentes, nous n'avons pas considéré les signes des quatre dernières questions du MCQ. Or, ces signes apportent une information : les participants ont un souvenir soit de la présence d'une caractéristique (signe positif, de 1 à 4) soit de l'absence d'une caractéristique (signe négatif, de -4 à -1).

Nous avons calculé, pour chaque participant, les proportions de signes positifs et de signes négatifs pour chaque type de réponses. Ces données ont été soumises à une ANOVA triple 2 (condition) X 3 (type de réponses) X 2 (signe). Pour chaque caractéristique, l'effet du type de réponses est significatif (voir Tableau 12).

Ainsi, pour chaque question, les valeurs signées sont plus élevées pour les réponses correctes que pour les plagiats et les réponses nouvelles, à l'exception des images mentales où la différence entre réponses correctes et réponses nouvelles n'est que marginalement significative, $t(47) = 1.77$, $p = .083$. Les valeurs absolues associées aux réponses plagiées et aux réponses nouvelles sont équivalentes. Ce résultat indique, comme dans l'analyse des valeurs absolues, que le souvenir subjectif des participants est meilleur pour les réponses correctes.

Tableau 12. Valeurs de l'effet principal du type de réponses sur les valeurs signées moyennes au MCQ.

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Sentiments	2	4.60	.01	.14
Image mentale	2	2.84	.07	.09
Stratégie	2	3.01	.06	.09
Pensées	2	3.91	.03	.12

L'effet principal du signe est également significatif pour deux caractéristiques : les images mentales et les stratégies (voir Tableau 13). La proportion de réponses positives (souvenir de la présence de la caractéristique) est supérieure à la proportion de réponses négatives (souvenir de l'absence de la caractéristique), comme le montrent les moyennes du Tableau 14.

Tableau 13. Valeurs de l'effet principal du signe sur les valeurs signées moyennes au MCQ.

	<i>dl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Sentiments	1	.01	.93	.00
Image mentale	1	10.50	.00	.27
Stratégie	1	4.92	.03	.14
Pensées	1	1.53	.23	.05

Tableau 14. Moyennes et écarts-types (entre parenthèses et en italique) des proportions de réponses au MCQ signé pour l'effet principal du signe.

	Positif	Négatif
Image mentale	.48 (.05)	.21 (.05)
Stratégie	.46 (.06)	.24 (.05)

La condition expérimentale n'a d'effet significatif sur aucune des caractéristiques (voir Tableau 15).

Tableau 15. Valeurs de l'effet principal de la condition expérimentale sur les valeurs signées moyennes au MCQ.

	<i>dl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Sentiments	1	.87	.36	.03
Image mentale	1	.01	.93	.00
Stratégie	1	.14	.71	.00
Pensées	1	1.03	.32	.03

Aucune des différentes interactions possibles ne s'est révélée significative, à l'exception de l'interaction entre le signe et la condition expérimentale pour les images mentales (voir Tableaux ci-dessous). Dans ce cas, cependant, les comparaisons planifiées ne révèlent aucune différence significative entre les conditions pour les signes négatifs et positifs.

Tableau 16. Valeurs de l'interaction entre le signe et la condition expérimentale sur les valeurs signées moyennes au MCQ.

	<i>dl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Sentiments	1	.69	.41	.02
Image mentale	1	4.58	.04	.14
Stratégie	1	.21	.65	.01
Pensées	1	.07	.79	.00

Tableau 17. Valeurs de l'interaction entre le signe et le type de réponses sur les valeurs signées moyennes au MCQ.

	<i>dl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Sentiments	2	.45	.64	.02
Image mentale	2	2.42	.10	.08
Stratégie	2	.68	.51	.02
Pensées	2	2.47	.09	.08

Tableau 18. Valeurs de l'interaction entre le type de réponses et la condition expérimentale sur les valeurs signées moyennes au MCQ.

	<i>dl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Sentiments	2	.10	.90	.00
Image mentale	2	.55	.58	.02
Stratégie	2	.04	.96	.00
Pensées	2	2.22	.12	.07

Tableau 19. Valeurs de l'interaction triple entre le type de réponses, le signe et la condition expérimentale sur les valeurs signées moyennes au MCQ.

	<i>dl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Sentiments	2	.11	.89	.00
Image mentale	2	.18	.84	.01
Stratégie	2	.11	.90	.00
Pensées	2	.87	.42	.03

3.3.5. Score à l'IOS Scale

Le score à l'*IOS Scale* servant de contrôle à la manipulation expérimentale, son effet sur le plagiat en tant que variable naturelle ne sera pas analysé.

3.4. Discussion

Les résultats obtenus dans cette étude sont assez faibles. Notre hypothèse concernant l'effet de la proximité interpersonnelle sur le plagiat n'a pas été confirmée, même si, contrairement à l'étude 1, la proximité interpersonnelle a été correctement manipulée. Malgré cette absence de résultats, une analyse alternative des données laisse penser que notre hypothèse de départ n'est néanmoins pas à rejeter.

L'effet de la manipulation expérimentale constitue la principale réussite de cette étude. Par le biais d'une situation de coopération ou de compétition implicite d'un quart d'heure, les participants ont ressenti des degrés différenciés de proximité interpersonnelle. Cette manipulation était, par rapport à celle de l'étude 1, mieux mise en place. Tout d'abord, chacune des dyades de participants regroupait deux étudiants de promotion différente (qui ne se connaissaient *a priori* pas) : le niveau de base de leur proximité interpersonnelle était donc nettement plus comparable. En outre, la manipulation était plus longue (quinze minutes pour seulement cinq à dix minutes dans l'étude 1). Ensuite, les tâches demandées aux participants différaient davantage selon la

condition que dans l'étude 1. Dans cette dernière, les participants devaient lister soit des points communs soit des différences entre eux et l'autre participant ; dans cette étude-ci, ils entraient ou non en interaction avec l'autre, coopérant ou entrant en compétition avec lui. Enfin, dans cette étude, le contrôle de la manipulation – soit la complétion de l'*IOS Scale* – s'est déroulé immédiatement après la manipulation. Cette plus grande proximité temporelle avec la manipulation a pu en augmenter les effets, ceux-ci ayant moins eu le temps de s'estomper que dans l'étude 1. Nous pensons que les qualités de la manipulation de cette étude en regard de celle de l'étude 1 expliquent en grande partie leur différence d'efficacité.

L'absence d'effet de la manipulation sur le plagiat involontaire reste à expliquer. Au vu des résultats de l'étude 1, nous nous attendions en effet à ce qu'il soit significatif, d'autant que la méthodologie des deux études est très similaire. Nous allons maintenant présenter les résultats d'une analyse alternative des données qui peut apporter une explication possible à ces résultats.

Parmi les 62 participants, 21 ne font aucune erreur d'auto-attribution. Le taux de plagiat qui leur correspond est nul. Il se fait par ailleurs que ces participants sont répartis de façon équivalente dans les deux conditions expérimentale (dix dans la condition « coopération », onze dans la condition « compétition »). Or, la présence de ces participants dans l'échantillon fait apparaître des résultats statistiques très différents de ceux que l'on trouve si l'on retire ces participants de l'analyse.

Pour expliciter cet état des choses, nous nous concentrerons sur le taux de plagiat comme variable dépendante. Avec l'ensemble des participants, le taux de plagiat involontaire ne s'est pas révélé significativement différent entre les deux groupes expérimentaux (coopération vs. compétition), $t(60) = -1.21$, $p = .23$. Le retrait des participants ne faisant aucune erreur de plagiat involontaire entache la généralisabilité des résultats mais reste réalisable en raison de la distribution équilibrée des participants dans les deux conditions expérimentales. Nous avons donc effectué de nouvelles analyses sans ces participants. Le taux de plagiat involontaire s'est alors révélé significativement différent entre les deux groupes expérimentaux (coopération vs. compétition), $t(39) = -2.07$, $p < .05$ alors que la corrélation entre la condition

expérimentale et le score à l'*IOS Scale* restait marginalement significative, $r(39) = .28$, $p = .07$.

Les participants qui ne font aucune erreur diffèrent des autres en ce qui concerne la proximité interpersonnelle, ceci dans les deux conditions : ils se sentent plus proches que les autres dans la condition de coopération, $t(28) = 2.30$, $p < .05$ et moins proches que les autres dans la condition de compétition, $t(30) = -2.29$, $p < .05$. Ils sont donc davantage sensibles à la manipulation expérimentale que les autres participants. Cette plus grande sensibilité – en plus du retrait d'un tiers de l'échantillon – explique d'ailleurs pourquoi la manipulation devient marginalement significative lors du retrait de ces participants.

Les raisons qui expliqueraient pourquoi ces participants, bien que très sensibles à notre manipulation, ne réagissent pas conformément à notre hypothèse ne sont pas faciles à imaginer. Le pattern de réponses de ces participants peut laisser penser qu'il s'agit de « bons participants » faisant bien ce qui leur est demandé. En effet, dans la mesure où ils réagissent davantage à la manipulation expérimentale, cela signifie qu'ils obéissent davantage aux consignes des deux conditions ; en outre, ne pas commettre d'erreur au rappel est également la conduite qu'ils peuvent supposer désirée par l'expérimentateur. Dans la mesure où l'attente de plagiat de leur part n'est pas décelable, ils se conformeraient à ce qui leur semble être la demande expérimentale.

Une limite à cette explication en terme de personnalité « perfectionniste » est cependant que les variables individuelles ont rarement un lien avec le plagiat (Defeldre, 2005a; voir aussi l'étude 1). Néanmoins, il n'est pas impossible que la particularité des participants ne commettant aucun plagiat indique que notre hypothèse de départ est exacte mais ne se généralise pas à toute la population.

Nous souhaitons à présent évoquer les quelques résultats obtenus sur les données récoltées à partir du MCQ. La condition expérimentale et ses différentes interactions ne donnent certes aucun résultat intéressant. Cependant, l'effet principal du type de réponses sur les valeurs absolues et signées est une élégante réplique des résultats obtenus par Defeldre (Defeldre, 2005a, expérience 1.2), premier auteur à utiliser le MCQ avec le plagiat involontaire. En effet, nos résultats indiquent également que

davantage de caractéristiques phénoménologiques sont associées aux mots réellement générés par les participants qu'aux mots plagés ou nouveaux.

En conclusion, cette étude a permis de manipuler le sentiment de proximité interpersonnelle de façon expérimentale – ce qui, en soi, n'est déjà pas évident (Aron et al., 1997) – mais n'a néanmoins pas répliqué les résultats trouvés dans l'étude 1. En effet, la manipulation expérimentale n'a pas eu d'effet sur le plagiat involontaire. Cependant, une analyse alternative des données laisse supposer que notre hypothèse n'est pas forcément erronée. En outre, nos analyses réalisées à partir du MCQ répliquent celles effectuées par les recherches antérieures.

4. Discussion générale

Les deux études réalisées avaient pour but d'étudier des variables nouvelles dans le domaine du plagiat involontaire. Les résultats ayant déjà été discutés, nous nous pencherons ici sur ceux qui concernent les deux études, soit les taux moyens de plagiat obtenus, le nombre de réponses et la certitude associés aux trois types de réponses et le lien entre la proximité interpersonnelle et le plagiat involontaire. Pour terminer, nous évoquerons les atouts et limites de notre cadre méthodologique de base.

4.1. Le taux de plagiat involontaire

Les résultats descriptifs concernant les taux moyens de plagiat involontaire dans nos deux études sont proches les uns des autres. Le taux de plagiat lors de la tâche de génération initiale est de 0.75% dans l'étude 1 et de 1.27% dans l'étude 2. Lors de la tâche de rappel des items personnels, il est de 9.34% dans l'étude 1 et de 11.07% dans l'étude 2. Ces résultats se situent dans le même ordre de grandeur que ceux que l'on trouve dans la littérature ayant également utilisé le paradigme de génération d'exemplaires de catégories. En effet, ce taux varie de 0.8% (Macrae et al., 1999) à 8.8% (Brown & Murphy, 1989, expérience 2) pour la tâche de génération initiale et dépasse généralement 10% pour la tâche de rappel des items personnels quand il y a délai d'une semaine. Néanmoins, les études mettant en évidence ces taux supérieurs à 10% (Brown & Halliday, 1991; Defeldre, 2005a) demandent de générer six items par catégories et non quatre : la complexité légèrement supérieure de leur tâche peut donc expliquer pourquoi nos taux tournent autour des 10% plus qu'ils ne les dépassent.

La forte similitude entre ces différents résultats et ceux habituellement obtenus laisse penser que nous avons correctement mis en place le paradigme utilisé.

4.2. Le nombre de réponses et la certitude associés aux trois types de réponses

Les analyses effectuées dans nos deux études donnent à cet égard des résultats similaires.

Concernant le nombre de réponses associé à chacun des trois types de réponses, nos deux études indiquent que les réponses correctes sont plus nombreuses que les réponses plagiées et que les réponses nouvelles, et que les réponses nouvelles sont plus nombreuses que les réponses plagiées. Dans les recherches antérieures, le plagiat involontaire a systématiquement lieu dans une bien moindre proportion que les réponses correctes. Par contre, il semble que toutes les études ne montrent pas un nombre significativement différent de réponses plagiées et nouvelles (e.g. Macrae et al., 1999; Defeldre, 2005a, expérience 1.2).

Concernant le degré de certitude associé à chacun des trois types de réponses, nos deux études montrent qu'il est plus important pour les réponses correctes que pour les réponses plagiées et les réponses nouvelles ; il ne diffère pas entre les réponses plagiées et nouvelles. Lors d'études antérieures (Brown & Murphy, 1989, expérience 2; Marsh & Bower, 1993, expériences 1 et 2; Defeldre, 2005a, expérience 1), approximativement 40 à 50% des réponses plagiées recevaient au moins un indice de certitude moyen. Même si nous avons utilisé une échelle quelque peu différente, il nous a été possible de calculer le pourcentage de réponses plagiées auxquelles les participants ont attribué un degré de certitude de taille moyenne ou supérieure, soit de 3 ou plus. Cette analyse montre qu'environ 50% des réponses plagiées ont reçu un score entre 3 et 5 (51.1% dans l'étude 1, 49.4 % dans l'étude 2). Ce pourcentage est similaire à ceux relatés dans les études susmentionnées. Ces résultats montrent que la certitude des participants est plus basse pour les réponses plagiées que pour les réponses correctes rappelées, même lorsque les participants sont invités à rappeler le plus de mots possible, sans nécessairement rappeler autant d'items qu'ils n'en avaient initialement produits. Cependant, comme dans les études précédentes (Brown & Murphy, 1989; Marsh & Bower, 1993; Defeldre, 2005a), les participants ont donné de hauts degrés de certitude pour une large proportion de leurs réponses plagiées. Ces résultats répliquent les résultats des chercheurs précédents en montrant que les participants vont parfois plagier les réponses des autres participants lorsqu'ils essaient de se souvenir de leurs propres

productions. En outre, ils mettent en évidence que les rappels plagiés et corrects diffèrent quant à la certitude.

4.3. La proximité interpersonnelle et le plagiat involontaire

Les deux études présentant des résultats hétérogènes, elles ne permettent pas de répondre à notre question de départ, c'est-à-dire de savoir si le plagiat involontaire est fonction de la relation plagiaire-plagié. En effet, notre première étude semble montrer que c'est le cas mais comporte d'importantes limites comme l'ordre des tâches et l'absence d'effet de la manipulation expérimentale. Ces résultats peuvent être assimilés à des résultats corrélationnels. Notre seconde étude, quant à elle, analyse la question avec un arsenal méthodologique plus efficient : la manipulation expérimentale a l'effet attendu et l'ordre des tâches n'est plus problématique. Néanmoins, cette étude ne réplique pas les résultats obtenus dans la première étude.

Différentes raisons peuvent expliquer cette divergence de résultats. La première est qu'il n'existe pas d'effet de la proximité interpersonnelle sur le plagiat involontaire. Notre hypothèse de départ serait dans ce cas erronée. En effet, si une influence existait réellement, elle devrait normalement pouvoir être démontrée dans les contextes expérimentaux légèrement différents que créent nos deux études. Les résultats descriptifs concernant le plagiat involontaire proprement dit (le nombre de réponses, la certitude, etc.) sont pour leur part d'une importante stabilité d'une étude à l'autre, ce qui laisse entendre que ces études se ressemblent de façon non négligeable.

Une autre possibilité est qu'il existerait un effet de la proximité interpersonnelle sur le plagiat involontaire, mais qu'il ne se manifesterait que dans certaines conditions restant à découvrir. Ainsi, dans l'étude 2, nous avons montré qu'une analyse des données ne prenant pas en compte celles concernant les participants ne commettant aucun plagiat involontaire met en évidence un effet de la proximité interpersonnelle sur le plagiat involontaire. Ce résultat pourrait indiquer que l'effet n'est pas généralisable à toute la population mais il resterait à définir en quoi ces participants diffèrent de la population générale. Il pourrait s'agir d'une caractéristique cognitive (e.g. mémoire générale) ou de personnalité (e.g. conscienciosité, perfectionnisme). Cependant, ces

hypothèses ne sont appuyées par aucun corpus théorique et restent donc assez hasardeuses.

Une dernière possibilité est que l'effet existe mais que nos études ne permettent pas, pour des raisons méthodologiques, de le mettre en exergue. Il se pourrait par exemple que la manipulation d'un quart d'heure utilisée dans l'étude 2 n'ait pas eu un effet suffisamment fort pour créer un sentiment durable chez le participant. Ainsi, lors de la seconde séance des expériences, il est possible que l'effet de la proximité interpersonnelle induite lors de la première séance se soit estompé.

En conclusion, ces résultats nous semblent indiquer que notre hypothèse mérite des efforts complémentaires la mettant à l'épreuve. Les évidences disponibles au terme de nos deux études sont en effet trop inconsistantes pour pouvoir en tirer des conclusions solides.

4.4. Atouts et limites de notre méthodologie

Le paradigme choisi pour nos deux études – celui de génération d'exemplaires de catégories – peut paraître relativement inapproprié pour investiguer le plagiat involontaire. Son caractère artificiel éloigne en effet le plagiat observé de sa figure habituelle, telle que rencontrée dans la vie quotidienne. Ainsi, par exemple, la position des participants – dos à dos – est fort éloignée de la réalité dans la mesure où il est rare que des protagonistes susceptibles de se plagier interagissent aussi peu.

Néanmoins, si de telles contraintes constituent un coup certain porté à la validité écologique de nos études, elles ont aussi des avantages évidents en ce qui concerne le contrôle qu'elles permettent d'exercer sur le phénomène. Or, sans ce contrôle, il devient difficile de comprendre les paramètres et les processus psychologiques qui sont en jeu. Ainsi, les participants sont placés dos à dos dans le but de réduire les indices contextuels – constitués par les grimaces, les regards, les mouvements – susceptibles de modifier la qualité du rappel d'un item.

Une autre limite de poids, fréquemment évoquée, est l'absence de place accordée à un processus fort lié au plagiat, soit la créativité. En effet, dans la mesure où les participants doivent trouver des mots existants, ils n'inventent rien. Les mots donnés ne sont pas nouveaux, mais nouveaux *dans le contexte*. Cette distinction a été intelligemment étudiée par Tenpenny et ses collègues (1998), comme nous l'avons évoqué plus haut. Une solution pourrait donc être de préférer la génération d'items fictifs à celle d'items existants. Néanmoins, ces mêmes auteurs ont montré que le plagiat d'items fictifs est beaucoup plus rare que le plagiat d'items existants. Dans un tel contexte, nous avons préféré être certain de mettre en évidence une quantité tangible de plagiat involontaire car c'est une condition nécessaire pour démontrer un éventuel effet d'une variable sur le phénomène.

Par ailleurs, notre paradigme diffère encore de la réalité dans la façon dont il teste le plagiat involontaire, à savoir au moyen d'une tâche de rappel. En effet, quand nous commettons un plagiat involontaire dans la vie quotidienne, c'est généralement dans un contexte de création. Dès lors, la tâche de génération comme test du plagiat involontaire pourrait être préférée. Cependant, cette tâche diffère également d'une création pure dans la mesure où il y est précisé de ne pas répéter une idée évoquée dans un temps antérieur – qui est lui aussi explicite.

Enfin, notre paradigme offre un faible contrôle sur ce qui se déroule entre la tâche de génération initiale et la tâche de rappel des items personnels. En effet, même si nous déconseillons aux participants de nos études d'interagir entre les deux séances, rien ne prouve qu'ils aient respecté notre souhait. En outre, il est probable que, durant la semaine de délai, tous les participants ne pensent pas à l'expérience dans un degré équivalent. La motivation ou le stress lié à l'étude peuvent amener un participant à y penser davantage. Ce type de variable, difficilement contrôlable, peut avoir un effet sur le rappel.

Malgré les différentes limites inhérentes au paradigme choisi, il conserve à notre sens des atouts majeurs qui en font une méthodologie certes imparfaite mais tout à fait acceptable dans l'étude du plagiat involontaire.

C. CONCLUSION

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous sommes intéressé à une thématique fort méconnue dont l'étude scientifique est encore à ses débuts : le plagiat involontaire. En prenant connaissance de la littérature existant sur ce sujet, nous nous sommes aperçu que, si les modélisations cognitives du phénomène étaient déjà assez abouties, il existait un vide empirique concernant l'éventuel impact de facteurs sociaux sur le plagiat involontaire. Est alors née notre interrogation de départ : le plagiat involontaire est-il fonction de la relation plagiaire-plagié ?

Pour investiguer notre question de recherche, nous avons mis sur pied deux expériences en laboratoire d'une relative complexité. Pour ce faire, nous avons d'une part tenu compte de la littérature pour reproduire le plus fidèlement possible un paradigme d'étude ayant fait ses preuves et, d'autre part, imaginé des dispositifs totalement nouveaux sur des bases théoriques parfois menues. De ce fait, la partie expérimentale de ce mémoire est un mélange de réplication et de création pure.

Au terme de notre première étude, il nous paraissait évident que notre hypothèse méritait une étude plus aboutie par la mise en place d'une seconde étude. Les résultats de cette dernière nous ont donné le souhait de poursuivre nos investigations également, mais l'année arrivait déjà à son terme. En effet, nos résultats, aussi mitigés qu'ils soient, n'ont pas eu raison de notre intuition selon laquelle notre hypothèse se tient. C'est la raison pour laquelle nous pensons qu'il existe des perspectives futures.

Tout d'abord, la prise en compte des limites potentielles de nos études évoquées dans les discussions offre plusieurs possibilités de recherches pour l'avenir. En outre, des efforts peuvent être faits afin de parvenir à une manipulation plus aboutie encore de la proximité interpersonnelle, dont la mesure via d'autres instruments ayant fait leur preuve pourrait s'avérer intéressante (e.g. le RCI de Berscheid, Snyder, & Omoto, 1989). Par ailleurs, d'autres paradigmes d'étude du plagiat involontaire pourraient être utilisés : le paradigme de génération de solutions à un puzzle de type Boggle peut par exemple se révéler efficace si l'on veut simuler la présence d'un deuxième participant

dont on manipulerait les caractéristiques afin de modifier le sentiment de proximité que ressentirait le participant réel avec lui. La tâche pourrait également être complexifiée pour éviter qu'autant de participants ne parviennent à ne commettre aucun plagiat. Ensuite, il ne serait pas sans intérêt de vérifier le caractère réellement involontaire du plagiat commis par les participants, car il n'est pas impossible qu'il soit parfois causé par le désir de rappeler un grand nombre d'items, au détriment de l'exactitude de ce rappel. Enfin, les variables individuelles comme la mémoire générale, la conscienciosité ou le style attributionnel semblent mériter un plus grand intérêt.

Les idées permettant de poursuivre l'étude des liens entre variables sociales et plagiat involontaire ne manquent pas. La meilleure compréhension de ce phénomène, même si elle peut paraître anecdotique, nous semble néanmoins posséder un intérêt certain. Le plagiat est un acte avec lequel la société d'aujourd'hui ne transige que très rarement. En comprendre les déterminants involontaires peut permettre de s'en prémunir et diffuser leur existence d'en relativiser la gravité dans l'esprit de tout un chacun.

D. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aron, A., Aron, E. N., & Smollan, D. (1992). Inclusion of Other in the Self Scale and the structure of interpersonal closeness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(4), 596-612.
- Aron, A., Aron, E. N., Tudor, M., & Nelson, G. (1991). Close Relationships as Including Other in the Self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(2), 241-253.
- Aron, A., & Fraley, B. (1999). Relationship closeness as including other in the self: Cognitive underpinnings and measures. *Social Cognition*, 17(2), 140-160.
- Aron, A., Melinat, E., Aron, E. N., Vallone, R. D., & Bator, R. J. (1997). The experimental generation of interpersonal closeness: A procedure and some preliminary findings. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(4), 363-377.
- Benjamin, A. S., & Craik, F. I. M. (2001). Parallel effects of aging and time pressure on memory for source: Evidence from the spacing effect. *Memory and Cognition*, 29(5), 691-697.
- Berger, E., & Goldberger, L. (1979). Field dependence and short-term memory. *Perceptual and Motor Skills*, 49(1), 87-96.
- Berscheid, E., Snyder, M., & Omoto, A. M. (1989). The Relationship Closeness Inventory: Assessing the closeness of interpersonal relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 792-807.
- Bink, M. L., Marsh, R. L., Hicks, J. L., & Howard, J. D. (1999). The credibility of a source influences the rate of unconscious plagiarism. *Memory*, 7(3), 293-308.
- Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1961). Comprehension of own and of outgroup positions under intergroup competition. *Journal of Conflict Resolution*, 5(3), 304-310.
- Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1962). Overevaluation of own groups product in ingroup competition. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 64(3), 237-238.
- Bollinger, D., & Hofstede, G. (1987). *Les différences culturelles dans le management comment chaque pays gère-t-il ses hommes?* Paris: Éd. d'Organisation.
- Bower, G. H., & Gilligan, S. G. (1979). Remembering information related to one's self. *Journal of Research in Personality*, 13(4), 420-432.
- Brédart, S., Lampinen, J. M., & Defeldre, A.-C. (2003). Phenomenal characteristics of cryptomnesia. *Memory*, 11(1), 1-11.
- Brédart, S., Ward, T. B., & Marczewski, P. (1998). Structured imagination of novel creatures' faces. *American Journal of Psychology*, 111(4), 607-625.

- Brown, A. S., & Halliday, H. E. (1991). Cryptomnesia and source memory difficulties. *American Journal of Psychology, 104*(4), 475-490.
- Brown, A. S., & Murphy, D. R. (1989). Cryptomnesia: Delineating inadvertent plagiarism. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 15*(3), 432-442.
- Brown, A. S., & Oxman, M. (1978). Learning through participation: Effects of involvement and anticipation of involvement. *American Journal of Psychology, 91*(3), 461-472.
- Byrne, D. (1997). An overview (and underview) of research and theory within the attraction paradigm. *Journal of Social and Personal Relationships, 14*(3), 417-431.
- Byrne, D., Gouaux, C., Griffitt, W., Lamberth, J., Murakawa, N., Prasad, M., Prasad, A., & Ramirez, M. (1971). The ubiquitous relationship: Attitude similarity and attraction: A cross-cultural study. *Human Relations*.
- Byrne, D., & Nelson, D. (1965). Attraction as a linear function of proportion of positive reinforcements. *Journal of Personality and Social Psychology, 1*(6), 659-663.
- Carpenter, S. (2002). Plagiarism or memory glitch? *Monitor on psychology, 33*(25-26).
- Clark, M. S., & Reis, H. T. (1988). Interpersonal processes in close relationships. *Annual Review of Psychology, 39*, 609-672.
- Cohen, N. J., & Squire, L. R. (1980). Preserved learning and retention of pattern-analyzing skill in amnesia: Dissociation of knowing how and knowing that. *Science, 210*(4466), 207-210.
- Cole, T., & Teboul, J. (2004). Non-zero-sum collaboration, reciprocity, and the preference for similarity: Developing an adaptive model of close relational functioning. *Personal Relationships, 11*(2), 135-160.
- Darr, E. D., & Kurtzberg, T. R. (2000). An investigation of partner similarity dimensions on knowledge transfer. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 82*(1), 28-44.
- De Cremer, D. (2004). The closer we are, the more we are alike: The effect of self-other merging on depersonalized self-perception. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social, 22*(4), 316-325.
- Defeldre, A.-C. (2005a). *Etudes des caractéristiques phénoménologiques et des conditions d'apparition des erreurs d'attribution de type "plagiat involontaire"*. Université de Liège, Liège.
- Defeldre, A.-C. (2005b). Inadvertent plagiarism in everyday life. *Applied Cognitive Psychology, 19*(8), 1033-1040.

- Dodson, C. S., & Johnson, M. K. (1996). Some problems with the process-dissociation approach to memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, *125*(2), 181-194.
- Durso, F. T., Reardon, R., & Jolly, E. J. (1985). Self-nonselself-segregation and reality monitoring. *Journal of Personality and Social Psychology*, *48*(2), 447-455.
- Ferguson, S. A., Hashtroudi, S., & Johnson, M. K. (1992). Age differences in using source-relevant cues. *Psychology and Aging*, *7*(3), 443-452.
- Finke, R. A., Johnson, M. K., & Shyi, G. C. (1988). Memory confusions for real and imagined completions of symmetrical visual patterns. *Memory and Cognition*, *16*(2), 133-137.
- Fraley, B., & Aron, A. (2004). The effect of a shared humorous experience on closeness in initial encounters. *Personal Relationships*, *11*(1), 61-78.
- Garry, M., Manning, C. G., Loftus, E. F., & Sherman, S. J. (1996). Imagination inflation: Imagining a childhood event inflates confidence that it occurred. *Psychonomic Bulletin and Review*, *3*(2), 208-214.
- Graf, P., & Schacter, D. L. (1985). Implicit and explicit memory for new associations in normal and amnesic subjects. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *11*(3), 501-518.
- Hashtroudi, S., Johnson, M. K., & Chrosniak, L. D. (1990). Aging and qualitative characteristics of memories for perceived and imagined complex events. *Psychology and Aging*, *5*(1), 119-126.
- Hays, R. B. (1985). A longitudinal study of friendship development. *Journal of Personality and Social Psychology*, *48*(4), 909-924.
- Hofstede, G. H. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. London: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. H. (1994). *Vivre dans un monde multiculturel : comprendre nos programmations mentales*. Paris: Editions d'Organisation.
- Huteau, M. (1987). *Style cognitif et personnalité : la dépendance-indépendance à l'égard du champ*. Lille: PUL.
- Intraub, H., & Hoffman, J. E. (1992). Reading and visual memory: Remembering scenes that were never seen. *American Journal of Psychology*, *105*(1), 101-114.
- Jacoby, L. L. (1991). A process dissociation framework: Separating automatic from intentional uses of memory. *Journal of Memory and Language*, *30*(5), 513-541.
- Jacoby, L. L., & Kelley, C. M. (1987). Unconscious influences of memory for a prior event. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *13*(3), 314-336.

- Jacoby, L. L., Kelley, C. M., Brown, J., & Jasechko, J. (1989). Becoming famous overnight: Limits on the ability to avoid unconscious influences of the past. *Journal of Personality and Social Psychology*, *56*(3), 326-338.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1985). Mainstreaming hearing-impaired students: The effect of effort in communicating on cooperation and interpersonal attraction. *Journal of Psychology*, *119*(1), 31-44.
- Johnson, M. K. (1988). Reality monitoring: An experimental phenomenological approach. *Journal of Experimental Psychology: General*, *117*(4), 390-394.
- Johnson, M. K., Hashtroudi, S., & Lindsay, D. S. (1993). Source monitoring. *Psychological Bulletin*, *114*(1), 3-28.
- Johnson, M. K., Nolde, S. F., & De Leonardis, D. M. (1996). Emotional focus and source monitoring. *Journal of Memory and Language*, *35*(2), 135-156.
- Johnson, M. K., & Raye, C. L. (1981). Reality monitoring. *Psychological Review*, *88*(1), 67-85.
- Johnson, M. K., Raye, C. L., Foley, H. J., & Foley, M. A. (1981). Cognitive operations and decision bias in reality monitoring. *American Journal of Psychology*, *94*(1), 37-64.
- Johnson, M. K., Raye, C. L., Foley, M. A., & Kim, J. K. (1982). Pictures and images: Spatial and temporal information compared. *Bulletin of the Psychonomic Society*, *19*(1), 23-26.
- Kahan, T. L., & Johnson, M. K. (1990). Memory for seen and imagined rotations of alphanumeric characters. *Journal of Mental Imagery*, *14*(3-4), 119-129.
- Keenan, J. M., & Baillet, S. D. (1980). Memory for personally and socially significant events. In R. S. Nickerson (Ed.), *Attention and performance* (pp. 651-669). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kuehnen, U., Hannover, B., Roeder, U., Shah, A. A., Schubert, B., Upmeyer, A., & Zakaria, S. (2001). Cross-cultural variations in identifying embedded figures: Comparisons from the United States, Germany, Russia, and Malaysia. *Journal of Cross Cultural Psychology*, *32*(3), 365-371.
- Lampinen, J. M., Neuschatz, J. S., & Payne, D. G. (1998). Memory illusions and consciousness: Examining the phenomenology of true and false memories. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, *16*(3-4), 181-224.
- Landau, J. D., Druen, P. B., & Arcuri, J. A. (2002a). Methods for helping students avoid plagiarism. *Teaching of Psychology*, *29*(2), 112-115.
- Landau, J. D., & Leynes, P. A. (2004). Manipulations that disrupt generative processes decrease conformity to examples: Evidence from two paradigms. *Memory*, *12*(1), 90-103.

- Landau, J. D., Libkuman, T. M., & Wildman, J. C. (2002b). Mental simulation inflates performance estimates for physical abilities. *Memory and Cognition*, 30(3), 372-379.
- Landau, J. D., & Marsh, R. L. (1997). Monitoring source in an unconscious plagiarism paradigm. *Psychonomic Bulletin and Review*, 4(2), 265-270.
- Landau, J. D., Marsh, R. L., & Parsons IV, T. E. (2000). Dissociation of two kinds of source attributions. *American Journal of Psychology*, 113(4), 539-551.
- Landau, J. D., Thomas, D. M., Thelen, S. E., & Chang, P. K. (2002c). Source monitoring in a generative task. *Memory*, 10(3), 187-197.
- Lindsay, D., Johnson, M. K., & Kwon, P. (1991). Developmental changes in memory source monitoring. *Journal of Experimental Child Psychology*, 52(3), 297-318.
- Linna, D. E., & Gülgöz, S. (1994). Effect of random response generation on cryptomnesia. *Psychological Reports*, 74(2), 387-392.
- Loftus, E. F. (1975). Leading questions and the eyewitness report. *Cognitive Psychology*, 7(4), 560-572.
- Loftus, E. F., & Ketcham, K. (1997). *Le syndrome des faux-souvenirs et le mythe des souvenirs refoulés*. Chambéry: Editions Exergue.
- Lukes, S. (1979). *Individualism*. Oxford: Blackwell.
- Macrae, C. N., & Bodenhausen, G. V. (2000). Social cognition: Thinking categorically about others. *Annual Review of Psychology*, 51, 93-120.
- Macrae, C. N., Bodenhausen, G. V., & Calvini, G. (1999). Contexts of cryptomnesia: May the source be with you. *Social Cognition*, 17(3), 273-297.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Marsh, R. L., & Bower, G. H. (1993). Eliciting cryptomnesia: Unconscious plagiarism in a puzzle task. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 19(3), 673-688.
- Marsh, R. L., & Landau, J. D. (1995). Availability in cryptomnesia: Assessing its role in two paradigms of unconscious plagiarism. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21, 1568-1582.
- Marsh, R. L., Landau, J. D., & Hicks, J. L. (1996). How examples may (and may not) constrain creativity. *Memory and Cognition*, 24(5), 669-680.
- Marsh, R. L., Landau, J. D., & Hicks, J. L. (1997). Contributions of inadequate source monitoring to unconscious plagiarism during idea generation. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 23(4), 886-897.

- Marsh, R. L., Ward, T. B., & Landau, J. D. (1999). The inadvertent use of prior knowledge in a generative cognitive task. *Memory and Cognition*, 27(1), 94-105.
- Mashek, D. J., Aron, A., & Boncimino, M. (2003). Confusions of self with close others. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(3), 382-392.
- McCabe, D. P., Smith, A. D., & Parks, C. M. (2005). Inadvertent Plagiarism in Young and Older Adults: The Role of Working Memory Capacity in Reducing Memory Errors.
- Mussweiler, T. (2001). 'Seek and ye shall find': Antecedents of assimilation and contrast in social comparison. *European Journal of Social Psychology*, 31(5), 499-509.
- Mussweiler, T. (2003). 'Everything is relative': Comparison processes in social judgment: The 2002 Jaspars Lecture. *European Journal of Social Psychology*, 33(6), 719-733.
- Mussweiler, T., & Bodenhausen, G. V. (2002). I know you are, but what am I? Self-evaluative consequences of judging in-group and out-group members. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 19-32.
- Norman, K. A., & Schacter, D. L. (1997). False recognition in younger and older adults: Exploring the characteristics of illusory memories. *Memory and Cognition*, 25(6), 838-848.
- Parks, T. E. (1997). False memories of having said the unsaid: Some new demonstrations. *Applied Cognitive Psychology*, 11(6), 485-494.
- Prentice, D. A. (1990). Familiarity and differences in self- and other-representations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(3), 369-383.
- Rhee, E., Uleman, J. S., & Lee, H. K. (1996). Variations in collectivism and individualism by ingroup and culture: Confirmatory factor analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(5), 1037-1054.
- Roediger, H. L., Gallo, D. A., & Geraci, L. (2002). Processing approaches to cognition: The impetus from the levels-of-processing framework. *Memory*, 10(5-6), 319-332.
- Roediger, H. L., & McDermott, K. B. (1995). Creating false memories: Remembering words not presented in lists. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21(4), 803-814.
- Rogers, T. B., Kuiper, N. A., & Kirker, W. S. (1977). Self-reference and the encoding of personal information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(9), 677-688.
- Roig, M. (2001). Plagiarism and paraphrasing criteria of college and university professors. *Ethics and Behavior*, 11(3), 307-323.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York (N.Y.): Free press.

- Sande, G. N., Goethals, G. R., & Radloff, C. E. (1988). Perceiving one's own traits and others': The multifaceted self. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*(1), 13-20.
- Schacter, D. L. (1987). Implicit memory: History and current status. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *13*(3), 501-518.
- Schacter, D. L., Norman, K. A., & Koutstaal, W. (1998). The cognitive neuroscience of constructive memory. *Annual Review of Psychology*, *49*, 289-318.
- Sedikides, C., Campbell, W., Reeder, G. D., & Elliot, A. J. (1999). The Relationship Closeness Induction Task. *Representative Research in Social Psychology*, *23*, 1-4.
- Sedikides, C., Olsen, N., & Reis, H. T. (1993). Relationships as natural categories. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*(1), 13-20.
- Sharman, S. J., Manning, C. G., & Garry, M. (2005). Explain this: Explaining Childhood Events Inflates Confidence for Those Events. *Applied Cognitive Psychology*, *19*(1), 67-74.
- Sherif, M., & Horrocks, J. E. (1967). *Group conflict and co-operation: their social psychology*. London: Routledge.
- Shimamura, A. P., & Squire, L. R. (1987). A neuropsychological study of fact memory and source amnesia. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *13*(3), 464-473.
- Singh, R., & Ho, S. Y. (2000). Attitudes and attraction: A new test of the attraction, repulsion and similarity-dissimilarity asymmetry hypotheses. *British Journal of Social Psychology*, *39*(2), 197-211.
- Skinner, B. F. (1983). Intellectual self-management in old age. *American Psychologist*, *38*, 239-244.
- Smeaton, G., Byrne, D., & Murnen, S. K. (1989). The repulsion hypothesis revisited: Similarity irrelevance or dissimilarity bias? *Journal of Personality and Social Psychology*, *56*(1), 54-59.
- Smith, S. M., Ward, T. B., & Schumacher, J. S. (1993). Constraining effects of examples in a creative generations task. *Memory and Cognition*, *21*(6), 837-845.
- Squire, L. R. (1986). Mechanisms of memory. *Science*, *232*(4758), 1612-1619.
- Stark, L. J., Perfect, T. J., & Newstead, S. E. (2005). When elaboration leads to appropriation: Unconscious plagiarism in a creative task. *Memory*, *13*(6), 561-573.
- Suengas, A. G., & Johnson, M. K. (1988). Qualitative effects of rehearsal on memories for perceived and imagined complex events. *Journal of Experimental Psychology: General*, *117*(4), 377-389.

- Symons, C. S., & Johnson, B. T. (1997). The self-reference effect in memory: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *121*(3), 371-394.
- Taylor, R. S. (2003). *Manipulating activation level of examples affects conformity in a creative generation paradigm*. University of Georgia.
- Tenpenny, P. L., Keriazakos, M. S., Lew, G. S., & Phelan, T. P. (1998). In search of inadvertent plagiarism. *American Journal of Psychology*, *111*(4), 529-559.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder: Westview press.
- Triandis, H. C., Chan, D. K.-S., Bhawuk, D. P. S., & Iwao, S. S., Jai B.P. (1995). Multimethod Probes of Allocentrism and Idiocentrism. *International Journal of Psychology*, *30*(4), 461-480.
- Triandis, H. C., McCusker, C., & Hui, C. (1990). Multimethod probes of individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, *59*(5), 1006-1020.
- Triandis, H. C., & Singelis, T. M. (1998). Training to recognize individual differences in collectivism and individualism within culture. *International Journal of Intercultural Relations*, *22*(1), 35-47.
- Trope, Y., & Bassok, M. (1982). Confirmatory and diagnosing strategies in social information gathering. *Journal of Personality and Social Psychology*, *43*(1), 22-34.
- Tulving, E. (1972). *Organization of memory*. New York (N.Y.): Academic press.
- Tulving, E. (2002). Episodic memory: From mind to brain. *Annual Review of Psychology*, *53*(1), 1-25.
- Voss, J. F., Vesonder, G. T., Post, T. A., & Ney, L. G. (1987). Was the item recalled and if so by whom? *Journal of Memory and Language*, *26*(4), 466-479.
- Ward, T. B. (1994). Structured imagination: The role of category structure in exemplar generation. *Cognitive Psychology*, *27*(1), 1-40.
- Witkin, H. A., Dyk, R. B., Faterson, H. F., Goodenough, D. R., & Karp, S. A. (1962). *Psychological differentiation*. New York: Wiley.
- Witkin, H. A., & Goodenough, D. R. (1981). *Cognitive Styles, Essence and Origins*. New York: International University Press.
- Witkin, H. A., Oltman, P. K., & Karp, S. A. (1985). *Manuel du test des figures encastrées (forme collective), GEFT*. Paris: ECPA.
- Worchel, S., & et al. (1978). Determinants of the effect of intergroup cooperation on intergroup attraction. *Journal of Conflict Resolution*, *22*(3), 393-410.

E. ANNEXES

1. Feuille d'introduction (études 1 et 2)

Bonjour,

Je te remercie de participer à cette expérience.

Avant de rentrer dans le vif du sujet, voici quelques informations sur les règles de déontologie que nous appliquons et les droits que tu peux faire valoir.

Si ta participation à cette recherche devait entraîner pour toi un inconfort d'ordre physique, psychologique ou moral, sache que tu as le droit de mettre un terme à la session expérimentale à tout moment. Tu ne subiras aucun préjudice si tu choisis d'user de ce droit. De plus, je ne te demanderai pas les raisons pour lesquelles tu choisirais de quitter l'expérience.

Si tu as des questions après l'expérience, je te demanderai de les garder pour toi jusqu'à la fin de la deuxième partie de l'expérience, la semaine prochaine. A ce moment-là, par contre, n'hésite pas à me les poser : je ferai de mon mieux pour y répondre.

Ci-dessous, tu trouveras mes coordonnées, au cas où tu aurais des questions ou insatisfactions par rapport à ta participation à l'expérience. N'hésite donc pas à emporter cette feuille à la fin de l'expérience. Tu peux également t'adresser à Michel Hupet (E317) ou Agnès Lempereur (C006) si tu souhaites discuter d'éventuels problèmes liés à ta participation à l'expérience.

Maintenant que tu en sais un peu plus sur tes droits, je me permets de te demander de réaliser l'expérience avec sérieux, même si celle-ci fait partie, pour toi, d'une longue série qui peut paraître fastidieuse. En effet, si tu participes sans doute avant tout pour être crédité de 60 minutes, je tente, quant moi, de mettre des hypothèses à l'épreuve des faits. Dans ce contexte, la participation de personnes négligentes peut mener à des résultats désastreux, et c'est pour quoi je te remercie d'avance pour ta coopération.

Je me permets de souligner dernier détail. L'expérience à laquelle tu vas participer se déroule en deux parties. Entre ces deux parties, une semaine va s'écouler. Pendant ce temps, je te demande de ne pas parler de l'expérience avec d'autres étudiants de psychologie, y compris avec la personne avec laquelle tu y participes (ceci dans le but de ne pas informer des étudiants qui pourraient y participer de ce qui s'y passe et de ne pas te mettre dans l'embarras lors de la deuxième partie).

Merci d'avoir lu ces quelques informations. Bonne expé !

2. Manipulation expérimentale (étude 1)

2.1. Condition « similarité »

Note dans les cadres ci-dessous cinq points communs entre toi et l'autre participant(e). Ces points communs peuvent toucher à toutes les facettes de vos personnes.

Merci de ne pas laisser de cadre vide, de ne pas communiquer avec l'autre participant(e) ainsi que d'écrire proprement et dans un style correct.

Sache que tu as le temps : la qualité prime sur la rapidité. Sache aussi qu'en aucun cas cette feuille ne sera montrée à l'autre participant(e). Elle restera d'ailleurs totalement anonyme.

Si tu as mal compris les consignes, demande des précisions à l'expérimentateur. Si ce n'est pas le cas, tu peux commencer.

1

2

3

4

5

2.2. Condition « dissimilarité »

Note dans les cadres ci-dessous cinq différences entre toi et l'autre participant(e). Ces différences peuvent toucher à toutes les facettes de vos personnes.

Merci de ne pas laisser de cadre vide, de ne pas communiquer avec l'autre participant(e) ainsi que d'écrire proprement et dans un style correct.

Sache que tu as le temps : la qualité prime sur la rapidité. Sache aussi qu'en aucun cas cette feuille ne sera montrée à l'autre participant(e). Elle restera d'ailleurs totalement anonyme.

Si tu as mal compris les consignes, demande des précisions à l'expérimentateur. Si ce n'est pas le cas, tu peux commencer.

1

2

3

4

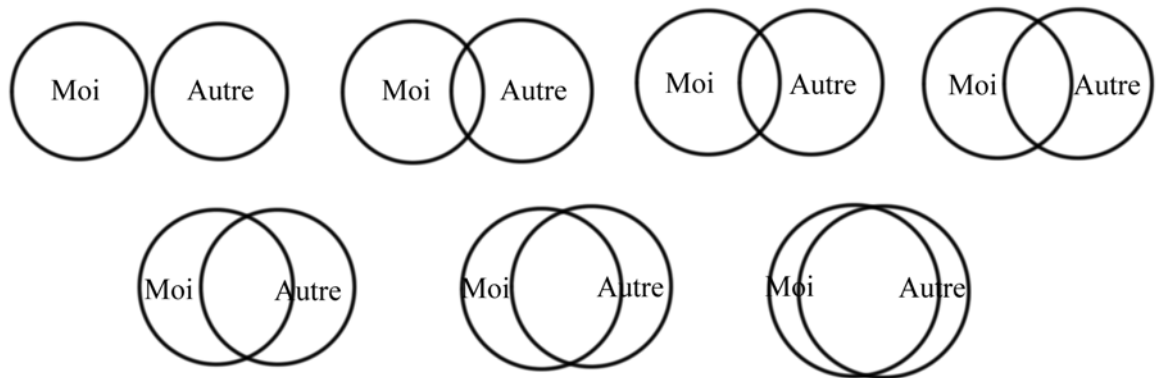
5

3. Adaptation de l'IOS Scale (études 1 et 2)

Choisis, parmi ces 7 représentations schématiques, celle qui décrit le mieux ta relation avec l'autre participant(e).

A nouveau, sache qu'en aucun cas cette feuille ne sera montrée à l'autre participant(e). Elle restera d'ailleurs totalement anonyme.

Si tu as mal compris les consignes, demande des précisions à l'expérimentateur. Si ce n'est pas le cas, tu peux commencer.



4. Tableau utilisé par l'expérimentateur pour reporter les items générés par les participants (études 1 et 2)

Catégorie 1	Catégorie 2	Catégorie 3	Catégorie 4
X	Y	X	Y
Y	X	Y	X
X	Y	X	Y
Y	X	Y	X
X	Y	X	Y
Y	X	Y	X
X	Y	X	Y
Y	X	Y	X

5. Feuille servant au rappel des items personnels (études 1 et 2)

La semaine passée, je vous ai demandé de générer oralement une série de mots. Ces mots appartenaient à quatre catégories définies par les deux premières lettres des mots qu'elles contiennent. Il s'agissait exclusivement de noms communs de plus de deux lettres.

Ecris ci-dessous, sans les prononcer, les mots que tu as personnellement générés la semaine passée. Pour chaque catégorie, tu as quatre lignes te permettant d'inscrire les quatre noms communs que tu as cités (l'ordre n'est pas important).

Essaie de rappeler le plus de noms possible, même si la tâche te paraît difficile. Cela exigera de la concentration de ta part. Si tu ne te souviens pas de tous les mots, tu peux laisser certaines lignes vides, mais fais vraiment de ton mieux pour en rappeler le plus possible. Je te dirai quand tu peux remettre ta feuille.

Si tu as mal compris les consignes, demande-moi des précisions. Si ce n'est pas le cas, tu peux commencer.

Mots commençant par « ___ »		Mots commençant par « ___ »	
1)		1)	
2)		2)	
3)		3)	
4)		4)	

Mots commençant par « ___ »		Mots commençant par « ___ »	
1)		1)	
2)		2)	
3)		3)	
4)		4)	

6. Echelle d'individualisme-collectivisme (étude 1)

Je désire à présent savoir si tu es fortement en accord ou en désaccord avec les 32 affirmations du tableau situé plus bas, selon l'échelle suivante :

Fortement en désaccord 1 2 3 4 5 6 7 8 9 *Fortement en accord*

Indique le chiffre qui te correspond le mieux en regard de l'affirmation (case à droite), en n'hésitant pas à nuancer ta réponse. Si tu ne sais quoi répondre ou si tu penses que la question ne s'applique pas à toi, indique 5 en regard de l'affirmation.

Ce questionnaire est totalement anonyme, et il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse. Tu peux donc t'exprimer on ne peut plus librement.


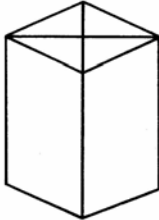
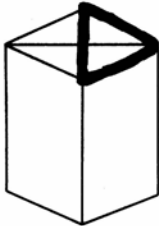
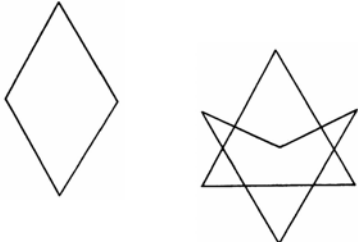
Si tu as mal compris les consignes, demande-moi des précisions. Si ce n'est pas le cas, tu peux commencer.

1. Je préfère être direct et franc quand je parle avec les gens.	
2. Mon bonheur dépend beaucoup du bonheur de ceux qui m'entourent.	
3. Je ferais ce qui plairait à ma famille même si je détestais cette activité.	
4. Gagner est tout pour moi.	
5. On devrait vivre sa vie indépendamment des autres.	
6. Ce qui m'arrive ne concerne que moi.	
7. Je sacrifie habituellement mes intérêts propres au bénéfice de mon groupe.	
8. Cela m'ennuie quand d'autres personnes font mieux que moi.	
9. Il est important pour moi de préserver l'harmonie dans mon groupe.	
10. Il est important pour moi de faire mon travail mieux que les autres.	
11. J'aime partager des petites choses avec mes voisins.	
12. J'aime travailler dans des situations impliquant de la compétition avec les autres.	
13. Nous devrions garder nos vieux parents chez nous à la maison.	
14. Le bien-être de mes collègues est important pour moi.	
15. J'aime être unique et différent des autres de multiples façons.	
16. Si un proche vivait une difficulté financière, je l'aiderais selon mes moyens.	
17. Les enfants devraient être honorés si leurs parents recevaient une distinction.	
18. Je fais souvent ce qui me plaît.	
19. La compétition, c'est la loi de la nature.	
20. Si un collègue recevait un prix, je serais fier.	
21. Je suis un individu unique.	
22. Pour moi, le plaisir, c'est passer du temps avec les autres.	
23. Quand quelqu'un fait mieux que moi, ça me crispe et m'excite.	
24. Je sacrifierais une activité qui me plaît beaucoup si ma famille ne l'approuvait pas.	
25. J'aime mon intimité.	
26. Sans compétition, ce n'est pas possible d'avoir une bonne société.	
27. On devrait dire aux enfants de placer le devoir avant le plaisir.	
28. Je me sens bien quand je coopère avec d'autres.	
29. Je déteste être en désaccord avec d'autres de mon groupe.	

30. Certaines personnes mettent l'accent sur la victoire ; je ne suis pas de celles-là.	
31. Avant de faire un voyage important, je consulte la plupart des membres de ma famille et beaucoup d'amis.	
32. Quand je réussis, c'est habituellement grâce à mes capacités.	


7. Group Embedded Figures Test (étude 1)

Ce test se présente normalement sous la forme d'un livret de 32 pages recto verso au format A5. Dans cette annexe, nous le présenterons page par page. Les pages blanches du livret ne sont pas reproduites ci-dessous.

<p style="text-align: right;">1</p> <p>Sexe : _____ Age : _____</p> <p>Ceci est un test de votre habileté à trouver une forme simple lorsqu'elle est cachée à l'intérieur d'une figure plus complexe.</p> <p>Voici une forme simple :</p>  <p>Cette forme simple est cachée à l'intérieur de la figure complexe que voici :</p>  <p>Essayez de repérer la forme simple dans la figure complexe et tracez la AU CRAYON par-dessus les lignes de la figure complexe. Elle est de la MEME DIMENSION, elle a les MEMES PROPORTIONS, et elle est ORIENTEE DANS LA MEME DIRECTION à l'intérieur de la figure complexe que lorsqu'elle paraissait seule.</p> <p>Lorsque vous aurez terminé, vérifiez votre solution à la page suivante.</p>	<p style="text-align: right;">2</p> <p>Voici la bonne solution, avec la forme simple tracée par-dessus les lignes de la figure complexe.</p>  <p>Notez que le triangle en haut à droite est bien le bon. Le triangle en haut à gauche est semblable, mais est orienté dans la direction opposée : il n'est donc <u>pas</u> le bon.</p> <p>Maintenant, essayez un autre exercice. Trouvez et tracez la forme simple de gauche dans la figure complexe qui se trouve à sa droite.</p>  <p>Pour vérifier votre solution, regardez à la page suivante.</p>
---	--

3

Solution :



Dans les pages qui suivent, des problèmes comme ceux-ci vous seront présentés. Sur chaque page, vous verrez des figures complexes et, sous elles, vous trouverez une lettre qui correspond à la forme simple qui y est cachée. Pour chaque problème regardez au DOS de ce livret pour voir quelle forme simple il faut trouver. Essayez ensuite de la tracer au crayon par dessus les lignes de la figure complexe.

Notez bien les points suivants :


1. Regardez les formes simples aussi longtemps que c'est nécessaire.
2. Effacez toutes les erreurs
3. Faites les problèmes dans l'ordre. Ne sautez pas un problème à moins qu'il n'y ait absolument pas moyen d'en sortir.
4. Tracez seulement une forme simple dans chaque problème. Il se peut que vous en voyez plus d'une, mais tracez-en une seule.
5. La figure simple a toujours, dans la figure complexe, la même dimension, les mêmes proportions et la même orientation qu'au dos de ce livret.

Ne tournez pas la page avant que le signal ne soit donné.

5

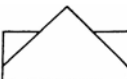
Première partie (7 items, 2 minutes)

1



Trouvez la forme B

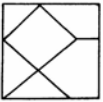
2



Trouvez la forme G

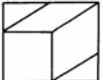
7

3



Trouvez la forme D


4



Trouvez la forme E


9

5



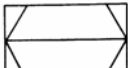
Trouvez la forme C

6



Trouvez la forme F

7 11

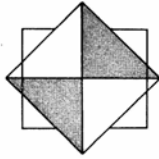


Trouvez la forme A

Ne tournez pas la page avant que le signal ne soit donné.

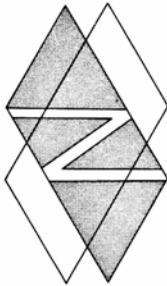
Deuxième partie (9 items, 5 minutes)

1 13



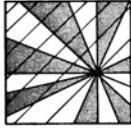
Trouvez la forme G

2



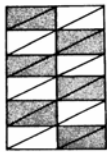
Trouvez la forme A

3 15



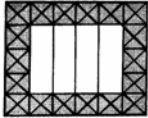
Trouvez la forme G

4



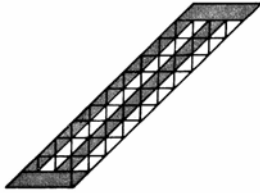
Trouvez la forme E

5 17



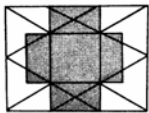
Trouvez la forme B

6




Trouvez la forme C

7



Trouvez la forme E


8



Trouvez la forme D

19

9



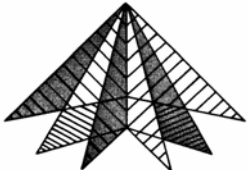
Trouvez la forme H

21

Ne tournez pas la page avant que le signal ne soit donné.

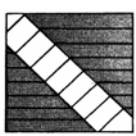
Troisième partie (9 items, 5 minutes)

1



Trouvez la forme F

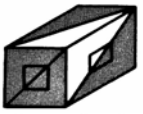
2



Trouvez la forme G

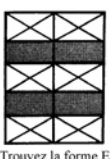
23

3



Trouvez la forme C

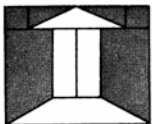
4



Trouvez la forme E

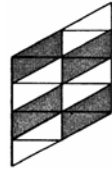
25

5 27



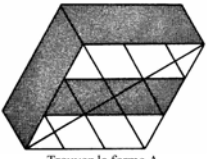
Trouvez la forme B

6




Trouvez la forme E

7 29




Trouvez la forme A

8



Trouvez la forme C

9 31


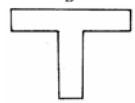



Trouvez la forme A


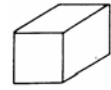

32

Formes simples

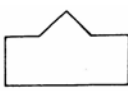
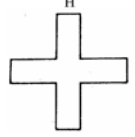
A B C

D E F

G H

8. Manipulation expérimentale (étude 2)

8.1. Condition « coopération »

Tu vas à présent réaliser avec l'autre étudiant(e) une tâche de créativité. Je vous laisserai à deux dans le local pendant 15 minutes.

Pendant ce laps de temps, vous aurez à générer un maximum d'idées créatives. Il s'agira d'imaginer des usages alternatifs que l'on pourrait faire d'objets de la vie courante. Par exemple, vous pourriez avoir à lister un maximum d'usages alternatifs d'une bouteille en plastique.

Un usage alternatif est un usage inhabituel de l'objet. Ainsi, *contenir une boisson* n'est pas une bonne réponse. Par contre, *servir de percussion (instrument de musique)* est une bonne réponse.

En outre, il est demandé d'éviter de donner deux idées trop ressemblantes comme *remplir une baignoire* et *remplir une piscine gonflable*.

L'usage devra impliquer une démarche concrète différente d'un simple regard sur l'objet. Ainsi, *lire la notice de l'étiquette pour en apprendre plus sur les nutriments de l'eau* n'est pas considéré comme un usage alternatif.

L'explication de l'usage alternatif peut être minimale : vous ne devez pas expliquer les choses en trois lignes. Tentez de marier concision et clarté.

Si vous n'êtes pas sûr(e)s d'une réponse, mieux vaut l'écrire car elle sera peut-être acceptée. La qualité d'un usage ne compte pas : ce qui compte, c'est d'en trouver un maximum. Vous réaliserez cette tâche pour quatre objets de la vie courante.

Il est important que vous soyez tous/tes les deux informé(e)s des usages alternatifs que vous avez listés : si la tâche se fait à deux, ce n'est pas pour réfléchir chacun(e) dans votre coin.

Si tu as mal compris les consignes, demande des précisions à l'expérimentateur. Si ce n'est pas le cas, retourne la feuille devant toi.

8.2. Condition « compétition »

Tu vas à présent réaliser, en même temps que l'autre étudiant(e), une tâche de créativité de 15 minutes (un chronomètre sera utilisé). La réussite à cette tâche s'est révélée être un excellent prédicteur de la réussite scolaire et professionnelle ($r = .78$, Gerkens et al., 2004), mais seulement, bien entendu, si la tâche est un bon reflet des capacités réelles des gens. C'est la raison pour laquelle je te demande de faire vraiment ton possible, pour que ton score te corresponde au mieux. D'ici la semaine prochaine, je corrigerai vos feuilles ; nous pourrons alors discuter à trois de vos résultats.

Pendant ce laps de temps de 15 minutes, tu auras à générer un maximum d'idées créatives. Il s'agira d'imaginer des usages alternatifs que l'on pourrait faire d'objets de la vie courante. Par exemple, tu pourrais avoir à lister un maximum d'usages alternatifs d'une bouteille en plastique.

Un usage alternatif est un usage inhabituel de l'objet. Ainsi, *contenir une boisson* n'est pas une bonne réponse. Par contre, *servir de percussion (instrument de musique)* est une bonne réponse.

En outre, il est demandé d'éviter de donner deux idées trop ressemblantes comme *remplir une baignoire* et *remplir une piscine gonflable*.

L'usage devra impliquer une démarche concrète différente d'un simple regard sur l'objet. Ainsi, *lire la notice de l'étiquette pour en apprendre plus sur les nutriments de l'eau* n'est pas considéré comme un usage alternatif.

L'explication de l'usage alternatif peut être minimale : tu ne dois pas expliquer les choses en trois lignes. Tente de marier concision et clarté.

Si tu n'es pas sûr(e) d'une réponse, mieux vaut l'écrire car elle sera peut-être acceptée. La qualité d'un usage ne compte pas : ce qui compte, c'est d'en trouver un maximum. Tu réaliseras cette tâche pour quatre objets de la vie courante.

Merci de ne pas communiquer avec l'autre étudiant(e) pendant la tâche.

Si tu as mal compris les consignes, demande des précisions à l'expérimentateur. Si ce n'est pas le cas, retourne la feuille devant toi.

10. Feuille d'explication précédant la tâche de génération (étude 2)

Tu vas à présent réaliser une deuxième tâche de créativité, orale cette fois. L'autre étudiant(e) et toi aurez à générer des mots, chacun(e) à votre tour, mots qui appartiendront à différentes catégories que je définirai plus tard.

Par exemple, je peux vous demander de générer des noms commençant par les lettres *CH*. Je déciderai qui, de toi ou de l'autre étudiant(e), doit commencer. Après qu'un(e) de vous deux ait donné un mot, c'est au tour de l'autre, et ainsi de suite jusqu'à ce que vous ayez trouvé chacun(e) 4 mots (soit 8 mots pour une catégorie). Exemple : chat – *charrette* – chaussette – *chicorée* – chose – *chêne* – choc – *chrome*.

Concernant les mots que tu vas devoir générer, ils doivent avoir différentes caractéristiques :

- ils doivent être des noms communs (ne donne pas d'adjectif, d'adverbe, etc.)
- ils doivent commencer par les deux lettres que je donnerai et avoir plus de deux lettres
- ils ne peuvent pas avoir déjà été dit ni ressembler trop à un mot déjà dit (ex. *ferme*, *fermier*, *fermière*, *fermette*)

Si le mot ne me convient pas, il est possible que je te demande d'en générer un nouveau.

Pour chaque catégorie, je vous ferai chercher jusqu'à ce que vous ayez trouvé les 8 mots. Il est possible que l'un(e) ou l'autre d'entre vous « coince » à un moment, mais il n'y a pas d'échappatoire : il faut trouver le nombre de mots voulu (note qu'il existe plus de 100 mots pour les catégories que je demande : la tâche est donc totalement réalisable). Il n'y a aucune limite de temps, vous avez donc tout le temps que vous voulez pour donner les mots. Ce n'est pas chronométré et il ne faut pas paniquer.

Je me permets de te donner encore deux idées de stratégies qui peuvent t'aider si tu es à court d'idées :

- liste l'alphabet au niveau de la troisième lettre du mot et détecte les lettres qui vont te donner des « ouvertures » (exemple : avec *BA*, on peut chercher en *bab*, puis en *bac*, puis en *bad*, etc. en évitant de chercher des heures les noms en *bax* qui ne semblent pas être très nombreux)
- place, avant même d'avoir trouvé un nom, un déterminant devant les deux premières lettres : un nom peut alors te venir plus facilement (exemple : une *BA*... une balle ! un *BA*... un badaud ! le *BA*... le bâtiment ! etc.)

J'insiste sur le fait qu'il ne faut produire qu'un seul nom à la fois, uniquement quand c'est ton tour. Evite d'interférer en rigolant ou en faisant des commentaires : contente-toi de générer un mot quand c'est ton tour. Ne t'inquiète pas de ce que je fais – je note les mots que vous dites – et regarde droit devant toi.

Si tu as mal compris les consignes, demande-moi des précisions. Si ce n'est pas le cas, retourne la feuille devant toi.

11. Version abrégée du MCQ (étude 2)

Tu vas maintenant devoir répondre à différentes questions pour chacun des mots que tu as rappelés. Les deux premières questions correspondent à une première échelle de réponses, les quatre dernières à une deuxième échelle de réponse. Ecris le chiffre correspondant à ta réponse à droite des numéros de questions dans le tableau ci-dessous. Si tu as mal compris les consignes, demande-moi des précisions. Si ce n'est pas le cas, tu peux commencer.

Q1 Te rappelles-tu la sonorité du mot lorsque tu l'as prononcé ?

Q2 Te rappelles-tu l'emplacement de ce mot dans la liste, s'il faisait partie des premiers items que tu as cités ou des derniers items que tu as cités ?

0	1	2	3	4
0 = Je n'ai aucun souvenir d'avoir ou de ne pas avoir eu cet aspect				4 = J'ai un souvenir très clair de cet aspect

Q3 Te rappelles-tu avoir eu une réaction émotionnelle, un sentiment lorsque tu as cité le mot ?

Q4 Te rappelles-tu avoir eu une image mentale lorsque tu as cité le mot ?

Q5 Te rappelles-tu avoir utilisé une stratégie pour trouver ce mot (par exemple, penser aux objets qui t'entourent, etc.) ?

Q6 Te rappelles-tu avoir associé une pensée particulière au mot lorsque tu l'as prononcé ?

-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
-4 = J'ai un souvenir très clair de ne pas avoir eu cet aspect				0 = Je n'ai aucun souvenir d'avoir ou de ne pas avoir eu cet aspect				+4 = J'ai un souvenir très clair de cet aspect

Mots commençant par « ___ »

1) Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
-------	----	----	----	----	----

2) Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
-------	----	----	----	----	----

3) Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
-------	----	----	----	----	----

4) Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
-------	----	----	----	----	----

Mots commençant par « ___ »

1) Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
-------	----	----	----	----	----

2) Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
-------	----	----	----	----	----

3) Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
-------	----	----	----	----	----

4) Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
-------	----	----	----	----	----

Mots commençant par « ___ »

1) Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
-------	----	----	----	----	----

2) Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
-------	----	----	----	----	----

3) Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
-------	----	----	----	----	----

4) Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
-------	----	----	----	----	----

Mots commençant par « ___ »

1) Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
-------	----	----	----	----	----

2) Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
-------	----	----	----	----	----

3) Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
-------	----	----	----	----	----

4) Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
-------	----	----	----	----	----

Le plagiat involontaire, aussi appelé cryptomnésie, a été défini par Brown et Murphy (1989) comme « se référant à la génération d'un mot, d'une idée, d'une chanson ou d'une solution à un problème, avec la croyance que l'item produit est original, soit totalement, soit au moins dans le contexte actuel de génération. En réalité, l'item n'est pas original, mais a été produit par quelqu'un d'autre (ou même par soi) à un moment donné antérieur ».

Jusqu'à l'heure actuelle, cette erreur mnésique a essentiellement été étudiée d'un point de vue cognitif et présentée comme un cas particulier de mauvais monitoring de la source. Dans le cadre de ce mémoire, nous allons tenter de compléter l'étude du plagiat involontaire en abordant son versant social. En effet, ce phénomène prend place dans un certain cadre relationnel unissant deux personnes.

L'objectif de ce mémoire est donc d'évaluer si le plagiat involontaire est déterminé par la relation existant entre le plagiaire et le plagié, soit entre une personne et une seconde dont la première s'attribue involontairement l'idée.