



**HAL**  
open science

# La créativité des équipes de travail : comprendre l'ambivalence de la diversité

Benjamin Pastorelli

► **To cite this version:**

Benjamin Pastorelli. La créativité des équipes de travail : comprendre l'ambivalence de la diversité. Psychologie. Université Bourgogne Franche-Comté, 2020. Français. NNT : 2020UBFCH008 . tel-03026368

**HAL Id: tel-03026368**

**<https://theses.hal.science/tel-03026368v1>**

Submitted on 26 Nov 2020

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

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

**THESE DE DOCTORAT DE L'ETABLISSEMENT UNIVERSITE  
BOURGOGNE FRANCHE-COMTE**

**PREPAREE AU  
Laboratoire de Psychologie - Dynamiques Relationnelles et Processus  
Identitaires (PsyDREPI)**

Ecole doctorale n594  
Sociétés, Espaces, Pratiques, Temps (SEPT)

Doctorat de Psychologie

Par  
Monsieur Pastorelli Benjamin

## **La créativité des équipes de travail : comprendre l'ambivalence de la diversité**

Thèse présentée et soutenue en visioconférence, le 15 Juin 2020.

Composition du Jury :

Pr. Laurent Auzoult	Univ. Bourgogne-Franche-Comté	Président
Pr. Constantina Badea	Univ. Paris Nanterre	Rapporteuse
Dr. Alain Quiamzade	Univ. Genève	Rapporteur
Dr. Lionel Dagot	Univ. Paris Vincennes - Saint-Denis	Examinateur
Dr. Fabrice Gabarrot	Univ. Bourgogne-Franche-Comté	Directeur
Pr. Edith Salès-Wuillemain	Univ. Bourgogne-Franche-Comté	Directrice



**Titre :** La créativité des équipes de travail : comprendre l'ambivalence de la diversité

**Mots clés :** Diversité, Créativité, Equipes de travail

**Résumé :** Ce travail de thèse s'est intéressé au rôle de la diversité sur le fonctionnement des équipes de travail. Il a répondu à l'ambiguïté des résultats de la littérature et à l'appel de nombreux auteurs à porter une plus grande attention sur les processus sous-jacents à l'impact de la diversité. D'un part, ce travail a adopté une approche minimaliste et a proposé le paradigme du compère virtuel, afin d'isoler la part sociocatégorielle de la diversité. D'autre part, il a utilisé la créativité, plutôt que la performance, comme outils de compréhension, puisqu'elle implique des enjeux sociopsychologiques spécifiques. En induisant une simple perception de diversité culturelle, nous avons notamment observé une baisse (surtout qualitative) de la pensée divergente chez les participants ayant fait face à la diversité. Les résultats observés mettent à mal les principales prédictions de la littérature. Aussi, nous leur avons opposé deux interprétations possibles. La première repose sur le rôle de la validation sociale et la deuxième sur celui de l'interdépendance sociale. Les observations et les déductions qui en découlent ont mis en lumière la complexité du rôle de la diversité dans le fonctionnement des équipes de travail.

**Title:** Work team creativity : understanding the diversity ambivalence

**Keywords:** Diversity, Creativity, Work team

**Abstract:** This thesis focused on the role of diversity on the functioning of work teams. He responded to the ambiguity of the literature's findings and to the call of many authors to pay more attention to the processes underlying the impact of diversity. On the one hand, this work has adopted a minimalist approach and proposed the virtual accomplice paradigm to isolate the sociocategorical part of diversity. On the other hand, he used creativity, rather than performance, as a tool of understanding, because it involves specific sociopsychological issues. By inducing a simple perception of cultural diversity, we observed a decrease (especially qualitative) in divergent thinking among participants who had faced diversity. The observations undermine the main predictions in the literature. We have therefore opposed two possible interpretations. The first is based on the role of social validation and the second on the role of social interdependence. Our observations and deductions highlighted the complexity of the role of diversity in the functioning of work teams.



## Remerciements

Je remercie tout particulièrement Fabrice Gabarrot pour m'avoir guidé depuis la première année de Master à la dernière année de Doctorat. Son appui scientifique exceptionnel, ses conseils avisés, sa gentillesse et sa bienveillance n'ont pas seulement permis l'achèvement de ce travail, mais également mon accomplissement personnel, au sens large, en tant que scientifique et en tant que professionnel.

Je remercie Edith Salès-Wuillemin pour m'avoir permis de réaliser cette thèse, ainsi que pour ses conseils et son aide précieuse dans la réussite de ce projet.

Je remercie Constantina Badea et Alain Quiamzade pour avoir accepté d'être rapporteuse et rapporteur de ce travail de thèse. Je remercie Laurent Auzoult et Lionel Dagot pour avoir accepté d'être les examinateurs.

Je remercie Pierre d'Angelo, Sabrina Dati, Adrien Dolard, Amandine Dousson, Sindy Gao et Julien Rouis pour l'aide qu'ils ont apporté à la réalisation des études présentées dans cette thèse, ainsi que pour leur motivation et leurs idées inspirantes.

Je remercie ma famille et mes amis pour leur soutien, leurs conseils et pour avoir relu les pages de ce travail.

Je remercie l'ensemble des soignant-e-s et accompagnant-e-s de l'Institut de Cancérologie de Bourgogne, de l'Institut Gustave Roussy, de la Polyclinique du Parc Drevon et du Centre Hospitalier Universitaire de Dijon pour leur compétence, leur aide et leur gentillesse qui m'ont permis de reprendre et de continuer ce travail de thèse du mieux possible.

Je remercie tous ceux et toutes celles qui ont participé et partagé les études de cette thèse. C'est leur temps et leur bonté qui ont permis la récolte des données étudiées ici.

Je remercie l'ensemble des enseignant-e-s qui m'ont suivi, ainsi que le personnel de l'Université de Bourgogne-Franche-Comté, pour leur aide dans l'élaboration de ce travail.

*« Sais-tu ce qui me fascine dans les sciences ?  
C'est que j'y trouve la poésie suprême. »*

Amin Maalouf

# Table des matières

Table des matières	iv
Introduction	1
<b>I Cadre théorique</b>	<b>9</b>
<b>1 Relations sociales</b>	<b>11</b>
1.1 Influence sociale et diversité . . . . .	12
1.2 Diversité et fonctionnement des groupes . . . . .	18
1.3 Le Modèle Catégorisation-Élaboration . . . . .	21
1.4 Diversité, influence minoritaire et créativité . . . . .	34
<b>2 La nature de la créativité</b>	<b>43</b>
2.1 Définir la créativité . . . . .	43
2.2 La tâche de créativité . . . . .	46
2.3 Le conflit dans les tâches de créativité . . . . .	50
<b>3 De la diversité à la créativité</b>	<b>59</b>
3.1 L'impact de la diversité perçue . . . . .	59
3.2 L'émergence de la menace identitaire . . . . .	62
<b>Problématique et approche de recherche</b>	<b>67</b>
<b>II Éléments empiriques</b>	<b>71</b>
<b>4 Éléments méthodologiques</b>	<b>73</b>
4.1 Mesurer la créativité . . . . .	73
4.2 Approche statistique . . . . .	78
4.3 Engagement et qualité des réponses . . . . .	84
<b>5 Contexte et menace : exploration</b>	<b>87</b>
5.1 Étude 1 . . . . .	89
5.2 Étude 2 . . . . .	100

5.3	Discussion du chapitre . . . . .	107
<b>6</b>	<b>Contexte et menace : expérimentation</b>	<b>109</b>
6.1	Étude 3 . . . . .	110
6.2	Étude 4 . . . . .	118
6.3	Discussion du chapitre . . . . .	127
<b>7</b>	<b>Comprendre la collaboration</b>	<b>131</b>
7.1	Étude 5 . . . . .	132
7.2	Étude 6 . . . . .	141
7.3	Discussion du chapitre . . . . .	144
<b>8</b>	<b>Perspectives d'amélioration</b>	<b>147</b>
8.1	Étude 7 . . . . .	148
8.2	Étude 8 . . . . .	159
8.3	Étude 9 . . . . .	172
8.4	Discussion du chapitre . . . . .	184
	<b>Discussion générale</b>	<b>192</b>
	Conclusion . . . . .	220
	<b>Bibliographie</b>	<b>223</b>
	<b>Annexes</b>	<b>259</b>
	<b>Résultats sans données aberrantes</b>	<b>261</b>
	Étude 1 . . . . .	261
	Étude 2 . . . . .	262
	Étude 3 . . . . .	262
	Étude 4 . . . . .	262
	Étude 5 . . . . .	262
	Étude 6 . . . . .	262
	Étude 7 . . . . .	263
	Étude 8 . . . . .	263
	<b>Inductions pour l'Alternative Uses Task</b>	<b>265</b>
	<b>Inductions pour la diversité</b>	<b>267</b>
	Études 1 et 2 . . . . .	267
	Études 3 et 4 . . . . .	267
	Étude 5 . . . . .	269
	Étude 6 . . . . .	270
	Étude 7 . . . . .	271
	Étude 8 . . . . .	272

Étude 9 . . . . .	272
<b>Corrélation entre les indicateurs</b>	<b>275</b>
<b>Vérification des inductions</b>	<b>277</b>
Méthode . . . . .	277
Résultats . . . . .	279
Discussion . . . . .	282

# Introduction



Le monde du travail évolue constamment, entraînant les organisations dans son sillage de changement. Lorsqu'il est devenu plus compétitif, elles sont devenues plus performantes. Lorsqu'il s'est globalisé, elles ont dépassé les frontières  
5 pour s'internationaliser. Lorsqu'il est devenu plus variable, elles sont devenues plus innovantes. Ces changements nécessaires au sein des organisations mettent en avant l'importance d'étudier leurs conséquences sur les personnes qui les composent.

Premièrement, pour devenir plus performantes, de plus en plus d'organisations adoptent un fonctionnement orienté projet (Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001 ; Kerzner, 2017 ; Vacherand-Revel, 2017b). De la sorte, le travail organisationnel se recentre sur les équipes, plus que sur les individus (Hamilton, Nickerson, & Owan, 2001 ; Ilgen, Hollenbeck, Johnson, & Jundt, 2005 ; van Knippenberg & van Ginkel, 2010 ; West, Tjosvold, & Smith, 2008),  
15 faisant d'elles les cellules constituantes des organisations modernes (Mathieu, Hollenbeck, van Knippenberg, & Ilgen, 2017 ; Mathieu, Tannenbaum, Donsbach, & Alliger, 2014) et la base de leur performance (Meyer, 2017 ; Woolley, Chabris, Pentland, Hashmi, & Malone, 2010), donnant ainsi au travail une forme plus collaborative (Autissier, Johnson, & Moutot, 2018).

20 Deuxièmement, la mondialisation a favorisé la mobilité et des personnes, le cosmopolitisme et une internationalisation du travail (Boquet, 2018). Pour répondre à cette globalisation du monde du travail, les organisations ont embauché des salariés venant des quatre coins du monde (Pedersen, Pytlilkova, & Smith, 2004). De plus, même si la globalisation du monde est un phénomène très ancien (J. Nederveen Pieterse, 2012), les nouvelles technologies ont  
25 fait émerger la possibilité de mieux communiquer à distance (Gilson, Maynard, Jones Young, Vartiainen, & Hakonen, 2015). Grâce à cela, les équipes de travail qui composent les organisations modernes sont de plus en plus dispersées



et diverses culturellement (Meyer, 2017 ; Mor Barak & Travis, 2013 ; Rahim,  
30 Oluwafemi, & Afolabi, 2017 ; Vacherand-Revel, 2017b ; Vinsonneau, 2012).

Troisièmement, pour s'adapter à un environnement changeant et se mainte-  
nir compétitives, les organisations se reposent sur la créativité de leurs membres  
(George, 2007 ; Hirst, Van Knippenberg, & Zhou, 2009 ; Vacherand-Revel,  
2017b ; Zhou & Hoever, 2014). En effet, la créativité nous permet de résoudre  
35 efficacement les problèmes, permettant aux organisations et aux sociétés d'in-  
nover et de progresser (Runco, 2004).

Évoluant sur ces trois points, les organisations se structurent davantage  
autour des équipes, auxquelles il est demandé d'être plus créatives. Dans le  
même temps, la diversité de leurs membres grandit. Ainsi, le monde du travail  
40 moderne met en avant le besoin d'étudier les équipes de travail culturellement  
diverses et l'impact qu'entraîne cette caractéristique sur leur créativité.

Les recherches qui se sont penchées sur les effets de la diversité au sein  
des équipes de travail ont montré des résultats ambigus (voir Bassett-Jones,  
2005 ; Bell, Villado, Lukasik, Belau, & Briggs, 2011 ; Bowers, Pharmer, &  
45 Salas, 2000 ; Gil, Brouthers, & Keig, 2019 ; Guillaume, Dawson, Otaye-Ebede,  
Woods, & West, 2017 ; Guo, 2019 ; Horwitz & Horwitz, 2007 ; Karolidis &  
Vouzas, 2019 ; Niebuhr, 2016 ; Stahl, Maznevski, Voigt, & Jonsen, 2010 ; van  
Knippenberg & Schippers, 2007 ; Verkuyten & Yogeewaran, 2019), notamment  
concernant son impact sur la créativité (Elia, Messeni Petruzzelli, & Piscitello,  
50 2019 ; Hülshager, Anderson, & Salgado, 2009 ; van Dijk, van Engen, & van  
Knippenberg, 2012).

En effet, certains concluent au bénéfice de la diversité pour la performance  
des équipes (par exemple : Earley & Mosakowski, 2000 ; Ely, 2004 ; Sohail,  
Khan, Sufyan, Uddinn, & Basit, 2019 ; Van Der Vegt, Van Vliert, & Huang,  
55 2005 ; pour une revue, voir Gomez & Bernet, 2019). Ils montrent qu'une plus

grande diversité au sein des organisations améliore leur productivité (Mande & Awiti, 2019 ; Saxena, 2014 ; Trax, Brunow, & Suedekum, 2015), leur capacité à innover (Boone, Lokshin, Guenter, & Belderbos, 2019 ; Gomez & Bernet, 2019 ; Parrotta, Pozzoli, & Pytlikova, 2014 ; Usher & Barak, 2020), ainsi que leur  
60 performance financière (Salloum, Jabbour, & Mercier-Suissa, 2019) et sociale (Dodd, Frijns, & Garel, 2019).

D'autres résultats mitigent ces effets positifs (par exemple : De Oliveira & Nisbett, 2018 ; Parrotta, Pozzoli, & Pytlikova, 2012), montrant qu'ils dépendent d'autres facteurs (par exemple : Chua, Roth, & Lemoine, 2015 ; Ozgen  
65 & de Graff, 2013 ; Ozgen, Peters, Niebuhr, Nijkamp, & Poot, 2014 ; Roh, Ryou, & Chun, 2018). Notamment, certains travaux mettent en avant que la diversité amène une augmentation des conflits (Jehn, Northcraft, & Neale, 1999 ; Pelled, Eisenhardt, & Xin, 1999 ; Stahl et al., 2010) et des incompréhensions (Vacherand-Revel, 2017b), une diminution de la satisfaction au travail (Basadur & Head, 2001 ; Jehn et al., 1999 ; McKay et al., 2007), ou encore de  
70 l'identification et de l'attachement au groupe (Luijters, Van der Zee, & Otten, 2008 ; Tsui, Egan, & O'Reilly, 1992). Ces effets délétères se concentrent autour des relations sociales au sein de l'équipe, et en conséquence, abaissent sa performance (Nemeth, 1986 ; van Knippenberg, De Dreu, & Homan, 2004).

75 Pour répondre à cette ambivalence des résultats, il a été proposé de distinguer deux types de diversité : les diversités de surface et celles de profondeur (Harrison, Price, & Bell, 1998 ; voir aussi Jackson, May, & Whitney, 1995 ; Milliken & Martins, 1996). Les diversités dites « de surface » concernent les types de diversité où la différence est saillante et visible, comme c'est le cas  
80 pour les diversités de faciès, d'âge, de sexe, etc. Les diversités dites « de profondeur » réfèrent davantage aux différences invisibles, comme les diversités de formations, de profils cognitifs, etc.

Les recherches qui ont suivi ont laissé émerger l'idée que les diversités de surface aient un rôle négatif sur le fonctionnement des équipes. Il serait dû à  
85 une augmentation des conflits relationnels, au travers de processus sociocatégoriels (voir Tajfel & Turner, 1986 ; Turner, Hogg, Oakes, Reicher, & Wetherell, 1987). A l'opposé, les diversités de profondeur amèneraient plutôt des effets positifs. Ceux-ci seraient permis par la variété d'informations qu'elles apportent, et dont la confrontation et l'élaboration bénéficieraient au succès de l'équipe  
90 (voir Nemeth & Ormiston, 2007 ; Nemeth, Personnaz, Personnaz, & Goncalo, 2004). Si cette distinction se consume à la lumière des méta-analyses (Bowers et al., 2000 ; van Dijk et al., 2012 ; Webber & Donahue, 2001 ; voir aussi van Knippenberg & Schippers, 2007), elle a le mérite de mettre en avant deux aspects de la diversité : sa part sociocatégorielle et sa part informationnelle.

95 Tous les types de diversités ont à la fois une part sociocatégorielle et une part informationnelle, une surface et une profondeur (Stahl et al., 2010 ; van Knippenberg et al., 2004 ; van Knippenberg & Schippers, 2007). La question des effets positifs ou négatifs de la diversité porte davantage sur la balance de ses deux aspects, comme nous le verrons plus loin.

100 L'ambivalence des résultats observés dans la littérature met en lumière la complexité de la situation de travail en présence de diversité. Nous proposons de nous focaliser sur les processus sous-jacents à nos réactions face à la diversité, comme demandé par de nombreux auteurs du champs (par exemple :Guillaume et al., 2017 ; Stahl et al., 2010 ; van Knippenberg & Hoever, 2018 ; van Knippen-  
105 berg & Schippers, 2007). Par ce biais, nous voulons éclaircir les soubassements de nos comportements en contexte de diversité culturelle.

Pour y parvenir, nous élaborerons un paradigme de recherche plus minimal : le « paradigme du compère virtuel ». Il sera à même d'isoler les processus à l'œuvre dans les tâches de groupe comportant de la diversité. Notamment, il

110 nous permettra d'en extraire les éléments sociocatégoriels, afin de les étudier  
indépendamment.

Nous proposons également de porter notre attention sur la créativité du  
groupe, plutôt que sur sa performance. Comme nous le verrons, la nature de  
la créativité implique des enjeux sociopsychologiques spécifiques et porte une  
115 dimension plus sociale. Ceci, en contraignant les comportements des membres  
du groupe, nous ouvrira une meilleure compréhension de ce qui les guide.

Ce travail nous amènera à explorer des solutions à opposer aux effets négatifs  
que la diversité culturelle peut éventuellement faire émerger. Nous espérons  
par là ouvrir des pistes de recherches futures sur ce point.

120 Pour ce faire, nous présenterons un état de l'art au long de trois chapitres  
théoriques. Ils concerneront respectivement nos relations aux autres, la nature  
de la créativité et le rôle que peut jouer la diversité dans l'émergence de la  
créativité de groupe. Ceci découlera sur notre problématique et notre approche  
de recherche.

125 Nous détaillerons ensuite plusieurs éléments méthodologiques dans un cha-  
pitre dédié : le quatrième. Ceci ouvrira à neuf études expérimentales et quasi-  
expérimentales réparties en quatre chapitres. Le chapitre 5 proposera d'explorer  
les effets du contexte, de la menace qu'il peut générer et de ses conséquences  
sur la créativité de groupe. Le chapitre 6 tentera de reproduire ses résultats par  
130 des études en laboratoire. Le chapitre 7 se focalisera sur le contexte collabora-  
tif. Le chapitre 8 terminera cette partie empirique en envisageant des moyens  
de limiter les freins à la créativité que peut faire apparaître la diversité.

Les résultats observés seront confrontés entre eux et à la littérature lors de  
la discussion générale. Cette dernière viendra conclure ce travail de thèse.



# Première partie

## Cadre théorique



# Chapitre 1

## Relations sociales, diversité et formes de pensées

140 Comprendre le rôle de la diversité perçue dans le fonctionnement des équipes  
de travail chargée de créativité nécessite de saisir les éléments caractéristiques  
de ce type de situation. Notamment, et parce que la diversité implique la pré-  
sence d'autrui, nous devons cerner les enjeux sociopsychologiques qui sous-  
tendent nos relations aux autres. Plusieurs éléments de la littérature nous  
145 éclaireront sur ce point. Nous les présenterons au long de ce chapitre divisé  
en deux parties.

Premièrement, nous commencerons par extraire de la littérature trois mo-  
tivations essentielles qui régissent nos comportements sociaux, en nous basant  
notamment sur les travaux de Cialdini et Trost (1998). Elles nous guideront  
150 dans notre compréhension des travaux antérieurs. Nous continuerons par la pré-  
sentation de la Théorie de la Comparaison Sociale de Léon Festinger (1954),  
puis celles de l'Identité sociale de Henri Tajfel et John Turner (1986), ainsi que  
celle de l'AutoCatégorisation qui lui fait suite (Turner et al., 1987). Ces trois  
théories nous éclaireront sur nos relations aux autres et sur les dynamiques



155 socio-identitaires qui les sous-tendent. Deuxièmement, nous nous intéresserons  
au rôle des groupes minoritaires dans la remise en cause de l'ordre établi et  
l'ouverture à l'innovation sociale. Pour cela, nous nous baserons sur les tra-  
vaux de Serge Moscovici (1979; voir aussi Moscovici, 2011) et la Théorie de  
l'Influence Minoritaire de Charlan Nemeth (Nemeth, 2009).

## 160 **1.1 Influence sociale et diversité : du conformisme à l'innovation**

Travailler en équipe implique généralement de débattre autour de la ré-  
ponse à fournir à la tâche qui nous est confiée, initiant un jeu d'influence entre  
les membres du groupe. Cet ensemble d'influences est soumis à trois besoins  
165 essentiels de l'être humain, nés des composantes de la situation : la tâche, les  
autres et nous-même.

### **Relation aux autres, à notre environnement et à nous-mêmes : trois motivations essentielles**

Lorsque nous travaillons en équipe, notre réaction à la situation revient  
170 à gérer notre environnement et ses contraintes (la tâche), nos relations aux  
autres (les autres) et notre propre Soi (nous-mêmes). Chacun de ces éléments  
est le lieu d'un besoin essentiel que nous sommes motivés à combler. Ainsi,  
comme le proposent notamment Robert Cialdini et Mélanie Trost (1998), nous  
sommes motivés à répondre efficacement à notre environnement, à maintenir  
175 des relations sociales et à conserver un Soi positif.

Premièrement, nous voulons être efficaces dans nos actions (Cialdini &  
Trost, 1998) et dans les réponses que nous donnons à notre environnement

(Deci & Ryan, 1985). Autrement dit, nous ressentons le besoin de le comprendre et de le contrôler (Fiske, 2004). Pourtant, nous ne connaissons pas  
180 toujours la réponse à donner à une situation ou, le plus souvent, nous préférons faire l'économie de son élaboration. Il en découle que nous tendons à nous fier aux autres pour la trouver, ce qui constitue l'influence informationnelle (Deutsch & Gerard, 1955 ; voir aussi Butera & Pérez, 1995 ; Sanchez-Mazas & Pérez, 1995).

185 Deuxièmement, nous cherchons à construire et à maintenir des relations sociales positives (Cialdini & Trost, 1998 ; Deci & Ryan, 1985, 2000), c'est-à-dire à exister socialement (Fiske, 2004). Appartenir à des catégories sociales donne du sens à notre identité et nous permet de nous définir (Turner et al., 1987). Ainsi, nous recherchons le soutien et l'appartenance à des groupes. Pour  
190 façonner et maintenir ce lien, nous tendons à nous conformer à leurs normes, ce qui constitue l'influence normative (Deutsch & Gerard, 1955 ; voir aussi Butera & Pérez, 1995 ; Sanchez-Mazas & Pérez, 1995).

Troisièmement, nous sommes motivés à maintenir une image positive de nous-mêmes (Cialdini & Trost, 1998 ; Fiske, 2004 ; Pyszczynski, Solomon,  
195 Greenberg, Arndt, & Schimel, 2004 ; Tajfel & Turner, 1986), c'est-à-dire à posséder un sentiment global positif d'amour-propre et d'acceptation à notre égard (Kernis, 2003), mais aussi d'autonomie (Deci & Ryan, 1985, 2000). Cette tendance nuance la manière avec laquelle les influences normatives et informationnelles impactent nos choix. D'un point de vue normatif, elle nous incite à  
200 nous rapprocher des groupes valorisés et, d'un point de vue informationnel, elle nous pousse à nous montrer compétent (voir Pérez & Mugny, 1993).

Ces trois motivations essentielles incarnent les enjeux des situations problématiques. Elles sous-tendent nos relations aux autres et notre tendance à nous conformer ou non à eux, comme nous allons le voir.

## 205 **Les autres comme référence : comparaison sociale et conformisme**

L'une des plus puissantes force sociale est notre tendance à nous conformer aux autres (Asch, 1961 ; voir aussi Allen, 1965 ; Kiesler & Kiesler, 1969). Le conformisme, en nous poussant vers la préservation des normes pré-établies, 210 incite au conservatisme et à la limitation de l'innovation. Le comprendre, c'est déjà entrevoir la remise en cause du consensus nécessaire à l'innovation.

Si nous sommes motivés à répondre efficacement à notre environnement (Cialdini & Trost, 1998 ; Deci & Ryan, 1985 ; Fiske, 2004), il ne nous est pas toujours possible de lui opposer une réponse évidente. Selon la Théorie de 215 la Comparaison Sociale de Festinger (1954, voir aussi Festinger, 1950 ; TCS), devant une telle incertitude, nous cherchons à valider notre jugement de la situation. Si celle-ci correspond à une réalité physique, c'est-à-dire à une tâche objective et qui n'incorpore pas d'ambiguïté, nous nous fierons à un examen minutieux de la situation que nous pourrons conduire nous-mêmes. Selon l'ap- 220 proche de Léon Festinger (1954) aucune influence n'est possible ici : nous nous basons sur nos propres moyens, sans recourir au jugement d'autrui.

Si la situation correspond à une réalité sociale, c'est-à-dire à une tâche am- bigüe et pour laquelle nous ne pouvons pas prendre objectivement position, nous nous tournerons vers les autres, à la recherche d'un consensus social. Si 225 celui-ci n'existe pas, l'influence sociale se mettra en place. Lorsqu'un groupe perçoit une divergence en son sein, la majorité exerce une pression sur les membres minoritaires pour les pousser à se conformer à sa position (Festinger, 1951, 1954 ; Festinger & Thibaut, 1951). Cette pression ne s'exerce pas nécessairement par la force du nombre. Comme l'ont montré les expériences de 230 Milgram (1974), l'autorité peut conférer un statut « majoritaire » à certains groupes pourtant minoritaires numériquement. Selon Festinger (1950, 1954),

c'est par le consensus que nous pouvons réduire l'incertitude liée à une réalité sociale. Il donne un statut logique aux réponses que nous opposons à la situation, puisqu'il détermine ce qui est considéré comme valide et ce qui ne l'est pas.

Si la TCS (Festinger, 1950, 1954) considère que seule une réalité sociale peut ouvrir à l'influence, il semble bien qu'une réalité physique puisse également être le lieu d'une certaine incertitude. En effet, Solomon Asch (1951 ; 1955 ; 1956 ; 1961), en présentant des barres à des participants qui devaient en juger la taille, leur présentait bien une tâche objective et clairement non-ambigüe. Malgré une solution pourtant évidente, la simple présence de compères donnant une mauvaise réponse suffisait à réduire la certitude que les participants pouvaient avoir en leurs propres jugements (voir Hodges & Geyer, 2006). Ceux-là tendaient à se conformer au reste du groupe, c'est-à-dire à se laisser influencer par eux et rechercher le consensus. En somme, même une réalité physique peut revêtir un caractère social et ouvrir à l'influence sociale (voir aussi Moscovici, 1979 ; Tajfel, 1972).

Néanmoins, cette influence n'est pas uniforme quels que soient les individus considérés. Comme le propose la Théorie de la Comparaison Sociale (Festinger, 1950, 1954), face à l'incertitude nous nous tournerons davantage vers un autrui qui nous ressemble pour valider notre jugement. En effet, reprendre à notre compte les réponses qu'autrui donne à une situation donnée est d'autant plus pertinent qu'il nous est similaire, c'est-à-dire que les enjeux sociopsychologiques auxquels il fait face sont similaires aux nôtres. Autrement dit, l'autrui similaire est une source d'informations plus pertinente pour valider notre jugement de la situation que ne l'est un autrui différent.

Si les autres constituent un moyen de répondre efficacement à notre environnement, les relations que nous entretenons avec eux cachent des enjeux sociaux

et personnels. Ceux-ci sont centrés autour du concept d'identité sociale.

## 260 **Les autres pour nous définir : identité et catégorisation**

Au-delà d'en extraire un référentiel pour nos propres actions, se comparer aux autres a également une fonction identitaire. C'est ce que proposent la Théorie de l'Identité Sociale (Tajfel & Turner, 1986 ; TIS) et la Théorie de l'AutoCatégorisation (Turner, Hogg, Oakes, Reicher, & Wetherell, 1987 ; TAC).

265 Ces deux théories reposent sur la notion de catégorisation sociale. Par ce processus, nous plaçons les autres et nous nous plaçons nous-mêmes dans des catégories sociales. Les appartenances groupales qui en découlent définissent qui nous sommes par comparaison avec les autres (p.ex. Guimond, Chatard, Martinot, Crisp, & Redersdorff, 2006). Elles répondent à notre besoin d'exister socia-  
270 lement (Fiske, 2004) par l'établissement de relations sociales durables (Cialdini & Trost, 1998) et façonnent une réalité composée d'endogroupes (« nous ») et d'exogroupes (« eux »). De plus, elles s'incarnent dans ce que Tajfel et Turner (1986) appellent l'« identité sociale », définie par nos appartenances à des groupes sociaux. Elle constitue une représentation de nous-mêmes, placée dans  
275 l'environnement social intériorisé (Tajfel, 1972). L'identité sociale vient aux côtés de l'identité personnelle qui nous définit en tant que personne unique.

Ces auteurs ajoutent que nous sommes motivés à maintenir une image positive de nous-même (voir aussi Cialdini & Trost, 1998 ; Fiske, 2004). Nous comparer à autrui permet alors de juger de cette positivité et de réduire l'in-  
280 certitude à son égard. Le niveau de cette comparaison prend une nature fluide. En effet, et contrairement à la Théorie de la Comparaison Sociale (TCS ; Festinger, 1954) qui propose que nous nous comparons seulement à un niveau interindividuel, la TIS (Tajfel & Turner, 1986) et la TAC (Turner et al., 1987) proposent que cette comparaison peut également prendre place à un niveau in-

285 tergroupe. Le premier niveau mobilisera notre identité personnelle, tandis que le deuxième mobilisera notre identité sociale. Le placement de la comparaison sociale à l'un ou l'autre de ces niveaux dépendra du contexte. Elle devient alors un moyen d'évaluer notre identité sociale, au même titre que pour notre identité personnelle. De la sorte, se comparer à un exogroupe inférieur induit  
290 une représentation positive de notre identité sociale et inversement pour un exogroupe supérieur.

Concernant nos jugements, la TIS (Tajfel & Turner, 1986) et la TAC (Turner et al., 1987) mettent en avant que nous nous attendons à être d'accord avec les personnes catégorisées comme nous, c'est-à-dire l'endogroupe, et en désaccord avec les autres, c'est-à-dire l'exogroupe. Elles rejoignent la TCS (Festinger, 1954), en proposant que nous nous basons sur autrui pour les valider et cela d'autant plus qu'il nous ressemble. En effet, la présence d'un consensus au sein de notre groupe met en avant une vision partagée de la réalité. Celle-ci se présente alors comme indépendante de nos subjectivités personnelles et incarne  
300 une forme de validité à laquelle le consensus donne l'allure de l'objectivité. En conséquence, l'accord intragroupe définit le champ du valide.

A l'opposé, le désaccord au sein de l'endogroupe génère de l'incertitude, ouvrant ainsi à l'influence sociale. Dans ces conditions, la majorité intragroupe exercera une influence à la fois normative et informationnelle sur les membres  
305 minoritaires : normative car leur non-conformité fait peser sur eux le risque d'être rejetés hors du groupe et informationnelle car le partage de la position majoritaire au sein du groupe suggère sa validité. En cela, la TAC (Turner et al., 1987) proposent que le partage d'une même catégorie sociale est nécessaire à l'émergence de l'influence, que celle-ci nait du désaccord intragroupe et se  
310 déroule sous une forme unique, à la fois normative et informationnelle.

Comme nous l'avons vu, nous tendons à nous conformer aux positions ma-

315 joritaires et à rejoindre l'ordre établi. Pourtant si tout n'était que conformisme, il n'y aurait pas d'innovation. En effet, innover implique de s'attaquer au statu quo et à la position tenue par la majorité. C'est par son opposition à la norme établie que naît la minorité. Cette dernière n'a pas la force des majorités, mais n'est pas pour autant dénuée de capacité d'influence.

## 1.2 Diversité et fonctionnement des groupes

### Enjeux sociopsychologiques et types de tâche : la Théorie de l'Elaboration du conflit

320 La Théorie de l'Elaboration du Conflit (TEC Pérez & Mugny, 1993 ; voir aussi Mugny, Falomir-Pichastor, & Quiamzade, 2017 ; Pérez, Mugny, Maggi, & Butera, 1995) est venu compléter ces travaux autour de l'identité sociale. A la fois, elle s'inscrit dans leur continuité et s'oppose à eux sur certains points.

325 La TEC propose que le désaccord au sein du groupe génère un conflit. Son élaboration et sa résolution dépendront de la situation et notamment des caractéristiques de la tâche impliquée. Pérez et Mugny (1993) décrivent les types de tâche grâce à deux dimensions orthogonales : la pertinence de l'erreur et l'ancrage social.

330 La pertinence de l'erreur concerne la possibilité de déterminer objectivement si les réponses données à la tâche sont correctes ou non, c'est-à-dire de les classer selon leur efficacité à résoudre la tâche. La pertinence de l'erreur a une nature épistémique et se rapporte à la construction sociale de la validité du jugement. En somme, les réponses sont hiérarchisables selon leur qualité et les critères qui fondent cette hiérarchie sont déterminés socialement (Mugny et al., 2017, pp.107-110).

L'ancrage social découle de la possibilité de catégoriser les individus sur

la base de leurs réponses à la tâche. Puisque l'appartenance à telle ou telle catégorie sociale est plus ou moins enviable, il porte des enjeux identitaires (Mugny et al., 2017, pp.107-110).

340 L'orthogonalité théorique de la pertinence de l'erreur et de l'ancrage social permet de dessiner un espace bidimensionnel. En fonction des valeurs élevées ou basses des deux dimensions, cet espace est organisé en quatre régions correspond à quatre types de tâche. Chacun d'eux sera le lieu de formes d'élaboration du conflit spécifiques (Mugny et al., 2017, pp.107-110).

345 Les *tâches d'aptitude* (TAP) sont déterminées par des valeurs élevées sur les deux dimensions (par exemple : tâches de prise de décision, de résolution de problèmes). Elles se caractérisent par l'existence d'une réponse objectivement déterminable comme étant la meilleure. Mais celle-ci est inconnue, du moins il existe une certaine ambiguïté autour d'elle. Cette incertitude rend le désaccord autour de la tâche acceptable, puisqu'aucune réponse prédéterminée n'est  
350 attendue. Dans ce type de situation, l'attention est mise sur la compétence. Nous serons reconnus comme compétents ou non, selon notre capacité à produire des réponses correctes (Mugny et al., 2017, pp.107-110). En cela, les TAP permettent de hiérarchiser à la fois les réponses et les individus. Nos motivations à être efficace et à conserver un Soi positif (voir Cialdini & Trost, 1998),  
355 nous inciteront à améliorer notre jugement et à donner une image positive (compétente) de nous-mêmes.

Les *tâches d'opinion* (TOP) sont caractérisées par un ancrage social élevé et une pertinence de l'erreur basse (par exemple : choix moraux, choix politiques).  
360 Dans les TOP, il est admis qu'il existe plusieurs réponses possibles et non-hiérarchisables. L'enjeu ne sera pas de nous montrer compétent, mais d'être en accord ou non avec les entités sociales qui portent les réponses. Autrement dit, nous nous conformerons aux positions revendiquées par les groupes desquels



nous voulons nous rapprocher. L'identité des sources d'influence est donc au  
365 cœur l'élaboration des conflits dans les TOP (Mugny et al., 2017, pp.107-110).

Les *tâches objectives non-ambigües* (TONA) correspondent à un ancrage  
social bas et une pertinence de l'erreur élevée (par exemple : tâches de logique  
simple, évidence perceptive). Dans ces tâches, il existe une réponse correcte  
connue, objective et non-ambigüe, autour de laquelle nous nous attendons à  
370 observer un consensus. L'apparition d'un désaccord remet en cause l'objectivité  
de nos réponses. L'évolution de notre comportement dépendra du nombre de  
personnes dont le jugement diverge du nôtre (Mugny et al., 2017, pp.107-110).

Les *tâches non-impliquantes* (TANI) sont déterminées par des valeurs basses  
sur les deux dimensions (par exemple : goûts, préférences). Autrement dit,  
375 ces tâches ne sont pas le lieu d'enjeux sociaux, ni au niveau identitaire, ni au  
niveau épistémique. L'activité de réponse à la tâche est peu investie et se basera  
essentiellement sur des heuristiques. De même, le désaccord ouvrira rarement  
au conflit et dans le cas contraire celui-ci sera esquivé.

## Dissociation et influence minoritaire

380 En proposant cette distinction concernant les situations, la TEC (Pérez &  
Mugny, 1993) enrichie la perspective de l'identité sociale. Mais elle s'écarte  
de la TAC (Turner et al., 1987) notamment concernant les jeux d'influence.  
En effet, la TAC propose que les influences normatives et informationnelles  
agissent conjointement, que l'une n'aille pas sans l'autre. Au contraire, la TEC  
385 reprend la position défendue par Serge Moscovici (1979 ; voir aussi Moscovici,  
2011), en envisageant qu'elles aient des actions séparées.

En effet, dès la Théorie de la Dissociation (Pérez & Mugny, 1989) qui  
précède la TEC (Pérez & Mugny, 1993), Juan Pérez et Gabriel Mugny ont  
proposé que l'influence informationnelle ne pouvait être effective qu'après la

390 résolution du conflit éventuellement présent au niveau identitaire, c'est-à-dire après le dénouement de l'influence normative.

Notamment, cette proposition permet d'expliquer l'influence minoritaire. En effet, nous ne pouvons pas rallier publiquement une position défendue par une minorité, puisque ce type de groupe est porteur d'une image négative (Erb & Hilton, 2015 ; Schachter, 1951). Pour que l'influence soit effective, l'identité de la minorité (influence normative) doit être dissociée de sa position épistémique (influence informationnelle). Autrement dit, nous devons tout d'abord rejeter publiquement l'identité minoritaire et ainsi résoudre le conflit au niveau identitaire en refusant son influence normative. Dans un deuxième temps, l'éla-  
400 boration du conflit au niveau informationnel pourra permettre une influence, puisque la réponse initialement proposée par la minorité aura été dissociée de son identité (Mugny et al., 2017 ; Pérez & Mugny, 1993, pp.75-83).

L'ensemble des théories que nous venons de voir nous permet de mieux comprendre nos comportements en société et de les expliquer par des processus  
405 socioidentitaires. Mais il ne concerne pas spécifiquement les phénomènes liés à la diversité.

### 1.3 Les deux faces de la diversité : le Modèle Catégorisation-Élaboration

La diversité humaine est un élément majeur de nos organisations modernes,  
410 dont la globalisation s'est intensifiées ces dernières décennies (voir Meyer, 2017 ; Pedersen et al., 2004 ; Rahim et al., 2017 ; Vacherand-Revel, 2017a, 2017b ; Vinsonneau, 2012). La diversité a fait émerger un important champ de recherche autour de la problématique de son rôle dans le fonctionnement des équipes de travail (pour des revues, voir Guillaume et al., 2017 ; van Knippenberg &

415 Schippers, 2007).

## Un champ de recherche divisé

Deux grandes approches ont guidé la recherche autour de la diversité des équipes de travail (van Knippenberg & Schippers, 2007 ; K. Williams & O'Reilly, 1998). La première, l'*approche informationnelle*, s'est intéressée aux processus  
420 de traitement de l'information et de prise de décision au sein des groupes. La deuxième, l'*approche sociocatégorielle*, a plutôt porté son regard sur les dynamiques identitaires en jeu.

### L'approche informationnelle

L'approche informationnelle s'inscrit dans la continuité du cognitivisme, lui-même initié par la théorie computationnelle de l'esprit proposée notamment  
425 par Hillary Putnam (1967) et Jerry Fodor (1975 ; 1983). Si la psychologie cognitive considère nos comportements comme les produits du traitement que nous faisons des informations auxquelles nous sommes confrontés, l'approche informationnelle étend cette conception au fonctionnement du groupe. Elle  
430 le considère comme un processeur d'informations, dont les membres sont les composants (pour une revue, voir Hinsz, Tindale, & Vollrath, 1997).

De la sorte, les réponses données par le groupe à la tâche découlent de la manière avec laquelle il élabore l'information, c'est-à-dire de la capacité de ses membres à échanger, traiter et intégrer ensemble les différentes informations  
435 en leurs possessions (De Dreu, Nijstad, & van Knippenberg, 2008 ; Hinsz et al., 1997).

Dans ce contexte, la diversité amène une certaine variété dans l'ensemble des informations dont dispose l'équipe. Elle apporte une multiplicité de connaissances, de perspectives et de points de vue.

440 Ces variations dans l'approche possible de la tâche sont à même de faire émerger une dissension au sein du groupe. La présence de cette dernière réduit la possibilité d'atteindre un consensus « facile » et nous contraint à revoir notre position. En cela, elle nous détourne de l'utilisation d'heuristiques de raisonnement, comme la focalisation sur les informations confirmatoires (Schulz-Hardt, 445 Frey, Lüthgens, & Moscovici, 2000) ou la complaisance de la majorité (Asch, 1956). Elle nous pousse à une élaboration plus approfondie de la tâche, c'est-à-dire à l'échange, la réflexion, la discussion et l'intégration des informations et des perspectives autour de la tâche (Hinsz et al., 1997 ; van Knippenberg et al., 2004). Cette élaboration favorise l'apparition de réponses de meilleure 450 qualité et plus créatives (De Dreu & West, 2001 ; Gruenfeld, Thomas-Hunt, & Kim, 1998 ; Nemeth, 1986 ; Nemeth et al., 2004).

En somme, la diversité peut ouvrir sur un conflit épistémique, centré sur la tâche (Jehn et al., 1999 ; Lovelace, Shapiro, Wiengart, & Weingart, 2001 ; Pelled et al., 1999). Celui-ci génère une motivation épistémique, nous exhortant 455 à réévaluer la situation pour fournir une solution plus efficace au problème (De Dreu, Nijstad, & van Knippenberg, 2008 ; Schulz-Hardt, Brodbeck, Mojzisch, Kerschreiter, & Frey, 2006), c'est-à-dire à une élaboration plus poussée des informations le concernant. Cette élaboration améliore la qualité des réponses qui lui sont données et leur créativité.

#### 460 **L'approche sociocatégories**

L'autre approche à s'être intéressée au rôle de la diversité dans le fonctionnement des équipes de travail est l'approche sociocatégories. Elle s'inscrit dans la lignée des théories de la comparaison sociale (Festinger, 1954), de l'identité sociale (Tajfel & Turner, 1986) et de l'autocatégories (Turner et al., 465 1987), formant la perspective de l'identité sociale (pour des développements

plus récents, voir Haslam, 2004 ; Hogg & Terry, 2000).

Selon cette approche, nous nous comparons aux autres pour nous définir et lisons notre propre identité dans nos ressemblances et nos différences avec les autres (Tajfel & Turner, 1986). Par ce processus de comparaison, nous  
470 reconnaissons des catégories sociales, c'est-à-dire des ensembles d'individus liés par un critère commun. Nous nous définissons par notre appartenance ou non à ces catégories. Autrement dit, nous nous auto-catégorisons dans certaines d'entre elles pour déterminer notre identité sociale (Turner et al., 1987). En conséquence, nous reconnaissons également les autres comme faisant partie des  
475 mêmes catégories sociales que nous ou de catégories différentes, c'est-à-dire respectivement comme membres de l'endogroupe ou de l'exogroupe.

La diversité, par définition, suppose que les membres du groupe appartiennent à des catégories différentes sur certaines dimensions de comparaison sociale. En cela, la diversité amène un contexte favorable à l'émergence de la  
480 perception de dissimilarité. Autrement dit, elle ouvre à la distinction entre plusieurs catégories d'individus au sein même du groupe.

Néanmoins, la distinction « nous/eux » dépend de la saillance des attributs associés à la dimension de comparaison. Elle nécessite que cette dimension soit suffisamment activée cognitivement (Oakes, Haslam, & Turner, 1994 ; Turner et  
485 al., 1987), sans quoi elle passerait inaperçue. Cette saillance dépend du contexte sociopsychologique de la situation (voir aussi Lau & Murnighan, 1998, 2005).

En se confrontant à notre besoin de maintenir une identité sociale positive (Brewer, 1991 ; Hogg & Abrams, 1988 ; Tajfel & Turner, 1986), la distinction « nous/eux » peut faire émerger un biais intergroupe, c'est-à-dire la tendance  
490 à valoriser son propre groupe et à dévaloriser les autres (Hewstone, Rubin, & Willis, 2002). Il favorise la mise en place (1) de comportements discriminatoires, (2) d'attitudes positives à l'égard de l'endogroupe et négatives à l'égard

de l'exogroupe et (3) de représentations stéréotypées (Mackie & Smith, 1998). En nous permettant ainsi de valoriser notre endogroupe ou de dévaloriser l'exogroupe, il garantit la positivité de notre identité sociale et améliore notre estime de nous-mêmes (pour une revue, voir Rubin & Hewstone, 1998 ; pour une méta-analyse, voir Aberson, Healy, & Romero, 2000).

Néanmoins, si la catégorisation d'autrui comme dissimilaire est une condition nécessaire au développement d'un biais intergroupe, ce dernier n'en est pas la conséquence obligatoire. En effet, pour dégénérer en biais intergroupe, la distinction « nous/eux » a besoin de la présence d'une menace identitaire, portant le risque d'une atteinte à la positivité de notre identité sociale (Branscombe, Ellemers, Spears, & Doosje, 1999 ; Hewstone, Islam, & Judd, 1993). Dans un tel contexte, le biais intergroupe émerge par la collusion de la saillance de la diversité et de la présence d'une menace identitaire. Notre attention se détourne de la tâche pour se focaliser sur la gestion de la menace (Pérez & Mugny, 1993 ; Quiamzade, Mugny, Falomir-Pichastor, & Pérez, 2017), entravant l'élaboration collective de la tâche (van Knippenberg et al., 2004 ; van Knippenberg & van Ginkel, 2010). Ainsi, la diversité, sous condition de saillance et de menace, est à même de générer un biais intergroupe, ouvrant sur un conflit relationnel (voir Jehn et al., 1999), apte à désengager les membres de l'équipe de travail de leur tâche et de son élaboration (Pearsall, Ellis, & Evans, 2008).

En somme, les recherches autour de la diversité montrent des résultats ambivalents. Les conséquences de la diversité, tantôt positives, tantôt négatives, ont ainsi fait émerger deux explications parallèles.

## **Des diversités, une diversité**

Devant, d'une part l'inconsistance des résultats concernant l'impact de la diversité (Bassett-Jones, 2005 ; Bell et al., 2011 ; Bowers et al., 2000 ; Guillaume

et al., 2017 ; Guo, 2019 ; Horwitz & Horwitz, 2007 ; Niebuhr, 2016 ; Stahl et al.,  
520 2010), et d'autre part la présence de deux explications distinctes (van Knippenberg & Schippers, 2007), certains auteurs ont cherché une réconciliation.

Ainsi, il a été proposé de distinguer plusieurs types de diversité, chacun ayant un impact différent. Deux grands types de diversité peuvent être extraits des différentes typologies suggérées : la diversité de surface et celle de profondeur (Harrison et al., 1998 ; Harrison, Price, Gavin, & Florey, 2002 ; Jackson  
525 et al., 1995 ; Milliken & Martins, 1996).

La diversité de surface concerne les attributs facilement observables et revêtant souvent un caractère démographique, comme l'âge, le sexe, le faciès, etc. Cette première diversité est attendue sur sa capacité à mettre en saillance  
530 les dimensions de catégorisation sociale et à permettre l'apparition d'un biais intergroupe. Dans le même temps, elle n'apporterait pas vraiment de contenu, c'est-à-dire pas ou peu d'informations pertinentes pour la résolution de la tâche.

La diversité de profondeur, quant à elle, concerne davantage les formes de diversité liées au travail, comme les différences en termes d'éducation, de formation ou de profil cognitif. D'une part, elle est censée apporter une certaine  
535 richesse informationnelle à l'élaboration de la tâche, favorisant ainsi la performance. D'autre part, son aspect « profond », c'est-à-dire non saillant, limiterait l'apparition de biais sociocatégories.

D'autres distinctions ont été avancées, notamment concernant des formes de  
540 diversité à la fois imperceptibles et non reliées à la tâche, comme la personnalité, les attitudes ou les valeurs (Harrison et al., 1998 ; Jehn et al., 1999). Elles ont abouties à la distinction entre une diversité liée à la tâche et une diversité dite « relationnelle » ou « bio-démographique » (voir Horwitz & Horwitz, 2007).

Plusieurs méta-analyses se sont attelées à évaluer la capacité de ces typologies à rendre compte de la performance des équipes de travail. Celles de  
545

Bowers et al. (2000) et de Webber et Donahue (2001) concluent négativement, après ne pas avoir observé de lien entre les typologies et la performance. A l'inverse, Horwitz et Horwitz (2007) obtiennent l'effet positif attendu de la diversité liée à la tâche sur la performance, mais aucun effet pour la diversité  
550 bio-démographique. Les résultats de Joshi et Roh (2009) ne montrent que des effets faibles des différents types de diversité sur la performance, hors prise en compte de variables contextuelles. Si ces deux dernières méta-analyses semblent plus favorables aux typologies, la plupart des études sur lesquelles elles s'appuient utilisent des mesures subjectives de la performance. Plus récemment,  
555 van Dijk et al. (2012) exhortent à la réserve concernant leurs conclusions. En effet, dans leur propre méta-analyse, ces auteurs montrent que le recours à des mesures plus objectives limite fortement la confiance en un effet positif de la diversité liée à la tâche et en un effet négatif de la diversité bio-démographique. Les auteurs proposent que la subjectivité des mesures entrainerait un biais  
560 d'évaluation, responsable des résultats observés en faveur des typologies de la diversité.

Quoiqu'il en soit, ces typologies ont le mérite de mettre en lumière deux aspects de la diversité : la saillance, à même d'engager des processus sociocatégoriels potentiellement délétères, et son contenu, apte à stimuler l'élaboration  
565 de la tâche et la production de réponses créatives. Il semble bien que toutes les diversités possèdent ces deux aspects et soient capables d'initier à la fois des processus sociocatégoriels et informationnels. La question de l'impact positif ou négatif de la diversité se jouerait alors plutôt dans la balance de ces deux ensembles de processus (van Knippenberg & Schippers, 2007). C'est ce que  
570 propose notamment le Modèle Catégorisation-Elaboration (van Knippenberg et al., 2004 ; van Knippenberg & van Ginkel, 2010).



## Le Modèle Catégorisation-Elaboration

En 2004, Daan Van Knippenberg, Carsten De Dreu et et Astrid Homan proposent le modèle Catégorisation-Elaboration (en anglais : Categorization-  
575 Elaboration Model; CEM). Les auteurs veulent ainsi intégrer les perspectives informationnelles et sociocatégorielles qui s'attelaient, jusque-là séparément, à expliquer l'impact de la diversité sur la performance de groupe.

Ils s'appuient sur une conceptualisation globale de la diversité, la définissant comme « une caractéristique des groupes sociaux qui reflète le degré avec lequel  
580 des différences objectives ou subjectives existent entre leurs membres » (van Knippenberg & Schippers, 2007)<sup>1</sup>.

Sur cette base, ils proposent notamment que toutes les formes de diversité soient capables, à la fois d'apporter une richesse informationnelle à l'équipe de travail et de mettre en saillance des processus de catégorisation sociale. Si le  
585 premier point est attendu pour ses effets positifs, le deuxième l'est pour son impact négatif. La performance finale du groupe est fonction de la force relative de ces deux ensembles de processus.

Le CEM (van Knippenberg et al., 2004 ; van Knippenberg & van Ginkel, 2010) se présente en trois ensembles de variables, comme le présente la figure  
590 1.1. Premièrement, il propose que la diversité impacte positivement l'élaboration des informations relatives à la tâche. Cette élaboration génère une amélioration de la performance. Cette relation constitue le cœur du modèle.

Deuxièmement, le modèle explique les potentiels effets négatifs de la diversité sur la performance par l'intégration d'un ensemble organisé de variables  
595 sociocatégorielles. Ces dernières modèrent négativement la relation entre la diversité et l'élaboration.

---

1. Version originale en anglais : « a characteristic of social grouping that reflects the degree to which objective or subjective differences exist between group members ».

Troisièmement, diverses variables modèrent positivement la relation entre la diversité et l'élaboration. Il s'agit notamment de notre motivation, de notre habilité relative à la tâche et des caractéristiques de cette dernière. Voyons ces

600 trois ensembles plus en détails.

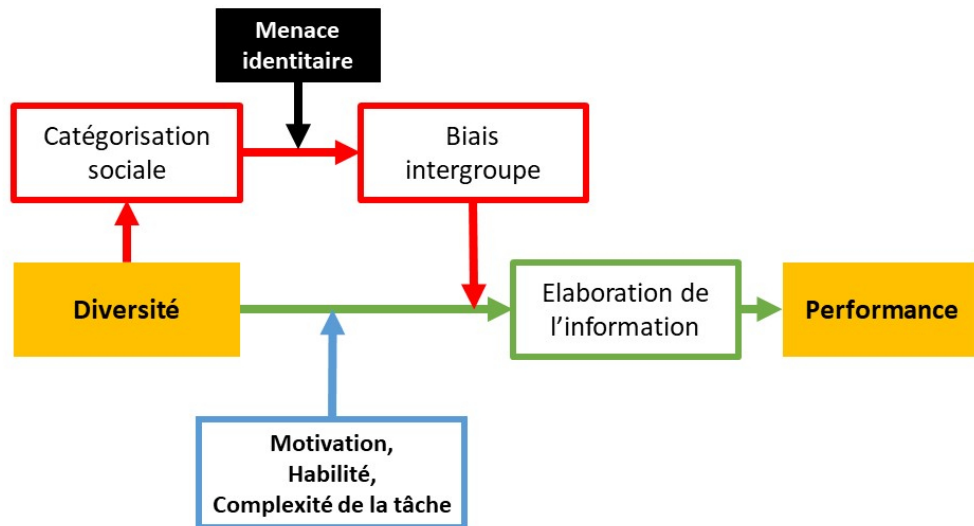


FIGURE 1.1 – le Modèle de la Catégorisation-Élaboration, adapté et traduit de Van Knippenberg, De Dreu et Homan, 2004

### Relation centrale : de la diversité à la performance

Le CEM (van Knippenberg et al., 2004 ; van Knippenberg & van Ginkel, 2010) s'organise autour d'une relation centrale, liant positivement la présence de diversité à la performance groupale.

605 Rejoignant les travaux sur l'élaboration de l'information (voir De Dreu, Baas, et al., 2008 ; Hinsz et al., 1997), les auteurs proposent que la diversité apporte au groupe une richesse informationnelle. Néanmoins, celle-ci ne lui profite pas directement, ni automatiquement (voir par exemple Gigone & Hastie, 1993 ; Stasser, 1999 ; Winquist & Larson, 1998). En effet, le groupe doit parve-

610 nir à partager et intégrer ces informations de manière pertinente au regard de la tâche à accomplir (Kooij-de Bode, van Knippenberg, & van Ginkel, 2008 ;

A. Nederveen Pieterse, van Knippenberg, & van Ginkel, 2011 ; van Ginkel & van Knippenberg, 2008, 2009). Ce n'est que par ce biais que la richesse informationnelle, accordée par la diversité, pourra s'incarner dans une amélioration  
615 de la performance de l'équipe.

Cet ensemble de processus sociopsychologiques de traitement de l'information au niveau groupal, van Knippenberg, De Dreu, et Homan (2004) le nomment « élaboration de l'information ». Ils en font le médiateur de la relation entre diversité et performance.

## 620 **Relation modératrice sociocatégorielle**

Si le CEM se structure autour d'une relation positive entre diversité et performance de groupe, il ajoute que ce lien est modéré négativement par un ensemble de processus sociocatégoriels.

Van Knippenberg, De Dreu et Homan (2004) proposent que toutes les types  
625 de diversité soient capables de mettre en saillance des processus de catégorisation sociale, mais que ces derniers n'amènent pas nécessairement à des conséquences négatives.

Premièrement, en s'appuyant sur les théories de l'identité sociale (Tajfel & Turner, 1986) et de l'autocatégorisation (Turner et al., 1987), les auteurs  
630 mettent en avant l'importance de la saillance de la diversité, c'est-à-dire le degré d'activation cognitive des différences de catégorie sociale au sein du groupe (Crisp & Hewstone, 2007 ; Turner et al., 1987 ; van Knippenberg & van Ginkel, 2010). En effet, la situation peut mettre en lumière les différences entre ses membres et faire ainsi apparaître une scission en son sein, aboutissant à la  
635 formation de sous-groupes. Ce n'est que grâce à une saillance suffisante que les processus sociocatégoriels peuvent impacter nos comportements (Homan, van Knippenberg, Van Kleef, & De Dreu, 2007). Selon le CEM, la saillance dépend

de trois éléments : l'ajustement comparatif (« comparative fit »), l'ajustement normatif (« normative fit ») et l'accessibilité cognitive (« cognitive accessibility »). L'ajustement comparatif correspond à la capacité de la dimension de comparaison sociale à créer des sous-groupes fortement différenciés. L'ajustement normatif concerne sa propension à donner du sens à la réalité sociale. L'accessibilité cognitive réfère à son accessibilité en mémoire et à la facilité de son activation (van Knippenberg et al., 2004 ; van Knippenberg & van Ginkel, 645 2010).

Deuxièmement, la saillance est nécessaire mais insuffisante pour libérer l'impact négatif des processus sociocatégories. Elle doit pour cela être à même de générer un biais intergroupe. Or, celui-ci n'apparaîtra que dans la mesure où le contexte intergroupe induit une menace identitaire sur la relation entre les 650 sous-groupes, c'est-à-dire lorsqu'il laisse planer le risque de voir notre identité sociale dégradée. En effet, la présence de menace contribue à nous désengager de l'élaboration de la tâche. De même, le biais intergroupe inhibe la motivation à l'élaboration des informations liées à la tâche, et en conséquence la qualité des réponses qui lui sont fournies (Homan et al., 2008, 2007 ; voir aussi van 655 Knippenberg & Hoever, 2018 ; van Knippenberg & Mell, 2016).

### **Autres variables modératrices**

Au-delà des ensembles de processus informationnels et sociocatégories, le CEM (van Knippenberg et al., 2004) s'étend à d'autres variables, plus auxiliaires, jouant un rôle positif dans la capacité des membres du groupe à élaborer la richesse informationnelle fournie par leur diversité (voir Guillaume et 660 al., 2017).

Ces variables modératrices concernent notamment les caractéristiques de la tâche (complexité de la tâche, etc.), celles des membres de l'équipe (motivation,

compétence concernant la tâche, etc.) et les croyances que ceux-ci entretiennent  
665 à l'égard de la situation (réflexivité groupale, croyances concernant la diversité,  
etc.).

Concernant les caractéristiques de la tâche, le modèle prédit une amélioration de l'élaboration de l'information avec la complexification de la tâche. En effet, la diversité amène une variété d'informations dont la confrontation  
670 devrait ouvrir à une élaboration plus profonde de la tâche.

De la sorte, la diversité devrait expliquer une part de la variance de la performance d'autant plus élevée que la tâche nécessite une étude approfondie ; autrement dit lorsque cette dernière est complexe (voir van Knippenberg & van Ginkel, 2010).

675 Concernant les caractéristiques des membres de l'équipe, le CEM (van Knippenberg et al., 2004 ; voir aussi van Knippenberg & van Ginkel, 2010) prédit que les membres de l'équipe de travail élaboreront d'autant mieux la tâche qu'ils sont motivés à la comprendre et la maîtriser (van Knippenberg & Hoever, 2018).

680 Cette motivation est dépendante notamment de leur besoin de cognition (Kearney, Gebert, & Voelpel, 2009), de leur orientation à l'apprentissage (A. Nenderveen Pieterse, van Knippenberg, & van Dierendonck, 2013), de leur responsabilité (Lerner & Tetlock, 1999 ; Scholten, van Knippenberg, Nijstad, & De Dreu, 2007) ou encore de la présence d'une pression temporelle (Kruglanski &  
685 Webster, 1991).

Parallèlement, la capacité des membres de l'équipe à intégrer les informations liées à la tâche devrait agir comme un modérateur positif de la relation entre diversité et élaboration de l'information (van Knippenberg & van Ginkel, 2010).

690 Concernant les croyances à l'égard des situations, van Knippenberg et ses

collègues (van Knippenberg et al., 2004 ; van Knippenberg & Hoever, 2018 ; van Knippenberg & van Ginkel, 2010) mettent en avant le rôle (1) des croyances que les membres entretiennent à l'égard de la diversité et de ses effets, et (2) de la réflexivité du groupe, c'est-à-dire la tendance de ses membres à réfléchir et communiquer sur la manière de résoudre la tâche (West, Garrod, & Carletta, 1997 ; voir aussi Auzoult & Abdellaoui, 2016 ; Schippers, Den Hartog, & Koopman, 2007).

Premièrement, des croyances positives concernant la diversité sont porteuses d'une plus grande bienveillance à l'égard des informations fournies par l'autrui différent. De ceci découle une meilleure élaboration de la tâche et par là une performance accrue (van Knippenberg, van Ginkel, & Homan, 2013).

Deuxièmement, par sa capacité à être réflexive, l'équipe peut mieux intégrer les informations à sa disposition et accéder au consensus, favorisant ainsi sa performance (A. Nederveen Pieterse et al., 2011) et sa capacité à innover (Schippers, West, & Dawson, 2015).

### Limites du modèle

Le modèle Catégorisation-Elaboration (CEM ; van Knippenberg et al., 2004 ; van Knippenberg & van Ginkel, 2010) est une avancée majeure pour notre champ de recherche (Guillaume et al., 2017). Mais, comme tout modèle théorique, il comporte des limites.

Premièrement, le CEM a avant tout été développé pour mieux prédire la performance des équipes de travail. Ce n'est que très récemment que son application à été envisagée à leur créativité (voir van Knippenberg & Hoever, 2018) et essentiellement de manière théorique. Évaluer les spécificités de la créativité reste donc à accomplir.

Deuxièmement, les processus sociocatégories invoqués par le modèle restent

très généraux, notamment concernant leur impact sur l'élaboration informationnelle. Même si leur ordonnancement permet de répondre à l'ambivalence de la diversité, leur compréhension nécessite une analyse plus détaillée des processus à l'œuvre (Pelled et al., 1999 ; van Knippenberg et al., 2004 ; van Knippenberg & Hoyer, 2018).

Si le CEM apporte un éclairage théorique conséquent, son application à la performance créative n'a été envisagée que très récemment (van Knippenberg & Hoyer, 2018). De plus, le déroulement de processus sociocatégories qu'il propose reste général et demande une analyse plus détaillée (van Knippenberg et al., 2004 ; van Knippenberg & Hoyer, 2018).

## 1.4 Diversité, influence minoritaire et créativité

Pour comprendre comment la créativité peut émerger au sein d'un groupe, nous devons nous intéresser à l'influence minoritaire. En effet, une idée n'est nouvelle qu'en comparaison à des idées déjà connues et parce qu'elle s'en écarte (A. J. Cropley, 2006). Autrement dit, la créativité apparaît lorsque le champ du connu est mis à mal et que les normes établies et protégées par la majorité sont bousculées.

### Influence minoritaire et innovation sociale

La recherche en psychologie sociale a longtemps considéré que la capacité d'influencer était réservée aux groupes dotés de pouvoir. Les travaux de Serge Moscovici (1979) ont remis en cause cette conception, ouvrant un champ de recherche sur l'influence des minorités et leur propension à faire émerger l'innovation sociale.

Avant d'aller plus loin, il nous est nécessaire d'établir ici la conception mos-

covicienne de l'innovation sociale et de la minorité. Concernant la première, Moscovici la définit comme un « processus d'influence sociale ayant généralement pour source une minorité ou un individu qui s'efforce, soit d'introduire ou de *créer* des idées nouvelles, de nouveaux modes de pensée ou de comportement, 745 soit de *modifier* des idées reçues, des attitudes traditionnelles, d'anciens modes de pensée ou de comportement » (Moscovici, 2011, p. 53, nuances présentes dans le texte d'origine). Ainsi, l'innovation sociale est une forme particulière d'influence sociale, née des relations entre une majorité et une minorité.

Concernant cette dernière, nous serions tentés de la définir quantitative- 750 ment et de la concevoir comme la petite fraction du supragroupe qu'elle forme avec une majorité. Selon la conception de Serge Moscovici, la minorité se définit relativement à « quelque groupe de référence marquant ou par rapport à quelque réalité sociale marquante » (Moscovici, 2011, p. 53). Plus précisément, la minorité s'incarne dans sa prise d'une position opposée à celle de la 755 norme majoritaire, malgré qu'elle ne possède pas le pouvoir qui lui permettrait d'influencer directement la majorité. En somme, le caractère majoritaire ou minoritaire d'un groupe n'est pas nécessairement une question de proportion, mais plutôt de dominance (Voutat & Knuesel, 1997). Ainsi, un groupe pourra être considéré comme majoritaire car il possède l'ascendant sur une minorité, 760 même s'il lui est inférieur en nombre. La minorité, quant à elle, se définit par son opposition à la norme.

De cette conception nous pouvons tirer une nouvelle interprétation des travaux conduits par Solomon Asch (1951 ; 1955 ; 1956 ; 1961), nous permettant d'illustrer la capacité des minorités à influencer. Initialement, les résultats de 765 ces expériences sont expliqués en terme de conformisme : les participants, en état de dépendance informationnelle et normative vis-à-vis de la majorité se conforme à la position de celle-ci. Moscovici (1979) propose plutôt que les rôles



sont inversés : si les compères sont majoritaires en nombre, ils incarnent pourtant une norme minoritaire. En effet, ils proposent une nouvelle conception de la réalité en interprétant la longueur des lignes présentées par Asch de manière contre-intuitive. Le participant, quant à lui, défend une position intuitive et logique que tout individu « normal » rejoindrait aisément ; il incarne de fait une majorité. De la sorte, en ralliant la position des compères, le participant se soumet en réalité à une influence minoritaire plutôt que majoritaire. Cette nouvelle interprétation s'appuie notamment sur la déduction suivante : si l'influence était majoritaire, elle devrait être d'autant plus forte que la majorité est proportionnellement grande. Mais les expériences ultérieures de Asch 1956 montrent plutôt que la taille de la « majorité » n'a pas tellement d'importance et que c'est surtout son unanimité qui détermine son influence. En effet, dans les expériences de Asch (1951 ; 1955 ; 1956), la force d'influence plafonne dès trois compères. Ceci tant à montrer que l'origine de l'influence n'est pas dans le nombre, mais dans la présence d'une opposition entre la position défendue par les compères et la réalité objective.

Serge Moscovici montrera par ses propres travaux la capacité des minorités à influencer et ouvrir ainsi à l'innovation sociale (Moscovici, 1979 ; pour une revue voir Huguet, Nemeth, & Personnaz, 1995). Ce phénomène se déroule en quatre stades (Moscovici, 1985). Le premier stade est la *révélation*. La minorité remet en cause la norme établie avec pour conséquence immédiate la destruction du consensus qui l'entoure. Ainsi, la minorité ouvre un conflit et laisse émerger une incertitude quant à la situation. Cette incertitude nous incite à revoir le jugement que nous en avons. Néanmoins, nous ne pouvons nous rallier ouvertement à cette position alternative puisque, tenue par une minorité, l'accepter lierait notre identité à la sienne, c'est-à-dire à une identité déviante et rejetable (Schachter, 1951), et serait contraire à notre besoin de

795 maintenir un soi positif (Cialdini & Trost, 1998 ; Fiske, 2004 ; Tajfel & Turner, 1986). Le deuxième stade est l'*incubation*. Si la minorité soutient durablement et unanimement son point de vue, elle ne manquera pas d'éroder peu à peu nos convictions. Le troisième stade est la *conversion*. Avec le temps, la position minoritaire a été dissociée de son identité. Cette séparation nous permet  
800 de rejoindre la position minoritaire sans craindre d'être associée à son identité conflictuelle (voir la théorie de la dissociation de Pérez & Mugny, 1989). Ce phénomène, Moscovici le nommera « cryptomnésie sociale ». Le quatrième et dernier stade est l'*innovation*. Les individus convertis se reconnaissent les uns les autres autour de la nouvelle position, sans pour autant rallier l'identité  
805 minoritaire oubliée. Autrement dit, ils reprennent à leur compte la position minoritaire, sans cesser d'appartenir à la majorité. Finalement, en se diffusant de la sorte au sein de la société, la position minoritaire incarne un changement de norme, constituant dès lors une innovation sociale.

Comme nous l'avons vu, les minorités, comme les majorités, sont capables  
810 d'influence sociale. Pourtant, l'impact de ces deux entités sociales sur nos comportements n'est pas le même. En continuant sur le chemin dégagé par Moscovici, la Théorie de l'Influence Minoritaire de Charlan Nemeth (2009) explique ces variations par la forme différente que prennent nos pensées devant une majorité ou une minorité. Ainsi, avant de voir plus en détails cette théorie, il nous  
815 est nécessaire de nous intéresser aux formes que peuvent prendre nos pensées et leur lien avec la créativité.

## Enjeux sociopsychologiques et formes de pensées

A l'orée des études sur la créativité, Joy Paul Guilford (1950 ; 1967) définissait les notions de pensées convergentes et divergentes. Ces deux concepts,  
820 fortement réutilisés depuis (A. J. Cropley, 2006 ; Harvey, 2013 ; Runco &

Acar, 2010, 2012 ; Silvia, Winterstein, & Willse, 2008 ; Silvia, Winterstein, Willse, Barona, et al., 2008) réfèrent à deux processus cognitifs centraux dans l'émergence de la créativité.

La pensée convergente concerne la recherche de la meilleure réponse possible à la tâche. En se focalisant sur une seule réponse, la meilleure et la plus correcte, elle ne tolère pas l'ambiguïté (A. J. Cropley, 2006). En cela, la pensée convergente sélectionne et donne un statut logique aux différentes possibilités de réponses (Amabile, 1988 ; Rietzschel, Nijstad, & Stroebe, 2010). Cette forme de pensée les définit comme correctes ou erronées sur la base des connaissances (A. J. Cropley, 2006 ; Moneta, 1993 ; voir aussi Agogué, Arnoux, Brown, & Hooge, 2013 ; Hatchuel & Weil, 2002, 2009). Ainsi, la pensée convergente se lie à une recherche de qualité de réponse (Paletz & Schunn, 2010). En retournant à la définition d'Amabile (1983 ; 1988 ; 1996 ; 2012 ; 2016), la pensée convergente devient une tendance à maximiser l'utilité d'une réponse, par sa focalisation sur la recherche de la meilleure réponse.

La pensée divergente concerne la recherche de réponses nombreuses et diverses dans un éventail de domaines variés (Guilford, 1967 ; Runco, 1991, 2007). Elle tend à fournir avant tout des réponses nouvelles et originales (Runco & Acar, 2012) . Autrement dit, la pensée divergente concerne des recombinaisons et des transformations des connaissances préalables vers des réponses nouvelles qui s'écartent du champ de ces connaissances (A. J. Cropley, 2006 ; voir aussi Agogué et al., 2013 ; Hatchuel & Weil, 2002, 2009). En retournant à la définition d'Amabile (1983 ; 1988 ; 1996 ; 2012 ; 2016), la pensée divergente devient une tendance à maximiser l'originalité d'une réponse, par sa focalisation sur la recherche de la meilleure réponse.

De ces deux formes de pensées, la pensée divergente a connu un grand succès dans la littérature, au détriment de la pensée convergente (A. J. Cropley, 2006 ;

Runco & Acar, 2012). En se focalisant sur la pensée divergente, les chercheurs et les chercheuses l'ont largement utilisée pour mesurer la créativité (Silvia, 850 Martin, & Nusbaum, 2009 ; Silvia, Winterstein, & Willse, 2008 ; Silvia, Winterstein, Willse, Barona, et al., 2008). Pourtant, la pensée divergente n'est pas le parfait synonyme de la créativité (Runco, 2008). Cette dernière s'intercale plutôt dans la combinaison de la pensée divergente et de la pensée convergente (Brophy, 2010 ; A. J. Cropley, 2006 ; Harvey, 2013 ; Moneta, 1993).

855 Ces formes de pensées ne sont pas étrangères aux influences majoritaires et minoritaires. Elles répondent aux enjeux sociopsychologiques qu'induisent ces deux types de groupe.

### **Influence majoritaire/minoritaire et formes de pensées**

Les influences normatives et informationnelles s'insinuent dans nos réac- 860 tions face aux enjeux sociopsychologiques des situations de groupe. Ainsi, au sein d'une équipe de travail, lorsque le débat émerge autour de la réponse à fournir, le groupe se scinde en sous-groupes. Ces derniers portent un jeu d'influences différent. Il est fonction de leur aspect majoritaire ou minoritaire et de lui découle la forme de nos pensées. Ceci définit nos réactions et impacte 865 notre créativité de groupe. C'est ce que propose Charlan Nemeth 2009 dans sa Théorie de l'Influence Minoritaire, établissant ainsi un pont entre l'influence sociale et la créativité.

D'un point de vue informationnel, minorité et majorité sont à même de générer des processus de pensées différents et spécifiques à la relation qu'elles 870 instituent avec la cible (Butera, 1995 ; Nemeth, 1986, 2009 ; par exemple : Nemeth & Kwan, 1985, 1987 ; Nemeth, Mosier, & Chiles, 1992 ; Nemeth & Wachtler, 1983). Les minorités, en proposant une alternative à la réponse majoritairement donnée à la situation sociale, remettent en cause la validité du

point de vue communément admis (Pérez et al., 1995). L'incertitude ainsi créée  
875 est à même de générer de l'influence (Butera & Pérez, 1995 ; Festinger, 1954 ;  
Turner, 1995) par un processus de décentration (Huguet, Mugny, Pérez, & Juan,  
1992). C'est par là que s'active une forme de pensée divergente (Nemeth, 2009 ;  
Nemeth & Kwan, 1985, 1987), nous incitant à la réévaluation de la situation  
et ainsi à la production de réponses créatives (Huguet et al., 1995 ; Nemeth  
880 & Ormiston, 2007 ; Nemeth et al., 2004 ; Nemeth & Wachtler, 1983 ; Pérez  
et al., 1995, voir Guilford, 1950). À l'inverse, les majorités génèrent une pen-  
sée convergente (Nemeth, 2009 ; Nemeth & Kwan, 1985, 1987), nous poussant  
à rejoindre leur position, afin d'éviter le stress d'être en désaccord avec elles  
(Huguet et al., 1995). Cette forme de pensée tend à réduire la quantité de  
885 perspectives prise en compte par l'individu, rendant les réponses données face  
à la situation sociale plus banales et moins créatives (Guilford, 1950 ; Nemeth  
& Kwan, 1985).

D'un point de vue normatif, nous agissons en considérant qu'une majorité  
est favorable à la conformité, plutôt qu'à la déviance (Butera & Pérez, 1995).  
890 En effet, la déviance est perçue comme dysfonctionnelle pour le groupe (Jova-  
novic, 1995) et des connotations négatives sont attribuées aux groupes déviants  
(Sanchez-Mazas & Pérez, 1995). Or les minorités sont souvent perçues comme  
déviantes (Schachter, 1951). Ainsi, nous tendons à rallier la majorité et à nous  
différencier de la minorité (Wood, Lundgren, Ouellette, Busceme, & Blacks-  
895 tone, 1994 ; Wood, Pool, Leck, & Purvis, 1996), afin d'éviter d'être rejeté dans  
la déviance.

Comme nous l'avons vu, majorité et minorité impactent différemment notre  
manière de répondre à la tâche. La première nous incite à la rejoindre et fait  
émerger en nous une forme de pensée convergente. La deuxième nous pousse  
900 à réévaluer la position commune et produit en nous une forme de pensée di-

vergente. Si cette dernière ouvre à la production de réponses nouvelles, elle se heurte à une poussée à la convergence, mise en exergue par certains enjeux sociopsychologiques de la situation.

## Conclusion

905 Comme nous l'avons vu, trois motivations essentielles régissent nos comportements et répondent aux trois composantes des situations sociales : motivation à répondre efficacement à notre environnement, motivation à construire et maintenir des relations avec les autres, motivation à avoir une image positive de nous-même. En voulant nous montrer efficaces malgré l'ambiguïté d'une situation, nous nous tournons vers les autres. Nous tendons à reprendre à notre 910 compte les réponses qu'ils opposent à cette ambiguïté et ce d'autant plus qu'ils sont nombreux et qu'ils nous ressemblent. Nous nous y conformerons d'autant plus que cette influence informationnelle générée par la majorité endogroupe se double d'une pression normative. Nous rallier à elle répond à notre motivation 915 à établir et maintenir des relations sociales et garantit la positivité de notre Soi. Nous y opposer et lui préférer une position minoritaire nous fait courir le risque d'être rejeté dans la déviance.

Pourtant, les minorités peuvent également jouir d'une certaine influence sociale. Celle-ci prend une forme différente de celle des majorités. Si ces der- 920 nières représentent l'ordre établi et le consensus social, les premières incarnent leur remise au cause et ainsi ouvrent à l'innovation sociale. Autrement dit, les majorités nous pressent de rallier leurs positions, incitant nos pensées à la convergence. Les minorités, en attaquant le statu quo, nous incitent à repenser notre réponse à la situation. Elles font émerger en nous une forme de 925 pensée divergente, porteuse de nouveauté et sans laquelle l'innovation ne serait

pas possible. Le prochain chapitre accentuera cette mise en lumière des enjeux propres à la tâche de créativité de groupe.

# Chapitre 2

## La nature de la créativité

930 Les tâches de créativité incorporent des enjeux sociopsychologiques spécifiques et constituent une scène particulière pour nos relations sociales. Circonscrire ces caractéristiques implique de s'intéresser à la nature même de la créativité. Nous le ferons au long des trois parties de ce chapitre.

Premièrement, nous définirons la créativité sur la base des travaux de Theresa Amabile, en mettant notamment en avant la nature sociale de la créativité. Deuxièmement et à la lumière de la Théorie de l'Elaboration du Conflit de Juan Antonio Pérez et Gabriel Mugny (1993), nous rapprocherons la tâche de créativité des tâches d'aptitudes. Troisièmement, ce cadre nous permettra de détailler les enjeux propres à la tâche de créativité et d'émettre quelques  
940 prédictions quant à nos relations sociales en son sein.

### 2.1 Définir la créativité

Comprendre la créativité implique de nous pencher sur les définitions élaborées dans les travaux antérieurs. En nous appuyant sur elles et en les confrontant, nous pourrions entrevoir la nature sociale de la créativité.



## 945 Une définition presque consensuelle

Si de nombreuses définitions de la créativité ont pu être proposées dans la littérature, l'une d'entre elles semble être particulièrement plébiscitée. En effet, la créativité est classiquement définie sur la base des travaux de Theresa Amabile et de ses collaborateurs (Amabile, 1983, 1988, 1996, 2012 ; Amabile  
950 & Pratt, 2016), et cela par de nombreux auteurs (par exemple : Dzielwiec, Gajda, & Karwowski, 2014 ; Homan, Buengeler, Eckhoff, van Ginkel, & Voelpel, 2015 ; Saroghi, Libaers, & Burkemper, 2015 ; J. P. Stephens, 2015 ; Wang, Tsai, & Tsai, 2014).

Theresa Amabile propose la définition suivante : « La créativité est la pro-  
955 duction de réponses, de produits ou de solutions nouvelles et appropriées à une tâche ouverte »<sup>1</sup> (Amabile, 2012, p.3).

Se référant à plusieurs définitions de la créativité, Mayer (1999) propose aussi une telle conceptualisation. Cette approche est réaffirmée plus tard par la revue de littérature de Andreasen (2005). Les définitions données par la  
960 suite de la créativité encapsulent encore ces deux notions : utilité et nouveauté (par exemple : Piffer, 2012 ; A. Y. Zhang, Tsui, & Wang, 2011). Ajoutons que cette conception peut être rapprochée de celle de Campbell (1960 ; voir Runco, 2014b) en référence à la théorie de l'évolution de Darwin (1859 ; voir Simonton, 1999). En effet, Campbell propose que la pensée créative s'actionne  
965 par la combinaison de la variation et de la sélection. L'originalité concerne la production d'idées plus variées, tandis que l'utilité incite à la sélection des idées les plus appropriées.

---

1. Version originale : « Creativity is the production of a novel and appropriate response, product, or solution to an open-ended task ».

## Remarques sur la définition

Trois éléments émanent de cette définition. Premièrement, une production  
970 ne sera créative que si elle est nouvelle et peut être considérée comme originale  
(Amabile & Pratt, 2016). La production doit suffisamment déviée du champ  
du connu pour être considérée comme originale. Autrement dit, l'originalité est  
extraite de la comparaison avec les productions précédentes. En cela, l'origi-  
nalité des productions créatives est essentiellement relative aux connaissances  
975 antérieures (A. J. Cropley, 2006).

Deuxièmement, si la nouveauté peut être vue comme l'élément central de  
la créativité, elle n'est néanmoins pas suffisante. En effet, une production n'est  
appropriée que parce qu'elle répond à un besoin épistémique ; dit plus pratique-  
ment, parce qu'elle répond à la consigne donnée par la situation. Autrement  
980 dit, la production doit résoudre le problème que la tâche pose (Amabile &  
Pratt, 2016). La production doit être effective et reconnue comme telle. Sans  
cela, la production est seulement « fantaisiste » et plutôt désignable comme  
de la « quasi-créativité » (p. 271 Cattell & Butcher, 1968) ou de la « pseudo-  
créativité » (Heinelt, 1974). Ajoutons que l'effectivité d'une production est fa-  
985 cilitée par les connaissances antérieures. Ces dernières posent les critères qui  
définissent la meilleure effectivité (A. J. Cropley, 2006).

Troisièmement, la créativité est relative. En effet, une production n'est pas  
créative en elle-même, mais jugée comme telle par l'environnement social qui  
la voit naître (Csikszentmihalyi, 1999 ; Csikszentmihalyi & Wolfe, 2014 ; Zhou,  
990 Wang, Bavato, Tasselli, & Wu, 2019). En effet, la production doit être détermi-  
née comme créative par les personnes familières de cet environnement (Ama-  
bile & Pratt, 2016). En effet, ce sont ces personnes qui, par leurs connaissances  
(voir A. J. Cropley, 2006), peuvent saisir si la production dévie suffisamment  
du champ du connu (originalité) et si elle est pertinente pour répondre à la

995 tâche (utilité). C'est en cela que la créativité est un objet d'étude éminemment sociocognitif.

Cette relativité sociale de la créativité peut être étendue et doit être précisée, puisqu'elle figure le cœur des enjeux sociopsychologiques des tâches de créativité.

## 1000 **2.2 La tâche de créativité**

Pour comprendre les spécificités des tâches de créativité et les relier au processus déterminant nos comportements sociaux, nous devons revenir au fonctionnement de nos relations aux autres. Ce pont peut se construire sur les fondations fournies par la Théorie de l'Elaboration du Conflit de Pérez et  
1005 Mugny (TEC ; 1993 ; voir aussi Mugny et al., 2017)

### **La tâche de créativité comme tâche d'aptitudes**

Dès 1993, Juan Pérez et Gabriel Mugny envisagent que les tâches de créativité soient des tâches d'aptitudes (TAP). En effet, la tâche de créativité a pour particularité de ne pas avoir un nombre strict de réponses possibles (Amabile &  
1010 Pratt, 2016). Mais celles-ci sont hiérarchisables dans leur validité, c'est-à-dire dans leur capacité à répondre efficacement à la tâche. Ceci met en avant une forte pertinence de l'erreur, puisqu'il les réponses peuvent être classées comme valides ou erronées. De plus, cette possibilité de hiérarchisation permet également s'appliquer aux personnes qui produisent ces réponses. Elles deviennent  
1015 alors hiérarchisables en terme de compétence, c'est-à-dire ici en termes de capacité créative. Ceci met en avant l'ancrage social présent dans les tâches de créativité. Ces deux aspects (pertinence de l'erreur et ancrage social) sont caractéristiques des TAP (Mugny et al., 2017 ; Pérez & Mugny, 1993).

Néanmoins, la tâche de créativité constitue un cas particuliers. En effet, la  
1020 manière avec laquelle la validité des réponses est déterminée n'est pas totale-  
ment objective, mais incorpore une certaine ambiguïté. Celle-ci rapproche la  
tâches de créativité des TAP complexes ne possédant pas de réponses évidentes  
(voir Pérez & Mugny, 1993). La validité de la réponse est donc en partie déter-  
minée socialement (Csikszentmihalyi, 1999 ; Csikszentmihalyi & Wolfe, 2014 ;  
1025 Zhou et al., 2019), ce qui suppose des enjeux sociopsychologiques spécifiques.

Quoiqu'il en soit, selon la TEC (Pérez & Mugny, 1993 ; voir aussi Mugny et  
al., 2017), les tâches d'aptitudes, comme les tâches de créativité, se caractérisent  
par une haute pertinence de l'erreur et un fort ancrage social. Nous pouvons  
comprendre notre réaction à ces tâches à la lumière de ces deux éléments.  
1030 Voyons-les plus en détails.

### **Une haute pertinence de l'erreur**

La pertinence de l'erreur porte sur la possibilité de classer objectivement les  
réponses données à la tâche comme correctes ou incorrectes (Mugny et al., 2017,  
pp.107-110 ; Pérez et al., 1995, pp. 226-227). Autrement dit, il s'agit de leur  
1035 capacité à répondre efficacement à la consigne. Ajoutons que la pertinence de  
l'erreur présente une nature épistémique. En effet, elle réfère à la construction  
sociale de la validité du jugement (Mugny et al., 2017, pp.107-110 ; Pérez et al.,  
1995). Autrement dit, la qualité de la réponse donnée à la tâche est déterminée  
socialement.

1040 Pour être validée, une réponse à une tâche de créativité doit pouvoir être  
considérée comme créative. En nous référant à la définition d'Amabile (1983 ;  
1988 ; 1996 ; 2012 ; 2016), il importe dans une tâche de créativité de fournir une  
réponse à la fois appropriée et nouvelle. Elle sera appropriée si elle s'inscrit dans  
le cadre défini par la consigne. Elle sera nouvelle si elle s'écarte suffisamment

1045 des réponses banalement produites pour cette tâche.

Il résulte de la qualité (socialement déterminée) de nos réponses, la possibilité d'une hiérarchisation. Ceux qui répondent le mieux à la tâche seront considérés comme les plus compétents, faisant de la compétence l'enjeu des tâches d'aptitudes (Butera, Cherel, Maggi, & Mugny, 1998 ; voir Mugny et al., 1050 2017 ; Pérez & Mugny, 1993). De cela, il découle que, si la qualité de notre réponse est déterminée socialement, il en va de même de notre compétence. Autrement dit, nous sommes avant tout compétents dans les yeux d'autrui.

### **Un fort ancrage social**

Il découle de notre compétence socialement déterminée un ancrage social. 1055 Celui-ci porte sur la possibilité de classer les individus dans des catégories sociales en fonction de leurs réponses à la tâche (Mugny et al., 2017, pp.107-110 ; Pérez et al., 1995, pp. 226-227). De la sorte, si nos réponses à la tâche peuvent être hiérarchisées selon leur qualité, il en va de même pour nous. Elles nous positionnent dans une hiérarchie sociale, où les compétents sont valorisés 1060 et les incompetents dévalorisés. Ceci impacte à la fois notre identité sociale et notre identité personnelle (Mugny et al., 2017, pp.107-110 ; Pérez et al., 1995, pp. 226-227).

Ainsi, l'ancrage social a une nature identitaire et porte les processus socio-catégoriels (voir Tajfel & Turner, 1986 ; Turner et al., 1987) en jeu dans l'éla- 1065 boration du conflit lié à la tâche.

### **Entre conflit relationnel et conflit épistémique**

En conséquence de ces deux éléments, il apparaît qu'un conflit émanant de la résolution de la tâche puisse se réguler, soit de manière épistémique, soit de

manière relationnelle (Mugny et al., 2017, pp.114-118 ; voir aussi Jehn et al.,  
1070 1999).

En effet, en confrontant la diversité de nos perspectives, nous faisons naître un conflit autour de la tâche. Celui-ci peut prendre une forme épistémique, c'est-à-dire centré sur la résolution de la tâche, ou une forme relationnelle, c'est-à-dire focalisé sur la protection du Soi. Le premier est souvent affublé d'effets  
1075 positifs sur le fonctionnement des équipes, notamment concernant leur performance et leur créativité (Bradley, Postlethwaite, Klotz, Hamdani, & Brown, 2012 ; Jehn et al., 1999 ; Mugny et al., 2017, pp.114-118 ; Nemeth et al., 2004). Au contraire, le deuxième est plutôt reconnu pour ses effets délétères (Jehn et al., 1999 ; Meier, Gross, Spector, & Semmer, 2013 ; Mugny et al., 2017,  
1080 pp.114-118).

L'orientation de la régulation du conflit vers sa forme épistémique ou relationnelle dépend de la menace identitaire que la situation peut générer (Mugny et al., 2017, pp.114-118 ; voir aussi van Knippenberg et al., 2004 ; van Knippenberg & van Ginkel, 2010). La présence d'une menace identitaire nous pousse  
1085 davantage vers une régulation relationnelle du conflit.

Comme nous l'avons vu, la tâche de créativité se caractérise par un fort ancrage social et une haute pertinence de l'erreur. Si ces deux éléments peuvent amener un conflit autour de la résolution de la tâche, la forme que celui-ci prendra dépend de la présence de menace identitaire. Celle-ci peut naître de  
1090 nos relations aux autres dans le cadre spécifique de la tâche de créativité.

## 2.3 Élaboration du conflit dans les tâches de créativité

La tâche de créativité constitue un cas particulier des tâches d'aptitudes (Pérez & Mugny, 1993). En cela, elle se caractérise par des dynamiques similaires d'élaboration du conflit.

### De l'interdépendance à la menace identitaire

La qualité des réponses données à une tâche de créativité est subjective et déterminée socialement. Cette subjectivité naît du jugement que fait peser autrui sur nos propositions de réponses. Ces dernières doivent être à la fois nouvelles et appropriées (Amabile, 1983, 1988, 1996, 2012 ; Amabile & Pratt, 2016). Autrement dit, elles doivent (1) suffisamment s'écarter du champ du connu pour être considérées comme originales et (2) s'en écarter suffisamment peu pour être considérées comme valides.

De la sorte, nos propositions ne sont pas créatives en elles-mêmes. Elles le sont par le jugement que les autres posent sur elles (Csikszentmihalyi, 1999 ; Csikszentmihalyi & Wolfe, 2014), conférant à la créativité une dimension sociale (Haslam, Adarves-Yorno, & Postmes, 2015 ; Haslam, Adarves-Yorno, Postmes, & Jans, 2013 ; Haslam, Adarves-Yorno, Steffens, & Postmes, 2019). La réciprocité de ces validations sociales confère aux tâches de créativité une interdépendance entre soi et autrui.

Ce jugement qui pèse sur la validité de nos propositions est une source potentielle de menace identitaire. En effet, leur acceptation par autrui constitue une reconnaissance de notre créativité, c'est-à-dire de notre compétence à l'égard de la tâche. A l'inverse, leur rejet nous renvoie dans l'incompétence, dégradant par ce biais notre identité sociale et notre identité personnelle (voir,

Mugny et al., 2017, pp.107-110 ; Pérez et al., 1995, pp. 226-227).

Cette menace identitaire joue un rôle de commutateur au sein de l'élaboration du conflit lié à la tâche, en déterminant la forme de celui-ci.

### **Menace identitaire et élaboration du conflit**

1120 La nature de l'élaboration du conflit qui émane de la tâche de créativité dépend de plusieurs aspects de la situation. Le premier concerne la compétence relative des membres de l'équipe de travail. Nous réagissons différemment selon que nous percevons notre compétence comme supérieure, équivalente ou inférieure à celle d'autrui. Le deuxième aspect se rapporte au caractère menaçant  
1125 ou non de cette comparaison.

Lorsqu'il existe une différence de compétence au sein du groupe, les membres les moins compétents tendent à se rallier à la position gardée par les plus compétents, du fait de la dépendance informationnelle que cette situation entraîne (Mugny, Quiamzade, Pigière, Dragulescu, & Buchs, 2002 ; Mugny, Tafani,  
1130 Falomir-Pichastor, & Layat, 2000 ; Mugny et al., 2017, pp.114-118 ; Quiamzade, Mugny, & Butera, 2014, pp.37-47). Si nous ne détaillons pas davantage les phénomènes qui naissent d'une diversité de compétence, c'est que notre intérêt ici se porte plutôt sur les groupes constitués de membres de compétence équivalente.

1135 A compétence équivalente au sein du groupe, notre élaboration du conflit peut prendre plusieurs formes. Premièrement, celles-ci sont fonction de la menace identitaire générée par la situation. Une faible menace identitaire implique que l'interdépendance entre soi et autrui ne porte pas atteinte à la positivité de notre identité. Une forte menace identitaire fait peser sur nous le risque  
1140 d'être rejeté dans l'incompétence ou la déviance. Deuxièmement, la forme que



prend l'élaboration du conflit dépend du niveau de compétence commun des membres de l'équipe de travail ; élevé ou bas.

La menace et la compétence déterminent quatre possibilités de forme pour l'élaboration du conflit, comme illustré par la figure 2.1. Une menace faible et une compétence basse augurent un *conflit d'incompétences*. Une menace faible et une compétence haute amènent à une *interdépendance informationnelle*. Une menace forte et une compétence basse ouvrent à une  *Crainte d'incompétence*. Une menace forte et une compétence élevée font émerger un *conflit de compétences*. Détaillons-les.

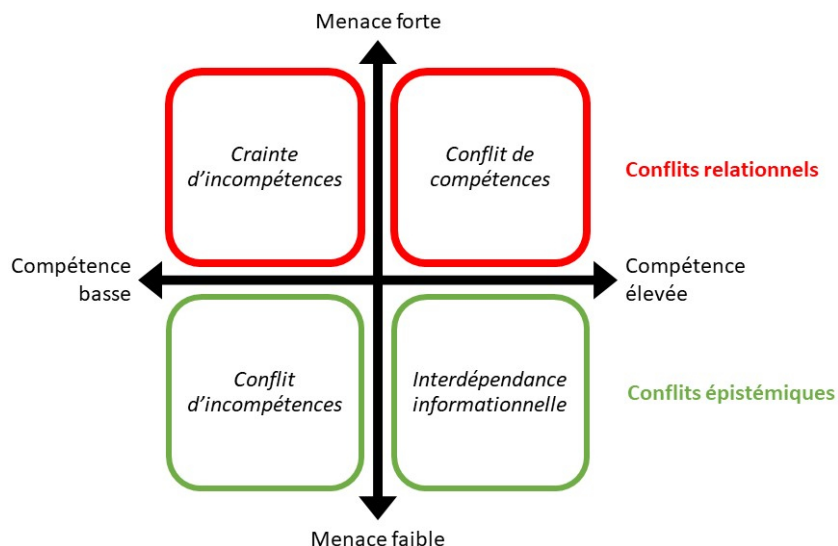


FIGURE 2.1 – Forme de l'élaboration du conflit dans les tâches d'aptitudes lorsque la compétence de la source et de la cible d'influence sont de même niveau (adapté de Mugny et al., 2017)

### 1150 Menace faible et compétence basse : le conflit d'incompétences

Dans la situation où la menace est faible et que l'équipe est composée de personnes de basse compétence, apparaît un *conflit d'incompétences* (Mugny et al., 2017, pp.114-118 ; Quiamzade et al., 2014, pp.32-34).

Incertains quant à nos propres propositions et ne pouvant pas nous re-  
1155 ser sur la compétence d'autrui, nous centrons notre activité sociocognitive sur  
la tâche, permettant ainsi l'émergence d'un conflit épistémique (Mugny et al.,  
2017, pp.114-118 ; Quiamzade et al., 2014, pp.32-34). En effet, la bienveillance  
qui entoure l'interdépendance nous autorise à réduire l'incertitude par l'échange  
avec autrui d'informations concernant la tâche (Quiamzade, Mugny, & Darnon,  
1160 2009). L'influence réciproque qui émane de ces interactions sociales stimule une  
forme de pensée divergente (Nemeth, 2009 ; Nemeth & Kwan, 1985, 1987), por-  
teuse de créativité (Guilford, 1950 ; Runco & Acar, 2012 ; Silvia, Winterstein,  
Willse, Barona, et al., 2008).

### **Menace faible et compétence élevée : l'interdépendance**

#### **1165 informationnelle**

Dans la situation où la menace est faible et que l'équipe est composée de  
personnes de haute compétence, apparaît une *interdépendance informationnelle*  
(Mugny et al., 2017, pp.114-118 ; Quiamzade et al., 2014, pp.32-34).

La bienveillance qui entoure l'interdépendance nous incite à une reconnais-  
1170 sance réciproque de la compétence d'autrui et de la complémentarité de nos  
compétences respectives (Mugny et al., 2017, pp.114-118 ; Quiamzade et al.,  
2014, pp.42-45). L'intégration de nos perspectives différentes ouvre là encore à  
un conflit épistémique (Quiamzade et al., 2009), source d'une forme de pensée  
divergente (Nemeth, 2009 ; Nemeth & Kwan, 1985, 1987) et par là de créativité  
1175 (Guilford, 1950 ; Runco & Acar, 2012 ; Silvia, Winterstein, Willse, Barona, et  
al., 2008).

**Menace forte et compétence basse : la crainte d'incompétence**

Dans la situation où la menace est forte et que l'équipe est composée de personnes de basse compétence, apparaît une *crainte d'incompétences* (Butera & Mugny, 1995 ; Mugny et al., 2017, pp.114-118 ; Quiamzade et al., 2014, pp.32-34)

La présence d'une menace pesant sur notre Soi, nous incite à le protéger. Une telle situation nous pousse à réévaluer notre rapport à autrui, dans le but de façonner une comparaison des compétences qui nous soit favorable. En prêtant essentiellement attention au réhaussement de notre Soi, nous négligeons la tâche, bloquant ainsi la construction d'une réponse (Butera & Mugny, 1995 ; Quiamzade et al., 2014, pp.42-45). Cette focalisation sur l'aspect relationnel de la situation oriente son élaboration vers un conflit relationnel, plutôt qu'épistémique. Il en découle une faible pensée divergente (Nemeth, 2009 ; Nemeth & Kwan, 1985), réduisant en conséquence notre créativité potentielle (voir Guilford, 1950 ; Runco & Acar, 2012 ; Silvia, Winterstein, Willse, Barona, et al., 2008).

**Menace forte et compétence élevée : le conflit de compétences**

Dans la situation où la menace est forte et que l'équipe est composée de personnes de haute compétence, apparaît un *conflit de compétence* (Mugny et al., 2017, pp.114-118 ; Quiamzade et al., 2014, pp.32-34).

La confrontation menaçante avec des autrui également compétents, nous incite à nous différencier d'eux. Ici, l'objectif est d'appuyer notre propre compétence et de la présenter comme surpassant celles d'autrui (Mugny et al., 2017, pp.114-118 ; Quiamzade, 2007 ; Quiamzade et al., 2014, pp.32-34). Pour nourrir ce but, nous tendons à un rejet abusif des propositions d'autrui et au déni de sa contribution. De tels comportements nous désengagent de l'élaboration de

la tâche, réduisant de fait notre capacité à lui opposer une réponse de qualité (Maggi, Butera, & Mugny, 1996). Là encore, notre focalisation sur la compa-  
1205 raison de nos compétences ouvre sur un conflit relationnel, au détriment de l'émergence d'un conflit épistémique. Ceci induit une faible pensée divergente (Nemeth, 2009 ; Nemeth & Kwan, 1985), dont peut découler une baisse de notre créativité potentielle (voir Guilford, 1950 ; Runco & Acar, 2012 ; Silvia, Winterstein, Willse, Barona, et al., 2008).

### 1210 **Synthèse concernant l'élaboration du conflit dans les tâches de créativité**

En résumé, il apparaît que la menace identitaire joue un rôle central dans l'élaboration du conflit dans les tâches de créativité. Elle oriente le conflit vers une forme productive ou improductive.

1215 L'absence d'une menace identitaire laisse libre court à notre motivation naturelle à vouloir nous montrer efficace (voir Cialdini & Trost, 1998) et maître de notre environnement (voir Fiske, 2004). Celle-ci nous pousse vers la tâche, ouvrant ainsi à un *conflit épistémique*. Celui-ci permet une résolution constructive de la tâche. Notamment, en favorisant l'échange d'informations, la confrontation bienveillante des idées et l'influence réciproque, il favorise l'émergence  
1220 d'une forme de pensée divergente au sein du groupe et augmente par ce biais son potentiel créatif.

A l'inverse, la présence d'une menace identitaire forte met à mal notre besoin de maintenir une image positive de nous-même (voir Cialdini & Trost,  
1225 1998 ; Fiske, 2004 ; Tajfel & Turner, 1986). De la sorte, elle nous exhorte à la protection de notre Soi, ouvrant à l'émergence d'un *conflit relationnel*. Cette focalisation sur la positivité de notre Soi se fait au dépend d'une résolution constructive de la tâche, réduisant de fait notre performance créative.

En somme, la menace identitaire agit comme un commutateur : sa présence nous oriente vers une focalisation sur le Soi et son absence vers une focalisation sur la tâche. De cette dernière découle notre performance créative, comme illustré par la figure 2.2.

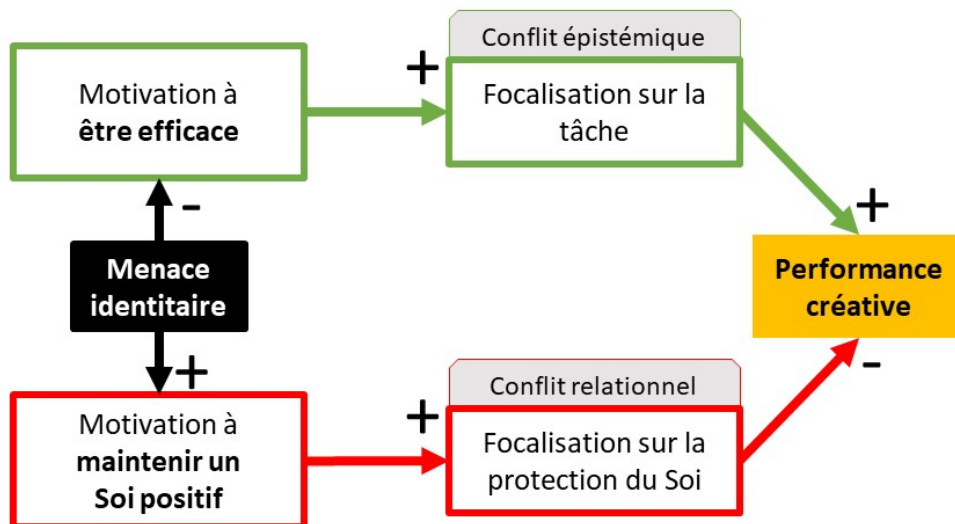


FIGURE 2.2 – Illustration synthétique des conséquences de la menace identitaire dans nos comportements liés à une tâche de créativité

## Conclusion

Pour être créative une idée doit suffisamment s'écarter du connu. Néanmoins, cette divergence est limitée socialement. Une idée, aussi nouvelle soit elle, ne peut revêtir l'aspect la créativité que si elle est acceptable, appropriée à la situation. Cette caractéristique dépend de notre propre conception de la tâche, de la conception que les autres en ont et du cadre défini par la consigne.

Cette tâche de créativité peut être considérée comme un cas particulier des tâches d'aptitudes, telles que définies par la TEC (Pérez & Mugny, 1993). Elle se caractérise par une haute pertinence de l'erreur et un fort ancrage social, qui en circonscrivent les enjeux sociopsychologiques.

Ces derniers se teintent sous l'influence de la menace identitaire. Sa présence nous pousse à protéger notre Soi et oriente l'élaboration du conflit liée à la tâche  
1245 de créativité vers une forme relationnelle, peu productive. Son absence permet une focalisation sur la résolution de la tâche et ouvre à une forme épistémique du conflit, aux conséquences plus positives pour la créativité de l'équipe.

Ces processus et ces enjeux sous-tendent nos relations aux autres. Ces dernières varieront en fonction de la nature même des autres et de ce qui nous  
1250 différencie d'eux. Ceci nous mène au chapitre suivant, voué à éclaircir le rôle de la diversité dans les équipes de travail.



# Chapitre 3

## De la diversité à la créativité

Comme nous le présentions en introduction, notre intérêt se porte sur la perception de diversité, plus que sur la diversité elle-même. En nous focalisant sur  
1255 ainsi sur sa part sociocatégorielle, souvent considérée pour ses effets délétères au fonctionnement des équipes de travail, nous espérons mieux comprendre les difficultés que peut amener la diversité.

### 3.1 L'impact potentiellement négatif de la 1260 diversité perçue : prédictions du Modèle de la Catégorisation-Élaboration

Rappelons que la diversité est reconnue pour son ambivalence. Elle présente deux faces : sa face informationnelle et sa face sociocatégorielle. La première est vue comme un atout pour les équipes de travail. En effet, elle leur apporte  
1265 une richesse d'informations et une variété de perspective bénéfiques à sa performance (voir par exemple Hülshager et al., 2009 ; Perry-Smith, 2006) et à sa créativité (Hoever, van Knippenberg, van Ginkel, & Barkema, 2012 ; Kearney et al., 2009 ; Mason, 2019 ; van Ginkel & van Knippenberg, 2008 ; West, 2002).



La deuxième est affublée des conséquences négatives de la diversité. Cette-  
1270 dernière peut amener la scission de l'équipe en sous-groupes, porteuse de conflit  
relationnel et d'une baisse de performance (Homan et al., 2008, 2007 ; van  
Knippenberg, Dawson, West, & Homan, 2011).

Nous concentrer sur la perception de diversité, nous permet de la réduire à  
sa face sociocatégorielle. En effet, si la diversité n'apparaît que dans les yeux  
1275 des membres du groupe, sans être autrement présente en son sein, elle ne lui  
procure pas sa richesse informationnelle. Ainsi, les processus informationnels  
attendus en conséquence de la diversité ne peuvent s'enclencher. Les processus  
sociocatégoriels peuvent alors être étudiés isolément.

Notons que cette focalisation sur la perception de diversité s'éloigne moins  
1280 qu'il n'y paraît d'un contexte écologique. En effet, nos comportements ré-  
pondent à notre perception de la réalité, plutôt qu'à la réalité elle-même (Hob-  
man, Bordia, & Gallois, 2003 ; Shemla, Meyer, Greer, & Jehn, 2014).

En nous basant sur le modèle Catégorisation-Elaboration (CEM ; van Knip-  
penberg et al., 2004 ; van Knippenberg & van Ginkel, 2010), nous attendons  
1285 que la diversité, réduite à sa simple perception, ne puisse pas impacter posi-  
tivement l'élaboration informationnelle de la tâche.

En contournant ce médiateur positif, la simple perception de diversité ne  
peut pas ouvrir sur une amélioration de la performance de l'équipe et des  
conséquences négatives sont envisageables (par exemple Harrison et al., 2002 ;  
1290 Liao, Chuang, & Joshi, 2008 ; Zellmer-Bruhn, Maloney, Bhappu, & Salvador,  
2008).

Pourtant, elle demeure capable de faire émerger des processus sociocatégo-  
riels, attendus pour leur rôle modérateur négatif sur l'élaboration de l'informa-  
tion, comme présenté par la figure 3.1<sup>1</sup>.

---

1. Le lecteur attentif aura remarqué que si la diversité n'agit plus sur l'élaboration, les

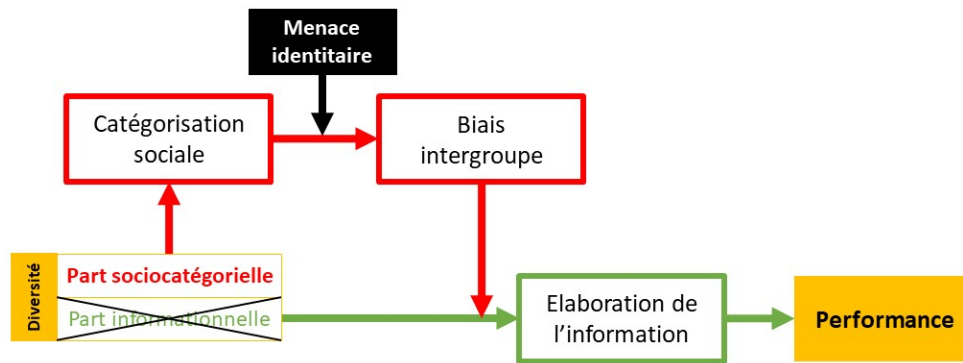


FIGURE 3.1 – Adaptation du Modèle Catégorisation-Élaboration à la diversité perçue.

1295 Toujours en nous basant sur le CEM (van Knippenberg et al., 2004 ; van  
 Knippenberg & van Ginkel, 2010), il apparaît que la force de l'impact négatif  
 dû aux processus sociocatégoriels dépend de la présence d'une menace iden-  
 titaire. En effet, la diversité, même réduite à sa simple perception, ne saurait  
 avoir un effet négatif inéluctable. Celui-ci dépend de la capacité des processus  
 1300 sociocatégoriels, attisée par la menace, à impacter négativement le traitement  
 de la tâche.

### Entre validation sociale et menace identitaire

Rappelons qu'une idée n'apparaît comme créative que si elle est jugée à la  
 fois comme nouvelle et appropriée à la situation (Amabile, 1983, 1988, 1996,  
 1305 2012 ; Amabile & Pratt, 2016). De plus, les tâches de créativité se caractérisent  
 par la relativité sociale de la qualité des productions qu'elles nous incitent à  
 générer (Csikszentmihalyi, 1999 ; Csikszentmihalyi & Wolfe, 2014).

Ainsi, le regard des autres pèse sur nos propositions. La validation sociale  
 de nos idées répond à notre besoin d'être efficace dans nos actions (Cialdini &

---

processus sociocatégoriels censés modérer cette relation n'ont plus rien à impacter. Il n'en est rien. En effet, il est une diversité irréductible, indissociable de la notion de groupe et qui s'incarne dans les différences interindividuelles. En cela, une certaine diversité informationnelle demeure toujours ; même faible, elle n'est jamais nulle.

1310 Trost, 1998 ; voir aussi Deci & Ryan, 1985 ; Fiske, 2004) et de maintenir des relations sociales (Cialdini & Trost, 1998 ; Fiske, 2004)). A l'inverse, leur invalidation nous jette dans l'incompétence et la déviance, portant ainsi atteinte à la positivité de notre Soi et de notre identité sociale (voir Mugny et al., 2017 ; Pérez & Mugny, 1993).

1315 En effet, l'expression d'idées créatives dépend du ressenti d'une certaine sécurité participative (Choi, Sung, & Cho, 2014 ; Fairchild & Hunter, 2014 ; Jones & Jones, 2011 ; Peltokorpi & Hasu, 2014), c'est-à-dire du sentiment que nous pouvons participer à l'élaboration de la tâche sans craindre le rejet (West, 1990). De la même manière, un climat de confiance au sein de l'équipe favorise  
1320 l'émergence de la créativité (Boies, Fiset, & Gill, 2015 ; Fulmer & Gelfand, 2012 ; Savolainen & Ikonen, 2018 ; X. Zhang & Zhou, 2014). Il en va de même pour le respect (Carmeli, Dutton, & Hardin, 2015 ; Goncalo, Chatman, Duguid, & Kennedy, 2015), la réduction de l'incertitude (X. Zhang & Zhou, 2014) et la présence d'un climat inclusif (Li, Lin, Tien, & Chen, 2015). Ces éléments  
1325 mettent en avant le poids du jugement social sur l'expression de nos idées.

En cela, le simple jugement d'autrui peut représenter une menace d'autant plus grande qu'il nous apparaît difficile d'atteindre un consensus avec lui, c'est-à-dire que nous percevons une différence entre son appréhension de la tâche et la nôtre. Cette perception, et la menace qui en émane, nous inciteront à défendre  
1330 notre Soi. De ce fait, elles nous orienteront vers une forme relationnelle de résolution du conflit lié à la situation.

## 3.2 L'émergence de la menace identitaire

L'aspect nouveau des productions créatives (Amabile, 1983, 1988, 1996, 2012 ; Amabile & Pratt, 2016) se caractérise par une prise d'écart avec le

1335 banal et le commun. En cela, la créativité jongle avec la déviance (voir Guyon, 2016 ; Mainemelis, 2010 ; Ng & Yam, 2019) et le risque menaçant de rejet social qui en découle.

### Régulation de la menace

Si nos pressentons qu'il est difficile d'atteindre l'accord au sein du groupe, 1340 c'est-à-dire qu'il existe un risque élevé de voir nos propositions invalidées, nous serons tentés de limiter notre contribution à la tâche. C'est notamment ce que montrent les travaux sur l'appréhension de l'évaluation (Diehl & Stroebe, 1963 ; Stroebe & Diehl, 1994 ; voir aussi Collaros & Anderson, 1969 ; Gibson & Mumford, 2013 ; Girotra, Terwiesch, & Ulrich, 2010 ; McGrath, 2015 ; Mullen, 1345 Johnson, & Salas, 1991).

Dans le cas particulier de la créativité, cette inhibition peut prendre une plus forme qualitative. En effet, nous serons tentés de limiter la nouveauté de nos productions, puisque que celle-ci peut nous porter dans la déviance (voir Guyon, 2016 ; Mainemelis, 2010 ; Ng & Yam, 2019). Nous favoriserons ainsi des 1350 réponses plus « normales », c'est-à-dire plus en phase avec la norme (Henchy & Glass, 1968). Ce faisant, nous restreignons le risque qu'elles soient invalidées par le groupe, nous permettant de contenir la menace de rejet social.

En cela, réduire l'originalité, et donc la déviance, de nos propositions constitue une stratégie efficace de protection de notre Soi, favorisant notamment la 1355 satisfaction de notre besoin d'appartenance sociale (Cialdini & Trost, 1998 ; Fiske, 2004) et la reconnaissance de notre efficacité à répondre à notre environnement (Cialdini & Trost, 1998 ; voir aussi Deci & Ryan, 1985 ; Fiske, 2004) par autrui. A ce propos, l'ostracisme est connu pour réduire la créativité (Chenji & Sode, 2019).

1360 **Diversité et menace**

La perception de diversité, parce qu'elle établie une relation particulière entre nous et autrui, peut amener une menace identitaire par un ensemble de processus spécifique aux tâches de créativité. Deux explications aboutissent à cette conclusion. La première se base sur une certaine conscience des biais de jugement à l'œuvre dans la tâche de créativité. La deuxième porte sur la difficulté d'atteindre le consensus.

Premièrement, notre considération de ce qui est créatif et de ce qui ne l'est pas est biaisé par des processus de catégorisation sociale. En effet, nous tendons à privilégier les productions de notre endogroupe, au détriment de celles de l'exogroupe (Haslam et al., 2015 ; Reicher, Haslam, & Platow, 2007). Notamment, nous sommes plus collaboratifs avec les personnes issues de l'endogroupe que celles issues de l'exogroupe (Balliet, Wu, & De Dreu, 2014 ; Buchan et al., 2011).

Nous postulons avoir une certaine conscience de ce biais. En cela, la collaboration avec un autrui différent met en lumière le risque d'être victime de ce biais. Autrement dit, cette situation augmente le risque de voir nos productions jugées comme inadaptées, et nous-mêmes comme incompetents.

Deuxièmement, la diversité s'incarne dans les différences qui nous distinguent d'autrui (Harrison & Klein, 2007 ; Jackson, 1992 ; Triandis, Kurowski, & Gelfand, 1994 ; van Knippenberg & Schippers, 2007 ; K. Williams & O'Reilly, 1998). De ces différences découlent la perception d'une certaine dissimilarité tant au niveau identitaire qu'au niveau épistémique, c'est-à-dire à l'égard de notre manière d'appréhender la tâche (Zellmer-Bruhn et al., 2008).

La perception d'une dissimilarité épistémique, nous laisse entendre que l'atteinte du consensus sera d'autant plus difficile que la diversité grandit. Autrement dit, la diversité augmente le risque perçu de voir nos propositions invali-

dées. En cela, la diversité facilite l'émergence d'une menace identitaire.

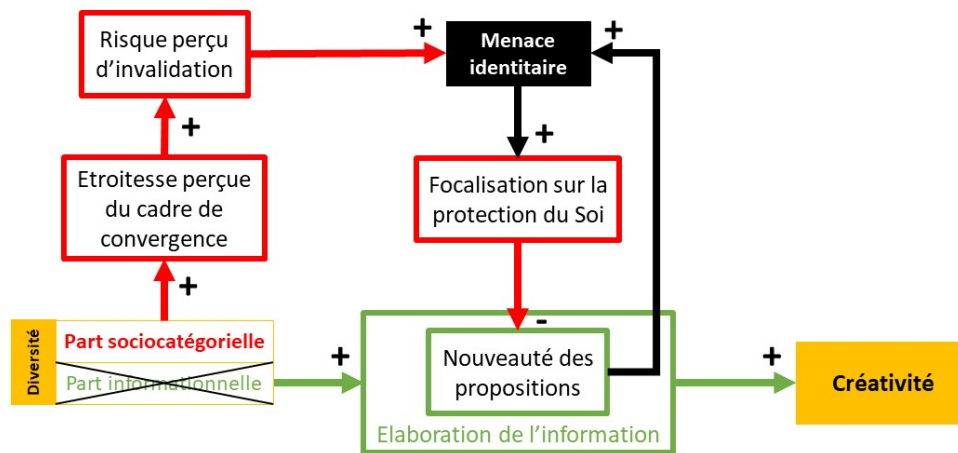


FIGURE 3.2 – Adaptation du Modèle Catégorisation-Elaboration aux tâches de créativité, concernant une diversité réduite à sa part sociocatégorielle

Or comme nous l'avons vu, limiter la créativité (et notamment la nouveauté et la divergence) de nos productions est une stratégie efficace pour contenir la menace. De ce fait, la simple perception de diversité devrait amener une réduction de la créativité des productions au sein du groupe, tout particulièrement concernant leur nouveauté.

Mettons ces éléments en relation avec la conception du Modèle Catégorisation-Elaboration (CEM; van Knippenberg et al., 2004 ; van Knippenberg & van Ginkel, 2010). Nous attendons que la réduction de la diversité à sa part sociocatégorielle amène une inhibition de l'élaboration de l'information et en conséquence de la créativité de l'équipe de travail, comme illustré par la figure 3.2.

## Conclusion

La diversité a des conséquences ambivalentes sur le fonctionnement des groupe. D'une part, sa face informationnelle apporte des effets positifs, né de la

richesse des informations qu'elle apporte. D'autre part, sa face sociocatégories présente des conséquences plus délétères, que la présence de menace identitaire peut faire émerger.

1405 En réduisant expérimentalement la diversité à sa face sociocatégories, nous pourrions isoler les processus socioidentitaires en jeu dans l'espoir de mieux les comprendre. En suivant l'approche du CEM (van Knippenberg et al., 2004 ; van Knippenberg & van Ginkel, 2010), ce cas de figure devrait amener essentiellement des effets négatifs de la diversité sur la créativité.

1410 En effet, la validation sociale, inhérente aux tâches de créativité, suppose un risque d'invalidation d'autant plus grand qu'il existe une forte différence entre soi et le reste du groupe. Autrement dit, la diversité endogroupe réduit les chances d'un consensus entre soi et le groupe. Il en découle une possibilité de divergence plus faible et un risque plus élevé d'invalidation. Ceci nous incite  
1415 à limiter le risque d'invalidation en inhibant notre pensée divergente pourtant nécessaire à l'émergence de la créativité.

Concentrons-nous maintenant sur la problématique et l'approche générale de cette thèse. Nous pourrions ensuite confronter les éléments théoriques présentés ci-dessus aux résultats d'études empiriques.

# 1420 Problématique et approche de recherche

## Problématique

Le rôle de la diversité culturelle sur le fonctionnement des équipes de travail a porté l'attention de nombreux travaux de recherches (pour des synthèses de la  
1425 littérature, voir Guillaume et al., 2017 ; van Knippenberg & Schippers, 2007). Malgré cela, les résultats de ces derniers restent ambivalents et contradictoires. En effet, même si des réponses globales ont été proposées, comme le Modèle Catégorisation-Elaboration (van Knippenberg et al., 2004 ; van Knippenberg & van Ginkel, 2010), les processus sous-jacents aux effets de la diversité restent  
1430 mal compris (Karolidis & Vouzas, 2019).

Ainsi, devant l'ambivalence des résultats émergeant des recherches antérieures, plusieurs auteurs (par exemple : Stahl et al., 2010 ; van Knippenberg & Hoever, 2018 ; van Knippenberg & Schippers, 2007) ont appelé à une compréhension plus fine des mécanismes qui sous-tendent l'impact de la diversité  
1435 sur le fonctionnement des équipes de travail, notamment à un niveau individuel (par exemple : Guillaume et al., 2017).

De la même manière, le champ appelle à une compréhension plus détaillée du concept de diversité (par exemple : Mathieu, Maynard, Rapp, & Gilson,



2008 ; Nielsen, 2010). Notamment, le contexte, et la menace identitaire qu'il  
1440 peut générer, paraissent jouer un rôle modérateur important des effets de la  
diversité sur le fonctionnement des équipes de travail (Guimond et al., 2013 ;  
Shemla et al., 2014 ; van Knippenberg et al., 2004 ; van Knippenberg & van  
Ginkel, 2010).

Ces appels à un éclaircissement des processus incitent à une approche plus  
1445 minimale expérimentale de la question et donc plus éloignée du contexte éco-  
logique qui l'a fait naître. Pourtant, mieux saisir les processus sous-jacents aux  
conséquences de la diversité sur la créativité des équipes de travail ne peut  
qu'avoir des retombées positives au niveau managérial. En effet, elle devrait  
mettre en lumière des leviers d'action plus précis, mieux compris et davantage  
1450 ancrés dans le savoir scientifique.

## Approche de recherche

Pour étudier la diversité, nous proposons d'adopter une approche différente  
de la majorité de la littérature. D'une part, nous choisissons une approche  
expérimentale, davantage centrée sur les processus. D'autre part, nous étudie-  
1455 rons la créativité, plutôt que la simple performance, pour son intérêt à la fois  
pratique et théorique.

### Une approche minimale et expérimentale

Pour répondre au besoin présenté ci-dessus, nous avons décidé d'adopter une  
approche centrée sur les processus. Ainsi, là où la plupart des études du champ  
1460 sont des études de terrain, nous userons plutôt d'expériences en laboratoire,  
aux paradigmes plus minimaux. Elles nous permettront d'isoler les processus  
et de les analyser dans un environnement plus contrôlé, particulièrement à un

niveau individuel.

De la sorte, nous étudierons ce que la littérature considère comme la « face  
 1465 négative » de la diversité, c'est-à-dire sa part sociocatégorielle. Cette dernière  
 porte, sous certaines conditions, les effets délétères de la diversité sur le fonc-  
 tionnement des équipes de travail. En nous focalisant ainsi sur les freins portés  
 par la diversité, nous espérons faire émerger de notre travail des solutions à  
 leur opposer.

1470 Pour mener cela à bien, nous construirons un paradigme, le « paradigme  
 du compère virtuel », afin d'isoler les processus sociocatégoriels et les étudier  
 indépendamment. Nous espérons ainsi, non seulement mieux comprendre ces  
 processus, mais aussi fournir un outil d'étude aux chercheurs du champ.

De plus, concentrer notre attention sur la part sociocatégorielle de la di-  
 1475 versité, nous permet également d'inscrire cette thèse dans la continuité de nos  
 travaux effectués en Master sur l'influence minoritaire (première année) et la  
 catégorisation multiple (deuxième année).

## Un intérêt pour la créativité

Continuant sur cette lancée, nous choisissons d'étudier la créativité, plutôt  
 1480 que la simple performance. Deux raisons nous incitent à cela.

La première est pratique et concerne le besoin de créativité pour les or-  
 ganisations et la société (D. H. Croyley & Croyley, 2015). En effet, celles-ci  
 évoluent dans un environnement changeant rapidement, auquel elles doivent  
 faire face (Knapper & Croyley, 2000). En cela, leur bon fonctionnement repose  
 1485 sur un besoin conséquent de créativité. Dès 1986, Van de Ven mettait en avant  
 l'importance de la créativité pour les directeurs d'entreprise. Un rapport de  
 Berman et Korsten (2010) pour IBM accentuait cette conclusion. Pour cela,  
 les organisations et la société dans son ensemble reposent sur la créativité de

leurs membres (George, 2007 ; Hirst et al., 2009 ; Vacherand-Revel, 2017a ;  
1490 Zhou & Hoever, 2014).

La deuxième raison à l'étude de la créativité est théorique. Comme nous  
l'avons vu dans les chapitres précédents, la créativité suppose des enjeux so-  
ciopsychologiques spécifiques et différents de la simple performance. En effet,  
nos productions ne sont pas créatives *per se*, mais dans le regard des autres,  
1495 puisqu'elles nécessitent pour cela d'être validées socialement (Csikszentmihalyi,  
1999 ; Csikszentmihalyi & Wolfe, 2014). Cette validation, suppose de proposer  
des idées suffisamment originales pour être considérées comme créatives, mais  
également suffisamment *peu* originales pour ne pas sortir du cadre de conver-  
gence. La menace identitaire qui naît de ce dernier point (voir D. H. Cropley  
1500 & Cropley, 2015, pp.119-120) ajoute un rapport à autrui propre aux tâches  
de créativité et distinct des tâches de performance plus classiques. En effet,  
dans ces-dernières, l'efficacité de nos réponses est virtuellement infinie. Il est  
par exemple toujours possible de courir plus vite dans un contexte sportif.  
Autrement dit, la qualité de nos réponses n'est pas plafonnée et contrainte à  
1505 s'inscrire dans un cadre, à la fois personnel, social et épistémique. En cela, la  
créativité s'incarne en un outil de compréhension, à même d'éclairer certains  
aspects de la diversité et de ses conséquences sur le fonctionnement des équipes  
de travail. L'étudier, en remplacement de la performance pure, nous permettra  
d'ajouter quelques éléments complémentaires à ceux des nombreux travaux du  
1510 champ de recherche portant sur la performance.

Attachons-nous maintenant à étudier ces questionnements de manière em-  
pirique. Quatre chapitres nous permettrons de détailler ces éclaircissements.  
Mais laissons quelques points méthodologiques les précéder.

## Deuxième partie

### Éléments empiriques

1515



# Chapitre 4

## Éléments méthodologiques

Avant d’aller plus loin et de détailler les études que nous avons menées sur notre thème de recherche, nous tenons à présenter notre approche méthodologique et notamment statistique. En effet, celle-ci nous a imposé des choix dont la présentation qui va suivre reflète notre volonté de précision et de transparence. Mais avant de détailler notre approche statistiques, intéressons-nous à la mesure de la créativité.

### 4.1 Mesurer la créativité

#### 1525 **Limites et variations dans la mesure de la créativité**

Le processus créatif ne semble étudiable et mesurable que par l’intermédiaire de ses produits (Piffer, 2012) et se définit par eux (Amabile & Mueller, 2008). Ceci rend ambiguë la séparation entre les processus créatifs et leurs produits (Bassett-Jones, 2005). Pourtant, ceux-ci constituent les résultantes observables, et donc adaptées à l’analyse scientifique, du processus créatif. Ainsi, dans la définition de Theresa Amabile citée plus haut (Amabile, 1983, 1988, 1996, 2012 ; Amabile & Pratt, 2016), l’auteure propose bien de définir la créati-

tivité sur la base de ses produits qui doivent être à la fois nouveaux et appropriés.

Mesurer la créativité nécessite donc de caractériser les productions des participants. Des méthodes subjectives existent. Elles se basent sur des évaluations  
1535 faites par des juges externes, plus ou moins experts (par exemple : Wang et al., 2014 ; yee Leung & Chiu, 2010 ; Yoshida, Sendjaya, Hirst, & Cooper, 2014. D'autres méthodes, plus objectives, utilisent des mesures mathématiques pour évaluer la créativité, s'intéressant par exemple au nombre d'idées proposées ou  
1540 à leurs fréquences.

C'est vers ces méthodes que nous nous tournons. D'une part, leur objectivité s'accorde mieux avec notre approche expérimentale. D'autre part, elles mesurent généralement la créativité à travers la pensée divergente et la pensée convergente. Celles-ci nous intéressent tout particulièrement puisqu'elles  
1545 peuvent traduire des variations des formes de nos pensées découlant de phénomènes de groupe (divergence et convergence par rapport à une norme sociale notamment).

## Pensée divergente et pensée convergente

Les méthodes objectives de mesure de la créativité se basent souvent sur des  
1550 tests de pensée divergente, largement utilisés dans la littérature (voir Runco, 2014a, pp. 400-403 ; par exemple : Beaty & Silvia, 2012 ; Gocłowska & Crisp, 2013 ; Madore, Addis, & Schacter, 2015 ; Oppezzo & Schwartz, 2014). En effet, la pensée divergente est souvent considérée comme une prémisse essentielle à la créativité (Silvia et al., 2009 ; Silvia, Winterstein, & Willse, 2008 ; Silvia,  
1555 Winterstein, Willse, Barona, et al., 2008), même si elle n'en est pas le synonyme absolu (Runco, 2008). L'outil le plus fréquemment utilisé pour la mesurer et le mieux documenté est l'*Alternative Uses Task* de Joy Guilford (AUT ; 1967).

Plus rarement étudiée, la pensée convergente paraît pourtant jouer un rôle

important dans le processus créatif (A. J. Cropley, 2006), puisque la créativité  
1560 semble naitre de la combinaison de ces deux formes de pensées (Brophy, 2010 ;  
A. J. Cropley, 2006 ; Harvey, 2013 ; Moneta, 1993). Le principal outils de  
mesure de la pensée convergente est le *Remote Associates Test* de Sarnoff  
Mednick (RAT ; 1962).

Ainsi, nous choisissons d'utiliser l'AUT pour mesurer la pensée divergente  
1565 et le RAT pour la pensée convergente. Ces deux outils sont bien connus et  
fortement utilisés, ce qui rendra nos études plus facilement comparables avec  
la littérature. De plus, ils ont l'avantage d'être peu contraignants, puisqu'ils  
sont à la fois simples et rapides à passer pour les participants.

### Mesurer la pensée divergente avec l'*Alternative Uses*

#### 1570 *Task*

Nous mesurerons la pensée divergente à l'aide de l'*Alternative Uses Task*  
(AUT ; en français : « tâche d'utilisation alternative ») de Joy Guilford (1967).  
Cette tâche est très couramment utilisée en psychologie expérimentale (par  
exemple : Addis, Pan, Musicaro, & Schacter, 2016 ; Benedek, Panzierer, Jauk,  
1575 & Neubauer, 2017 ; Best, Arora, Porter, & Doherty, 2015 ; Colzato, Szapora,  
Lippelt, & Hommel, 2017 ; Karwowski et al., 2016). Elle consiste à demander  
au participant de trouver un maximum d'usages possibles d'un objet commun,  
comme une bouteille en plastique vide ou un bouchon de liège.

La littérature a construit de nombreux indicateurs pour évaluer la pensée  
1580 divergente : *fluence*, *originalité*, *flexibilité*, *pertinence*, *unicité*, *élaboration*, etc.  
Nous choisissons de n'utiliser que les deux premiers, comme l'ont notamment  
fait Caitlin Dippo et Barry Kudrowitz (Dippo & Kudrowitz, 2013 ; Kudrowitz  
& Dippo, 2013) dans leur évaluation de l'AUT. Plusieurs raisons nous incitent  
à cela.



1585 Premièrement, si nous préférons ne pas utiliser l'*unicité* c'est qu'elle montre  
une forte corrélation à la fluence (Clark & Mirels, 1970 ; Nusbaum & Silvia,  
2011), rendant son interprétation confuse (Hocevar & Michael, 1979). La seule  
fluence lui est ainsi souvent préférée (par exemple : Batey, Chamorro-Premuzic,  
& Furnham, 2009 ; Preckel, Holling, & Wiese, 2006). Deuxièmement, les indi-  
1590 cateurs de *flexibilité*, de *pertinence*, et d'*élaboration*, sont extraits par la mé-  
thode des juges. Leur caractère éminemment subjectif rend leur interprétation  
confuse et ambiguë. A l'inverse, la *fluence* et l'*originalité* découlent de mé-  
thodes quantitatives et objectives qui ont notre préférence. La corrélation entre  
ces indicateurs est indiquée pour chacune des études de la thèse dans l'annexe  
1595 8.4.

La *fluence* concerne le nombre d'idées correctes proposées par le partici-  
pant. De plus, puisqu'elle incarne les efforts que les participants entreprennent  
pour trouver des propositions, elle est souvent considérée comme une bonne  
mesure de leur motivation à être créatifs (Fitzsimons, Chartrand, & Fitzsi-  
1600 mons, 2008 ; Moreau & Engeset, 2016). L'*originalité*, quant à elle, est plus  
proprement un indicateur de pensée divergente (Finke, Ward, & Smith, 1996 ;  
Moreau & Engeset, 2016).

L'*originalité* nécessite un calcul plus complexe que la fluence et plusieurs  
formules ont pu être proposées dans la littérature. Néanmoins, celles-ci consi-  
1605 dèrent toujours que plus une idée est fréquente, moins elle est originale (par  
exemple : Benedek et al., 2017 ; Lu, Akinola, & Mason, 2017 ; voir aussi Addis  
et al., 2016 ; Best et al., 2015 ; Colzato et al., 2017 ; Moreau & Engeset, 2016).  
Nous choisissons de nous appuyer sur la formule proposée par Caitlin Dippo  
et Barry Kudrowitz (2013 ; Kudrowitz & Dippo, 2013). Elle fait correspondre  
1610 l'*originalité* à l'inverse de la fréquence moyenne des réponses de chaque parti-  
cipant, pondérée par la taille de l'échantillon. Cette formule est présentée par

l'équation 4.1, avec  $O$  pour l'originalité,  $f$  pour la fréquence des idées dans l'échantillon,  $n$  pour le nombre d'idées données par le participant (c'est-à-dire sa fluence) et  $N$  l'effectif de l'échantillon.

$$O = \frac{1}{\frac{\sum f}{n} * \frac{1}{N}} \quad (4.1)$$

## 1615 **Mesurer la pensée convergente avec le *Remote Associates Test***

Le *Remote Associates Test* (RAT) a été élaboré par Sarnoff Mednick (1962) et est classiquement utilisé pour mesurer la pensée convergente (par exemple : : Benedek et al., 2017 ; Chua, 2013 ; Colzato et al., 2017 ; Dewhurst, Thorley, 1620 Hammond, & Ormerod, 2011 ; Madore et al., 2015 ; Van Kleef, Anastasopoulou, & Nijstad, 2010). Malheureusement, aucune version française n'a été publiée à ce jour à notre connaissance. Néanmoins, grâce à l'aimable contribution de son auteur, nous avons pu avoir accès à la version non-publiée de Rémi Radel (Radel, 2012). C'est elle que nous utiliserons ici.

1625 Le RAT consiste en une série d'items, chacun constitué de trois mots conceptuellement reliés par un quatrième. Il incombe au participant de trouver ce dernier. Par exemple, devant l'item suivant : *queue - chat - avril*, le participant doit proposer *poisson* (queue de poisson, poisson-chat, poisson d'avril).

Ces deux tests nous permettront de mesurer deux aspects de la créativité et 1630 d'extraire les données nécessaires à notre travail de recherche. Intéressons-nous à notre manière de traiter ces données.

## 4.2 Approche statistique

Cette thèse est un travail de psychologie expérimentale. Elle se base sur un traitement statistique des données récoltées. Ces dernières ont pu présenter  
1635 deux types de problèmes.

Le premier concerne le caractère anormal et/ou hétéroscédastique des distributions de certains échantillons. Les postulats de normalité et d'homoscédasticité sont réputés assez robustes, en cela que leur violation ne conduit pas à des erreurs statistiques trop importantes (Judd, McClelland, Ryan, Muller,  
1640 & Yzerbyt, 2010). Néanmoins, le principe de précaution nous incite à repérer et corriger ces éventuels problèmes, afin de limiter le risque d'erreurs inférentielles de type I et II.

Le deuxième problème se rapporte à l'apparition de données aberrantes (*outliers* en anglais). Si leurs origines peuvent être variées, la présence de ces  
1645 données exceptionnelles peut conduire à un basculement dramatique du modèle statistique en leur faveur. De cette manière, elles ouvrent à de potentielles mésinterprétations des résultats.

La résolution de ces deux types de complications fait débat dans la communauté scientifique (Judd et al., 2010 ; Osborne, 2002). Comme ces discussions  
1650 méthodologiques ne sont pas le sujet de notre travail de thèse, nous les passons sous silence. Néanmoins et par mesure de transparence, nous présenterons et justifierons dans ce chapitre les solutions que nous avons choisies d'opposer aux problèmes rencontrés.

## Traitement des violations des postulats portant sur

### 1655 l'erreur : anormalité et hétéroscédasticité

Résoudre les problèmes de distribution des données suppose tout d'abord de les repérer. Pour cela, différentes méthodes sont à notre disposition. Qu'elles soient statistiques ou graphiques, elles se complètent et nous renseignent non seulement sur la présence de ces problèmes, mais également sur la forme qu'ils  
1660 peuvent prendre et ainsi sur la manière de les corriger.

### Repérage des problèmes d'anormalité

Les problèmes d'anormalité surgissent lorsque la distribution de l'erreur s'écarte d'une distribution normale. Précisons que les écarts à la normalité les plus délétères concernent les valeurs extrêmes de la distribution, c'est-à-  
1665 dire ses « queues ». En effet, le fonctionnement des tests basés sur l'estimation des moindres carrés tant à grandir le poids de ces valeurs sur l'expression du modèle.

La détection de l'anormalité peut se faire statistiquement. Pour cela, nous utiliserons conjointement les tests de Shapiro-Wilk (Shapiro & Wilk, 1965)  
1670 et de Kolmogorov-Smirnov (Kolmogorov, 1933 ; Smirnov, 1948), même si ce dernier est souvent reconnu moins puissant que le premier (M. A. Stephens, 1974).

Un autre moyen de repérer l'anormalité d'une distribution repose sur l'utilisation de graphiques. Ainsi, nous construirons des diagrammes quantile-quantile  
1675 de l'erreur (voir Judd et al., 2010). Ces diagrammes présentent la distribution de l'erreur en fonction des valeurs attendues si la distribution était normale.

S'il est difficile de juger objectivement de la normalité des données en regardant un graphique, cette méthode a le mérite de mettre en lumière la forme que prend l'éventuelle anormalité. En effet, la pente que prend la courbe obtenue à

1680 son extrémité supérieure renseigne sur les valeurs extrêmes de la distribution. Une pente forte indique qu'elles sont plus extrêmes que la normale. Une pente faible signale l'inverse. Ces informations nous renseigneront sur la manière de corriger l'éventuel problème de normalité.

### Repérage des problèmes d'hétéroscédasticité

1685 L'utilisation de modèles linéaires nécessite l'homoscédasticité, c'est-à-dire une répartition homogène de la variance de l'erreur des variables étudiées. Un problème apparaît dès lors qu'il existe une différence entre les conditions expérimentales concernant la répartition de la variance de l'erreur. Autrement dit, la variance change en fonction des variables prédictives.

1690 Ainsi, un moyen de s'assurer de l'homoscédasticité consiste à vérifier que l'erreur n'est pas fonction des valeurs prédites par le modèle (Judd et al., 2010). Cette méthode est à la fois graphique et statistique.

Graphiquement, elle consiste à construire un diagramme de localisation de l'étalement (*spread-location plot* en anglais). Il représente la racine carrée de l'erreur absolue (RCRA : Racine Carrée des Résidus Absolus) en fonction des  
1695 valeurs prédites par le modèle. Le tracé de la fonction affine correspondante se caractérise par une pente proportionnelle au degré d'hétéroscédasticité dans l'échantillon.

Statistiquement, cette méthode consiste à régresser la RCRA sur les valeurs  
1700 prédites par le modèle. Si ces dernières prédisent significativement la RCRA, elles révèlent un problème d'hétéroscédasticité.

### Correction des problèmes d'anormalité et d'hétéroscédasticité

La tradition nous incite à traiter les problèmes liés à l'anormalité et l'hétéroscédasticité à l'aide de tests non-paramétriques. Pourtant ces tests sont répu-

1705 tés moins puissants et souffrent tout autant que les tests paramétriques d'une violation du postulat de normalité (Zimmerman, 1998). De plus, les tests non-paramétriques reposent souvent sur une transformation des données en rangs, alors que d'autres transformations permettraient de conserver davantage d'informations sur les données (Judd et al., 2010). Celles-ci permettront la plupart  
1710 du temps de corriger à la fois les problèmes d'anormalité et d'hétéroscédasticité, tout en conservant un certain niveau de puissance statistique.

Le choix de la transformation dépend de la forme que prend la violation de la normalité par les données (voir Judd et al., 2010). Si ces dernières se caractérisent par des valeurs extrêmes trop extrêmes, il conviendra d'utiliser la  
1715 fonction racine. Si le problème persiste, nous nous tournerons vers la fonction logarithmique, puis vers la fonction inverse, plus radicale. A l'inverse, si les valeurs extrêmes sont moins extrêmes que la normal, nous nous pencherons sur les fonctions carrée, cubique, etc.

Notons que dans les études qui seront présentées dans cette thèse, la mesure  
1720 de la créativité a souvent amené un biais positif au sein des données. Autrement dit, les valeurs extrêmes étaient anormalement nombreuses. La plupart du temps, le problème d'anormalité qui en découlait a pu être corrigé par une transformation logarithmique.

## Gestion des données aberrantes

### 1725 Présentation des données aberrantes

Les données aberrantes sont des données exceptionnelles. Elles s'écartent du reste des données et semblent en être distincte. Elles sont problématiques en cela que la présence d'une seule d'entre elles peut infléchir dramatiquement le modèle général des données et conduire à des erreurs d'interprétation. Il est  
1730 donc nécessaire de les trouver et de comprendre la raison de leur apparition

(voir Aguinis, Gottfredson, & Joo, 2013).

Ces données aberrantes ont des origines diverses. L'une d'elles peut simplement être une erreur de saisie des données sur ordinateur par le chercheur. De même, un problème informatique ou une mauvaise compréhension de la  
1735 consigne par un participant peuvent faire apparaître de telles données.

De manière plus intéressante, les données aberrantes peuvent être dues à des participants exceptionnels. Leurs réponses à la tâche de l'étude s'écartent fortement de celles fournies par les autres. L'origine de cet écart peut être très diverse : intelligence supérieure ou inférieure, troubles mentaux, etc.

#### 1740 **Repérage et traitement des données aberrantes**

Plusieurs outils statistiques permettent de repérer d'éventuelles données aberrantes. Nous en utiliserons conjointement trois : le levier, la distance de Cook et les résidus supprimés studentisés. Ces indicateurs donnent pour chaque donnée une valeur proportionnelle à son degré d'aberrance.

1745 Le traitement des données aberrantes est sujet à débat (voir Judd & McClelland, 1989 ; Orr, Sackett, & DuBois, 1991). En effet, certains craindront que, devant l'absence de règles claires et consensuelles concernant ces données problématiques, des chercheurs retirent ou non les données aberrantes en fonction de ce qui sied le mieux à leurs hypothèses. Ainsi, la présentation d'échantillons  
1750 partiels est considérée par certains comme contraire à l'éthique de la recherche. Pourtant, la conservation de ces données aberrantes dans l'échantillon peut peser fortement sur le modèle, de telle sorte que les résultats représentent essentiellement ces quelques observations, au détriment de la plus grande partie de l'échantillon. Ainsi, ne pas retirer les données aberrantes risque de donner  
1755 à voir une image peu représentative du comportement humain.

Devant ce problème, nous décidons de retirer les données aberrantes lorsque

cela nous semble nécessaire, d'autant plus que leur exclusion peut permettre de résoudre d'éventuels problèmes de normalité et d'homoscédasticité. Ce filtrage nous le conduisons à l'aveugle, sans prendre en compte les conditions  
1760 expérimentales dans lesquelles le participant se situe.

Néanmoins, et par mesure de transparence, nous présenterons les résultats d'analyses effectuées sur les échantillons complets, dans l'annexe 8.4.

### Recours à la régression robuste

Les analyses de régression classiquement utilisées pour le traitement des  
1765 données en psychologie sont particulièrement sensibles aux données aberrantes. Ainsi, elles peuvent conduire à des erreurs inférentielles dans l'interprétation des résultats. Pourtant, les statisticiens ont développé des formes robustes de régressions linéaires (Andersen, 2008), moins influencées par la présence de données aberrantes.

1770 Ainsi, pour limiter le risque d'erreurs d'interprétation, nous traiterons nos données avec une régression robuste : la « M-régression ». Celle-ci se base sur les M-estimateurs introduits par Huber (1964; voir aussi UCLA : Statistical Consulting Group, 2014). Elle attribue un poids à chaque observation en fonction de son résidu de l'erreur : plus ce dernier est élevé et plus le poids sera  
1775 faible. Cette méthode diminue ainsi l'impact délétère des données aberrantes, caractérisées par des résidus élevés. Néanmoins, elle n'a pas une efficacité totale et des observations trop aberrantes devront être retirées. Ajoutons que la régression robuste semble faciliter la détection des problèmes d'anormalité (Önder & Zaman, 2003).



### 1780 4.3 Engagement des participants et qualité des réponses

Au-delà de cette approche statistique, il nous faut également questionner l'engagement des participants dans la réalisation des études. Pour certaines, nous utiliserons des questionnaires en ligne et pour d'autres des expériences en  
1785 laboratoires. Dans les deux cas, l'engagement des participants peut être limité.

Les études par questionnaires en ligne sont connues pour générer un faible engagement de la part des participants. Ceci peut les inciter à quitter le questionnaire ou à fournir des réponses de mauvaises qualités dans le but de limiter le coût cognitif des tâches demandées (Herzog & Bachman, 1981 ; Kraut, Wolf-  
1790 son, & Rothenberg, 1975 ; Krosncik, 1991).

Les expériences en laboratoire peuvent également voir un engagement faible de certains participants pour des raisons différentes. Dans notre laboratoire, les participants sont incités à venir par un système de points d'expérience : ils reçoivent des points supplémentaires à l'une de leur note, ce qui augmente  
1795 leurs chances de réussir leur licence de psychologie. Si la majorité des étudiants paraissent bien participer aux études avec sérieux, il semble qu'une minorité ne vient que pour ce gain de points. Ceux-ci répondent de manière aliénée.

Dans les deux cas, le manque d'engagement et de sérieux de cette minorité de participants fournit des observations biaisées à la base de données. Heureu-  
1800 sement, les tâches de créativité que nous utiliserons, à savoir l'Alternative Uses Task (AUT ; Guilford, 1967) et le Remote Associates Test (RAT ; Mednick, 1962), nous permettent de repérer ces participants. Chacune d'elles attendent un assez grand nombre de réponses. Pour exemple, l'étude de Caitlin Dippo et Barry Kudrowitz (2013) sur l'AUT montrait une moyenne de 10.2 réponse ( $s$   
1805 = 4.6). De même, celle de Soghra Akbari Chermahini, Marian Hickendorff et

Bernhard Hommel (2012) montrait une moyenne de presque 9 réponses pour le RAT ( $M = 8.94$ ,  $s = 5.21$ ).

Autrement dit, il est peu probable qu'un participant un minimum sérieux ne fournisse qu'une seule ou même aucune réponse. Ainsi, nous décidons de  
1810 retirer de l'analyse tous les participants n'ayant proposé qu'une seule réponse ou aucune aux tâches de créativité. Pour chaque étude, le nombre d'observation retirées de cette manière sera précisé.

Le traitement des données fournies par nos études s'appuiera sur ces éléments méthodologiques. Ses résultats seront présentés dans les chapitres sui-  
1815 vants.



# Chapitre 5

## Le contexte comme opérationnalisation de la menace : études exploratoires

1820 Ce premier chapitre empirique se veut exploratoire. Deux études en ligne nous permettrons d'évaluer le rôle de la simple perception de diversité culturelle sur la créativité.

Comme nous l'avons vu précédemment, la menace identitaire peut jouer un rôle modérateur dans l'impact de la diversité sur le fonctionnement des équipes  
1825 de travail. Nous proposons d'opérationnaliser cette menace par le contexte de la tâche de créativité. Ce dernier sera collaboratif ou compétitif, présenté explicitement ou implicitement.

En effet, nous pensons que la collaboration est un contexte plus menaçant que la compétition. Cette affirmation est moins contre-intuitive qu'il n'y pa-  
1830 rait (voir M. Williams, 2007) et est éclairée par les enjeux sociopsychologiques spécifiques à la tâche de créativité. Comme nous l'avons vu précédemment, la tâche de créativité de groupe suppose la présence de la validation sociale

(Csikszentmihalyi, 1999 ; Csikszentmihalyi & Wolfe, 2014), c'est-à-dire que le cadre délimitant les réponses correctes est déterminé socialement (Zhou et al.,  
1835 2019). Autrement dit, nos idées sont soumises au regard des autres. Or, ceux-ci peuvent évaluer les idées trop originales comme déviantes (Haslam et al., 2013, 2019), faisant peser sur nous le risque d'être considéré comme incompetent, ce qui mettrait à mal la positivité de notre identité sociale (voir Quiamzade et al., 2014, 2017). Dans un contexte collaboratif, qui suppose la construction d'un  
1840 consensus, cette validation sociale est à même de générer une menace identitaire. A l'inverse, la compétition, en nous épargnant le jugement d'autrui, nous libère de la menace qu'il lève au-dessus de nous.

La diversité peut accentuer cette menace identitaire. En effet, la diversité culturelle reflète ce qui nous distingue d'autrui (Harrison & Klein, 2007 ;  
1845 Jackson, 1992 ; Triandis et al., 1994 ; van Knippenberg & Schippers, 2007 ; K. Williams & O'Reilly, 1998). En cela, elle suppose la coexistence de différentes manières de voir le monde (Zellmer-Bruhn et al., 2008). Cette dissimilarité peut laisser supposer aux membres du groupe une certaine difficulté dans l'atteinte du consensus. En conséquence, ils devraient percevoir un risque  
1850 plus grand de voir leurs propositions invalidées par le reste du groupe et en conséquence une probabilité plus élevée d'être rejetés dans la déviance.

Comme nous l'avons vu précédemment concernant les tâches de créativité, une stratégie efficace pour contrer cette menace identitaire est de réduire la créativité, ou plus précisément la divergence par rapport au banal et au commun. En agissant de la sorte, nous limitons le risque que nos propositions soient  
1855 considérées comme déviantes, protégeant ainsi la positivité de notre identité sociale.

Pour explorer l'impact de cette menace sur notre créativité, nous avons conduit deux études par questionnaire en ligne. L'Étude 1 évalue le rôle du

1860 contexte sur la pensée divergente. L'Étude 2 fait de même sur la pensée conver-  
gente. Dans les deux cas, le contexte variera entre collaboration et compétition,  
et sera présenté de manière explicite ou implicite.

## 5.1 Étude 1 : Impact de la diversité culturelle perçue sur la pensée divergente, en fonction 1865 du contexte

Cette première étude cherche à opérationnaliser la menace identitaire par  
le biais du contexte. En cela, elle évalue l'impact de la simple perception de di-  
versité culturelle sur la pensée divergente, en faisant varier le type de contexte  
(collaboration ou compétition) et son mode de présentation (explicite ou im-  
1870 plicite).

La collaboration, en mettant en avant le jugement d'autrui, impose une li-  
mite à la divergence que les participants peuvent exprimer dans leurs réponses.  
En cela, ce contexte constitue un environnement menaçant, dans le cas particu-  
lier de la tâche de créativité. Ainsi, nous attendons une réduction de la pensée  
1875 divergente en collaboration, en comparaison avec la compétition.

**Hypothèse 1a** : La pensée divergente sera plus faible en condition  
de collaboration qu'en condition de compétition.

La simple perception de diversité, en mettant en avant les différences entre  
soi et autrui, augmente la perception du risque d'un désaccord avec le reste du  
1880 groupe. Elle augmente ainsi le risque de voir nos réponses invalidées et notre  
identité rejetée dans la déviance. Néanmoins, cet impact n'a de sens qu'en  
contexte de collaboration. En compétition, la validation sociale est absente et  
ce risque de même.

**Hypothèse 1b** : La pensée divergente sera plus faible en présence,  
1885 plutôt qu'en absence, de simple perception de diversité culturelle.  
Cet effet négatif sera plus marqué en condition de collaboration  
qu'en condition de compétition.

Notons que, comme l'étude se déroule en ligne, les participants n'interagi-  
ront pas réellement avec leurs partenaires ou leurs adversaires supposés. Si cela  
1890 peut constituer une limite, nous pensons que la mention explicite du contexte  
collaboratif ou compétitif suffit à générer les effets attendus chez les partici-  
pants.

Pour le vérifier, nous ferons varier la présentation du contexte, qui sera soit  
explicite, soit implicite. Dans cette dernière condition, seule la présentation de  
1895 la tâche de créativité laissera suggérer le contexte (collaboration ou compétitif)  
aux participants. Si le contexte n'est pas clairement mentionné, les effets de  
norme qui lui sont liés ne devraient pas apparaître. Autrement dit, les effets  
prédits plus haut ne devraient se manifester qu'en contexte explicite.

**Hypothèse 1c** : L'effet du type de contexte (collaboratif ou compé-  
1900 titif) sur la pensée divergente sera plus marqué en contexte explicite  
qu'en contexte implicite.

## Méthode

### Participants

Les participants de cette première étude ont été recrutés par messagerie  
1905 électronique et sur les réseaux sociaux pour participer à un questionnaire en  
ligne construit grâce à l'outil Qualtrics.

Parmi ces participants et comme expliqué dans le chapitre précédent, nous  
avons préféré retirer ceux n'ayant fourni qu'une seule réponse et ceux n'en ayant

donnée aucune à la tâche de créativité, considérant ceci comme un manque d'in-  
1910 vestissement et de sérieux dans la réalisation de l'étude. Nous ferons de même  
pour les prochaines études. Après le retrait de 81 participants, l'échantillon  
final a comporté 594 personnes.

Il a constitué un échantillon « tout venant », composé de 418 femmes et  
174 hommes. Tous francophones, ils sont âgés en moyenne de 22.5 ans pour un  
1915 écart-type de 6.93. Parmi eux, 517 sont étudiants et 144 ont suivi une formation  
en psychologie. Ce dernier point impact significativement l'indicateur de fluence  
<sup>1</sup>, mais pas celui d'originalité, ni la mesure d'Inclusion de l'Endogroupe dans le  
Soi (IES). <sup>2</sup>. Le modèle d'analyse de la fluence sera contrôlé pour le fait d'avoir  
suivi une formation en psychologie.

## 1920 Procédure et Mesures

En se connectant au questionnaire, le participant est amené à choisir la  
langue dans laquelle il préfère répondre. Si plusieurs sont proposées, seule le  
choix du français ouvre à la suite du questionnaire. Les autres choix aboutissent  
immédiatement à la fin de l'étude. Ce système contribue à l'affabulation de  
1925 l'étude, présentée par la suite comme inscrite dans un programme de recherche  
européen. Il justifie la présence d'autres participants (fictifs) non-français.

Le participant arrive ensuite sur une première page. Celle-ci lui détaille l'af-  
fabulation de l'étude, présente son caractère scientifique et libre, et lui demande  
son consentement.

1930 Après avoir accepté, le participant est confronté à un questionnaire socio-  
démographique. Celui-ci lui demande son âge, son sexe et la culture à laquelle

---

1. Après analyse par régression robuste, le fait d'avoir suivi une formation en psychologie impacte significativement la fluence ( $b = .51$ ,  $t(594) = 2.20$ ,  $p = .028$ ).

2. Après analyse par régression robuste, le fait d'avoir suivi une formation en psychologie n'impacte significativement ni l'originalité ( $b = .10$ ,  $t(594) = .26$ ,  $p = .79$ ), ni l'IES ( $b = .17$ ,  $t(594) = 1.07$ ,  $p = .29$ ).



il se sent le plus appartenir ; cette dernière question est assujettie d'exemples de cultures nationales.

La présentation de la tâche de créativité suit. Le participant est informé que  
1935 d'autres personnes ont répondu à ce questionnaire avant lui et qu'il sera groupé avec trois d'entre eux, choisis au hasard par le logiciel. Pour le bon déroulement de cette tâche, il lui est demandé de donner son prénom (et seulement cette information). Après un bref temps de chargement fictif, le participant voit les prénoms et la nationalité de ces trois autres répondants fictifs.

1940 Cette procédure permet d'opérationnaliser nos deux variables indépendantes : présence/absence de diversité culturelle perçue et collaboration/compétition. Concernant la diversité, le participant est groupé, soit avec trois autres répondants français (condition « SANS diversité »), soit avec trois autres répondants non-français issus de pays européens différents : la Slovénie, la Finlande et l'Autriche. Concernant le contexte, en condition explicite, la consigne mentionne  
1945 explicitement au participant qu'il doit collaborer ou entrer en compétition avec ces trois personnes. En collaboration, il est expliqué que son score à la tâche de créativité sera additionné à celui des autres. En compétition, il lui est dit que son score leur sera comparé. En condition implicite, la consigne ne fait pas  
1950 mention du contexte ni d'une quelconque manipulation des scores. Dans ce cas, seule la présentation des scores laissera supposer le contexte aux participants.

Le participant est ensuite confronté à l'explication de la tâche de créativité, permettant la mesure de la pensée divergente. Ils s'agit de l'*Alternative Uses Task* (AUT ; en français : « tâche d'utilisation alternative ») de Joy Guilford (Guilford, 1967). Une fois la consigne passée, le participant entame la  
1955 tâche. Lors de celle-ci est affiché, soit un score d'équipe (condition « collaboration »), soit des scores individuels pour chacun des répondants fictifs et lui-même (condition « compétition »). A chacune de ses réponses, ces scores

augmentent. Le participant peut arrêter la tâche à n'importe quel moment et  
 1960 aucune limite de temps ne lui est imposée.

Une fois cela fait, le participant est dirigé vers la mesure d'Inclusion de  
 l'Endogroupe dans le Soi (IES). Cette mesure a été proposée par Linda Tropp  
 et Stephen Wright (2001), sur la base de l'Inclusion de l'Autre dans le Soi  
 (IAS) élaborée par Arthur et Elaine Aron et Danny Smollan (1992). Cette  
 1965 dernière découle elle-même d'une proposition de Fabio Lorenzi-Cioldi (cité par  
 Palmonari, 1982, p. 6). Cette mesure consiste à donner à choisir au participant  
 sept paires de cercles. L'un des cercles représente le participant et l'autre le  
 groupe dont il fait partie. Les paires de cercles sont identiques, excepté pour  
 leur degré de superposition : elles s'échelonnent d'une position où les cercles  
 1970 sont totalement distincts à une autre où ils sont presque superposés, comme  
 illustré par la Figure 5.1. Le participant est invité à répondre à la question  
 suivante : « Choisissez la paire de cercles qui représente le mieux votre propre  
 niveau d'identification avec votre groupe ». La mesure d'IES a l'avantage d'être  
 simple et visuelle. De plus, elle fait sens concernant notre relation au groupe.  
 1975 En effet, elle est liée au sentiment de partager des croyances et des valeurs avec  
 les autres membres du groupe, au ressenti d'être compris par eux, au sentiment  
 de confort à l'égard de l'endogroupe, de se voir comme l'un de ses membres  
 typiques ou encore de se laisser influencer par lui (Tropp & Wright, 2001).



FIGURE 5.1 – Présentation de la mesure d'Inclusion de l'Endogroupe dans le  
 Soi (IES ; Tropp & Wright, 2001).

Le participant retrouve ensuite de nouvelles questions sociodémographiques,  
 1980 lui demandant son niveau de formation (niveau collège ou inférieur ; CAP, BEP  
 ou niveau lycée général ; Bac, BP, BT ou équivalent ; Bac+2 ; Bac+3 ou +4 ;

Bac+5 ou supérieur), sa catégorie socioprofessionnelle (étudiant ; ouvrier ; employé ; profession intermédiaire ; cadre ou profession intellectuelle supérieure ; artisan, commerçant, chef d'entreprise) et s'il ou elle a suivi une formation  
1985 en psychologie. Pour information, le niveau de formation s'inspire de la nomenclature de l'INSEE (INSEE, 2016). Il en va de même pour la catégorie socio-professionnelle (INSEE, 2019), à laquelle nous avons ajouté la catégorie « étudiant ». Ceux-ci étant des participants assez fréquents, il a été convenu de les distinguer.

1990 Après avoir répondu à ces ultimes questions, le participant est remercié pour sa participation et invité à partager l'étude avec ses connaissances.

Ajoutons que, afin de contrôler un possible effet parasite de la diversité sexuelle, le participant est groupé avec d'autres répondants du même sexe que lui. De même, les trois cultures non-française (slovène, finlandaise et autrichienne)  
1995 ont été choisies pour leur appartenance à des groupes culturels distincts (dans l'ordre : balkanique, nordique et germanique) et leur caractère peu stéréotypé (voir l'annexe 8.4).

## Résultats

### Gestion des problèmes de données

2000 **Contrôle de la culture revendiquée.** Avant d'entrer plus avant dans les résultats, notons que 104 participants n'ont pas répondu strictement « français » à notre question de vérification leur demandant à quelle culture ils se sentaient le plus appartenir. Certains ont donné des cultures étrangères (par exemple « colombienne »), d'autres des cultures mixtes (par exemple « franco-  
2005 vietnamienne »), d'autres encore des cultures non-nationales (par exemple « communiste »).

Nous avons choisi de créer une variable de contrôle, en codant « 1 » pour ces participants et « 0 » pour les autres. Elle sera intégrée à nos modèles d'analyse.

**Violation des postulats.** L'analyse des conditions d'application de la régression révèle une anormalité et une hétéroscédasticité des distributions de la fluence et de l'originalité.

Concernant la fluence, une transformation par une fonction logarithmique permet de corriger l'hétéroscédasticité. Concernant l'originalité, une transformation par une fonction logarithmique permet de corriger l'anormalité et l'hétéroscédasticité.

**Données aberrantes.** Les indicateurs de déviance révèlent 1 observation aberrante pour la fluence et 3 observations aberrantes pour l'originalité. Les résultats présentés ci-dessous concernent les analyses faites après le retrait de ces données. L'annexe 8.4 présente les résultats avant ce retrait.

## 2020 Résultats concernant la Fluence

Concernant l'indicateur de fluence, l'analyse montre un effet significatif de la présentation explicite/implicite du contexte,  $b = -.192$ ,  $IC_{95\%} = [-.384 ; -.001]$ ,  $t(593) = -1.966$ ,  $p = .049$ ,  $\eta^2 = .007$ . Les participants en contexte explicite ont donné 5.13 mots en moyenne ( $s = 2.58$ ), contre 5.04 pour ceux en contexte implicite ( $s = 2.38$ ).

Nous trouvons également un effet d'interaction entre la présentation explicite/implicite du contexte et l'IES sur la fluence,  $b = .057$ ,  $IC_{95\%} = [.003 ; .111]$ ,  $t(593) = 2.07$ ,  $p = .039$ ,  $\eta^2 = .007$ . L'IES impacte positivement et significativement la fluence lorsque le contexte est présenté implicitement,  $b = .039$ ,  $IC_{95\%} = [.003 ; .076]$ ,  $t(593) = 2.110$ ,  $p = .035$ ,  $\eta^2 = .008$ . Cet impact n'est pas significatif lorsque le contexte est présenté explicitement,  $b = -.021$ ,  $IC_{95\%} =$

[-.061 ; .019],  $t(593) = -1.029$ ,  $p = .304$ ,  $\eta^2 = .002$ . La Figure 5.2 illustre ces résultats.

### Résultats concernant l'Originalité

2035 Concernant l'indicateur d'originalité, l'analyse révèle un effet négatif de la diversité,  $b = -.099$ ,  $IC_{95\%} = [-.182 ; -.018]$ ,  $t(591) = -2.399$ ,  $p = .017$ ,  $\eta^2 = .010$ . Les participants ayant réalisé la tâche en présence de diversité ont montré une originalité moyenne de 9.90 ( $s = 10.73$ ), contre 10.53 ( $s = 12.45$ ) pour ceux l'ayant réalisée en absence de diversité. Ce résultat soutient l'hypothèse 1b.

2040 Nous trouvons également un effet significatif d'interaction entre le type de contexte (collaboration/compétition) et son mode de présentation (explicite/implicite),  $b = .419$ ,  $IC_{95\%} = [.085 ; .740]$ ,  $t(591) = 2.48$ ,  $p = .013$ ,  $\eta^2 = .011$ . Il découle de la présence d'un effet significatif du type de contexte lorsqu'il est présenté de manière explicite,  $b = -0.331$ ,  $IC_{95\%} = [-.566 ; -.096]$ ,  $t(591) =$   
 2045  $-2.763$ ,  $p = .006$ ,  $\eta^2 = .016$ . Cet effet est en faveur de la compétition avec une originalité moyenne de 10.28 ( $s = 10.65$ ), contre 9.13 ( $s = 8.08$ ) en collaboration. Cette différence n'est pas significative lorsque le contexte est présenté de manière implicite,  $b = 0.081$ ,  $IC_{95\%} = [-.164 ; .375]$ ,  $t(591) = .696$ ,  $p = .487$ ,  $\eta^2 = .001$ . Ce résultat conforte les hypothèses 1a et 1c.

2050 Un traitement plus poussé des données montre un effet négatif de la simple perception de diversité sur l'originalité en condition de collaboration,  $b = -0.129$ ,  $IC_{95\%} = [-.242 ; -.015]$ ,  $t(591) = -2.221$ ,  $p = .027$ ,  $\eta^2 = .009$ . En collaboration, les participants ayant fait face à la diversité montrent une originalité moyenne de 9.59 ( $s = 8.58$ ), contre 9.95 ( $s = 10.58$ ) pour les autres. Cette  
 2055 variation n'est pas significative en compétition,  $b = -0.072$ ,  $IC_{95\%} = [-.190 ; -.046]$ ,  $t(591) = -1.191$ ,  $p = .234$ ,  $\eta^2 = .002$ . Ceci va dans le sens de l'hypothèse 1b. La Figure 5.3 illustre ces résultats.

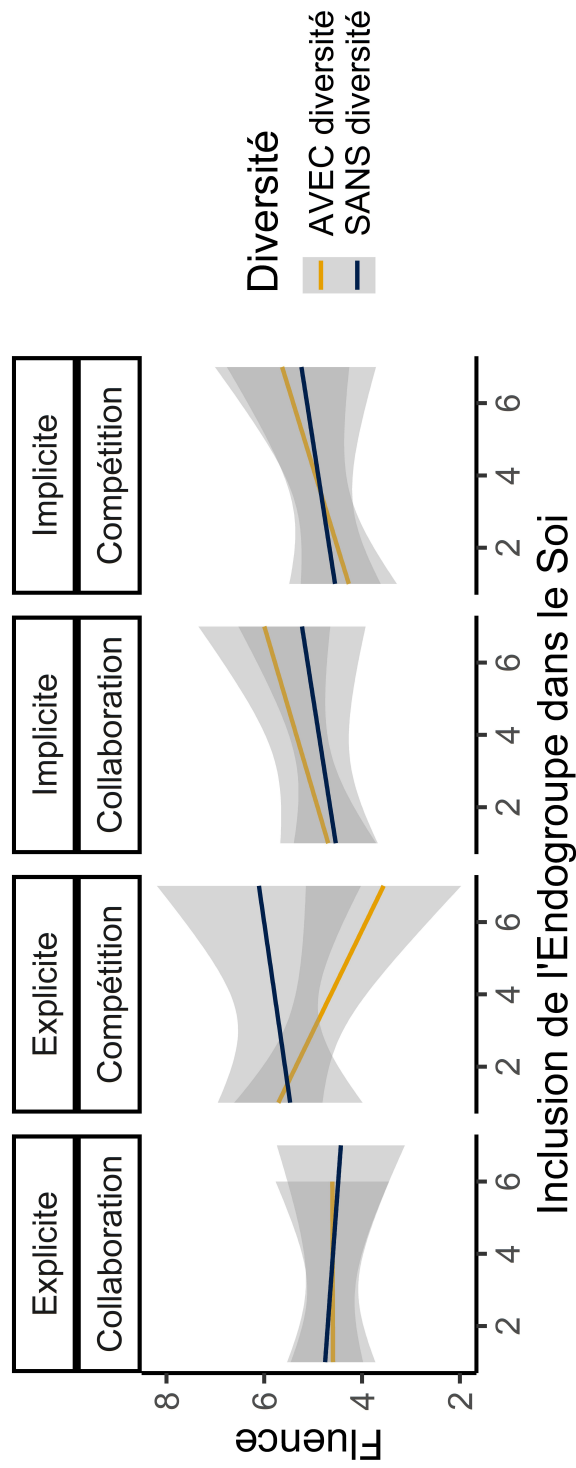


FIGURE 5.2 – Fluence, en fonction de la simple perception de diversité, du contexte et de l’inclusion de l’endogroupe dans le Soi.

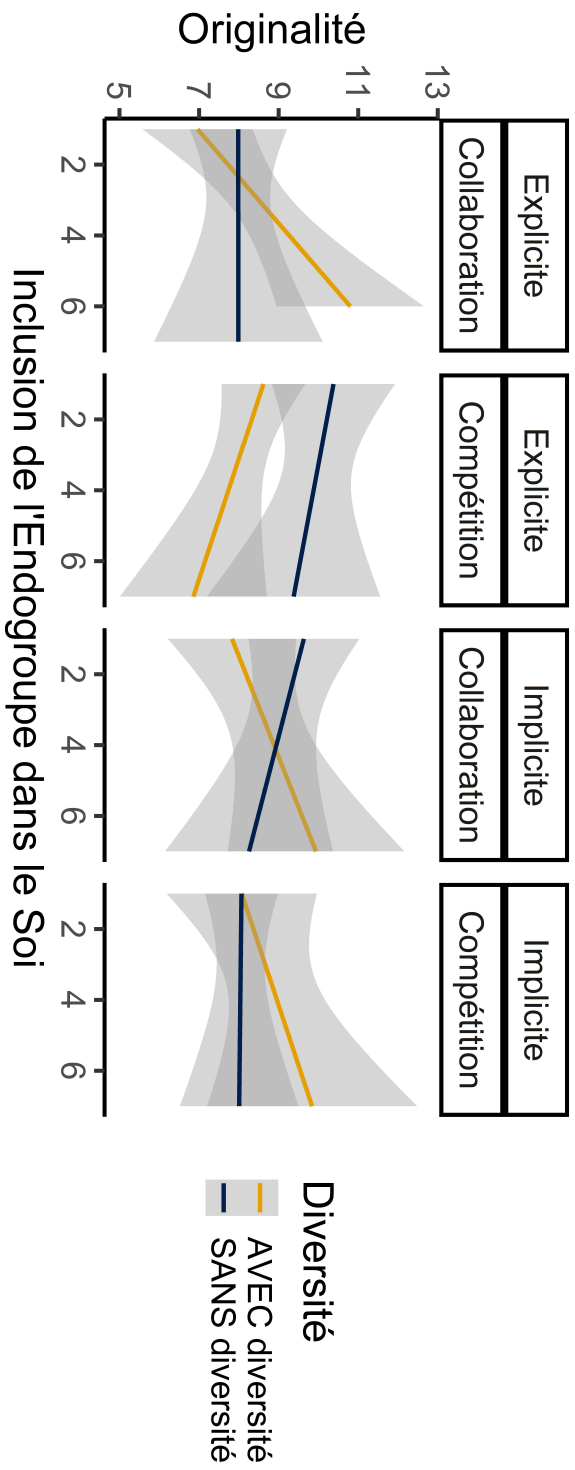


FIGURE 5.3 – Originalité, en fonction de la simple perception de diversité, du contexte et de l'inclusion de l'endogroupe dans le Soi.

## Discussion

Conformément aux attentes de l'hypothèse 1b, la simple perception de diversité culturelle génère une diminution de la pensée divergente en contexte collaboratif, mais pas en contexte compétitif. Néanmoins, cet effet n'est observé que sur l'indicateur d'originalité et pas sur celui de fluence. De même, comme prévu par les hypothèses 1a et 1c, la collaboration semble être moins favorable à la pensée divergente que la compétition. Comme attendu, cet effet apparaît essentiellement lorsque le contexte est présenté explicitement. Là encore, ce résultat n'est observé que pour l'originalité.

Concernant la fluence, nous observons un effet du mode de présentation du contexte (explicite/implicite) en faveur de l'explicite. Parallèlement, l'IES impacte positivement la fluence, mais seulement en contexte implicite.

Comme attendu, il semble bien que la simple perception de diversité impacte négativement la pensée divergente en collaboration. Ce contexte incite les participants à anticiper un risque plus élevé d'invalidation de leurs propositions en présence de diversité. Par conséquent, ils limitent la divergence de leurs idées a dessein de diminuer ce risque d'invalidation. L'action de cet effet sur la seule originalité va également dans ce sens. En effet, la fluence incarne plutôt la motivation à être créatif, tandis que l'originalité reflète plus proprement la divergence (Moreau & Engeset, 2016). De plus, ce pattern de résultat apparaît seulement lorsque le contexte est explicite. Ceci nous conforte dans l'idée que la simple expression du contexte, et ainsi la mise en saillance des normes associées, suffit à générer l'effet attendu de la simple perception de diversité culturelle sur la pensée divergente.

Concernant les effets portant sur la fluence, ils sont moins attendus et donc plus difficiles à interpréter. La présentation explicite du contexte a pu stimuler la motivation des participants à répondre à la tâche et ce, quelque soit le



2085 type de contexte (collaboration ou compétition). En effet, les consignes explicites ont pu augmenter la saillance du but de la tâche (trouver le plus d'idées possibles) soit pour aider l'endogroupe (collaboration), soit pour vaincre l'exogroupe (compétition).

L'effet positif de l'IES sur la fluence n'est pas surprenant, puisque l'IES traduit l'importance du groupe pour la définition de notre Soi (Tropp & Wright, 2090 2001). Nous serons d'autant plus motivés à produire un grand nombre de réponses pour le groupe que cette importance est grande. En l'absence de consigne explicite, il est envisageable que l'IES prenne le relais concernant la motivation des participants et que ce soit elle qui guide les comportements des participants. Autrement dit, l'IES aurait toujours un effet positif sur la fluence, 2095 mais il serait supplanté par l'effet plus puissant de l'influence normative induite par une mention explicite de la collaboration ou de la compétition.

Le contexte semble bien faire varier la pensée divergente de la manière prévue. Le fait que ces effets portent essentiellement sur l'originalité et pas sur la 2100 fluence va également dans le sens de notre interprétation, si nous adoptons une conception plus fine de ces deux indicateurs, héritée de Page Moreau et Marit Engeset (2016). Voyons maintenant ce qu'il en est pour la pensée convergente.

## 5.2 Étude 2 : Impact de la diversité culturelle perçue sur la pensée convergente, en 2105 fonction du contexte

Cette deuxième étude reprend le principe de la première, mais s'intéresse cette fois à la pensée convergente. Ainsi, elle évalue l'impact de la simple perception de diversité culturelle sur la pensée convergente, en faisant varier le

type de contexte (collaboration ou compétition) et son mode de présentation  
2110 (explicite ou implicite).

Concernant le contexte, la collaboration suppose l'atteinte d'un consensus, c'est-à-dire la validation d'une réponse partagée à la tâche. En cela, elle pousse les membres du groupe à converger vers cette position commune et à favoriser la recherche d'accord plutôt que la nouveauté des réponses. Ainsi, elle devrait  
2115 inciter à davantage de pensée convergente.

**Hypothèse 2a** : La pensée convergente sera plus forte en condition de collaboration qu'en condition de compétition.

Concernant la simple perception de diversité culturelle, en augmentant la dissimilarité et ainsi la difficulté à atteindre un consensus, elle devrait stimuler  
2120 la pensée convergente. Comme pour l'Étude 1, cet effet n'a de sens qu'en condition de collaboration. Nous n'attendons pas d'effet en condition de compétition à ce niveau.

**Hypothèse 2b** : La pensée convergente sera plus forte en présence, plutôt qu'en absence, de simple perception de diversité culturelle.  
2125 Cet effet positif sera plus prononcé en condition de collaboration qu'en condition de compétition.

Comme nous avons pu le voir dans l'Étude 1, la mention explicite du contexte paraît bien suffire à faire apparaître une modification des formes de pensées chez les participants. De même, cette nouvelle étude a pour objectif  
2130 de montrer la disparition de ces effets lorsque le contexte n'est pas exprimé clairement.

**Hypothèse 2c** : L'effet du type de contexte (collaboratif ou compétitif) sur la pensée convergente sera plus marqué en contexte explicite qu'en contexte implicite.

## 2135 Méthode

### Participants

Les participants de cette étude ont été recrutés par messagerie électronique et sur les réseaux sociaux pour participer à un questionnaire en ligne construit grâce à l'outil Qualtrics.

2140 Parmi ces participants, nous avons préféré retirer ceux n'ayant fourni qu'une seule réponse et ceux n'en ayant donnée aucune à la tâche de créativité, considérant ceci comme un manque d'investissement et de sérieux dans la réalisation de l'étude. Après le retrait de 53 participants, l'échantillon final a comporté 536 personnes.

2145 Il a constitué un échantillon « tout venant », composé de 385 femmes, de 144 hommes et de deux personnes de sexe indéterminé. Tous francophones, ils sont âgés en moyenne de 22.3 ans pour un écart-type de 6.10. Parmi eux, 464 sont étudiants et 113 ont suivi une formation en psychologie, sans que cela impacte les résultats<sup>3</sup>.

### 2150 Procédure

La procédure de l'Étude 2 reprend celle l'Étude 1. Néanmoins, elle s'en différencie par le remplacement de la mesure de pensée divergente par une mesure de pensée convergente, le *Remote Associates Test* (RAT) de Sarnoff Mednick (1962). Les participants verront 10 items présentés dans un ordre  
2155 aléatoire. Ils sont issus de la version française élaborée par Rémi Radel (2012) et ont été sélectionnés au hasard parmi les 90 disponibles.

En effet, après s'être connecté au questionnaire en ligne et avoir accepté la passation, le participant a été amené à remplir un questionnaire sociodémogra-

---

3. Après analyse par régression robuste, le fait d'avoir suivi une formation en psychologie n'impacte significativement ni la pensée convergente ( $b = .27$ ,  $t(536) = 1.18$ ,  $p = .237$ ), ni l'IES ( $b = -.08$ ,  $t(536) = -.47$ ,  $p = .639$ ).

phique (sexe, âge), lui demandant notamment la culture nationale à laquelle  
2160 il se sent le plus appartenir. Ensuite, il est confronté à la tâche de créativité  
de groupe, ici le RAT. Trois autres répondants fictifs, du même sexe que lui,  
lui ont été présentés. Ceux-ci ont été soit trois français, soit trois étrangers  
issus de trois pays européens différents (Slovénie, Autriche et Finlande). En  
contexte explicite, le participant a été informé qu'il devra collaborer ou entrer  
2165 en compétition lors de la tâche de créativité. En condition implicite, seule la  
présentation de scores au cours de la tâche laisse supposer au participant qu'il  
est collaboration (score d'équipe) ou en compétition (scores individuels). Une  
fois la tâche de créativité passée, le participant a été dirigé vers une mesure  
d'Inclusion de l'Endogroupe dans le Soi (IES) et vers de nouvelles questions  
2170 sociodémographiques (niveau d'étude, CSP, formation en psychologie).

## Résultats

### Gestion des problèmes de données

**Contrôle de la culture revendiquée.** Comme pour l'Étude 1, plusieurs  
participants n'ont pas répondu strictement « français » à notre question de  
2175 vérification leur demandant à quelle culture ils se sentaient le plus appartenir.  
Ils ont été 94.

Là encore, nous avons choisi de créer une variable de contrôle, en codant  
« 1 » pour ces participants et « 0 » pour les autres. Elle sera intégrée à nos  
modèles d'analyse.

2180 **Violation des postulats.** L'analyse des conditions d'application de la ré-  
gression révèle une anomalie de la distribution des scores du RAT. La mé-  
thode des transformations ne nous a pas permis de résoudre ce problème. Cette  
anomalie est certainement due au fait que la plupart de nos variables in-

dépendantes sont catégorielles et donc de fait distribuée « anormalement »,  
2185 favorisant ainsi l'anormalité de la distribution de la variable dépendante (Cox,  
1962). Quoi qu'il en soit, les tests paramétriques (comme la régression robuste)  
sont réputés résister aussi bien sinon mieux que les test non-paramétriques  
aux problèmes d'anormalité, concernant notamment la puissance et le risque  
d'erreur de type I (Finch, 2005).

2190 **Données aberrantes.** Les indicateurs de déviance ne révèlent pas d'obser-  
vation aberrante pour la mesure de pensée convergente.

### Résultats concernant la pensée convergente

L'analyse montre un effet d'interaction en l'IES et le type de contexte (col-  
laboration ou compétition) sur le score au RAT,  $b = .256$ ,  $IC_{95\%} = [.027; .485]$ ,  
2195  $t(536) = 2.194$ ,  $p = .029$ ,  $\eta^2 = .009$ . Cet effet découle d'un impact positif et  
significatif de l'IES sur la pensée convergente en contexte collaboratif,  $b = .159$ ,  
 $t(536) = 1.917$ ,  $p = .056$ , et de sa non-significativité en contexte compétitif,  
 $b = -.097$ ,  $IC_{95\%} = [-.257; .062]$ ,  $t(536) = -1.194$ ,  $p = .233$ ,  $\eta^2 = .003$ . Ceci  
vient partiellement en soutien de l'hypothèse 2a, comme nous allons le voir. Ce  
2200 résultat est illustré par la Figure 5.5. Une vision plus globale des données est  
apportée par la Figure 5.4.

### Discussion

L'analyse ne fait pas émerger d'effet de la simple perception de diversité  
culturelle sur la pensée convergente, contrairement à ce qu'a envisagé l'hypo-  
2205 thèse 2b. Néanmoins, elle montre que l'IES tend à améliorer la pensée conver-  
gente en contexte collaboratif.

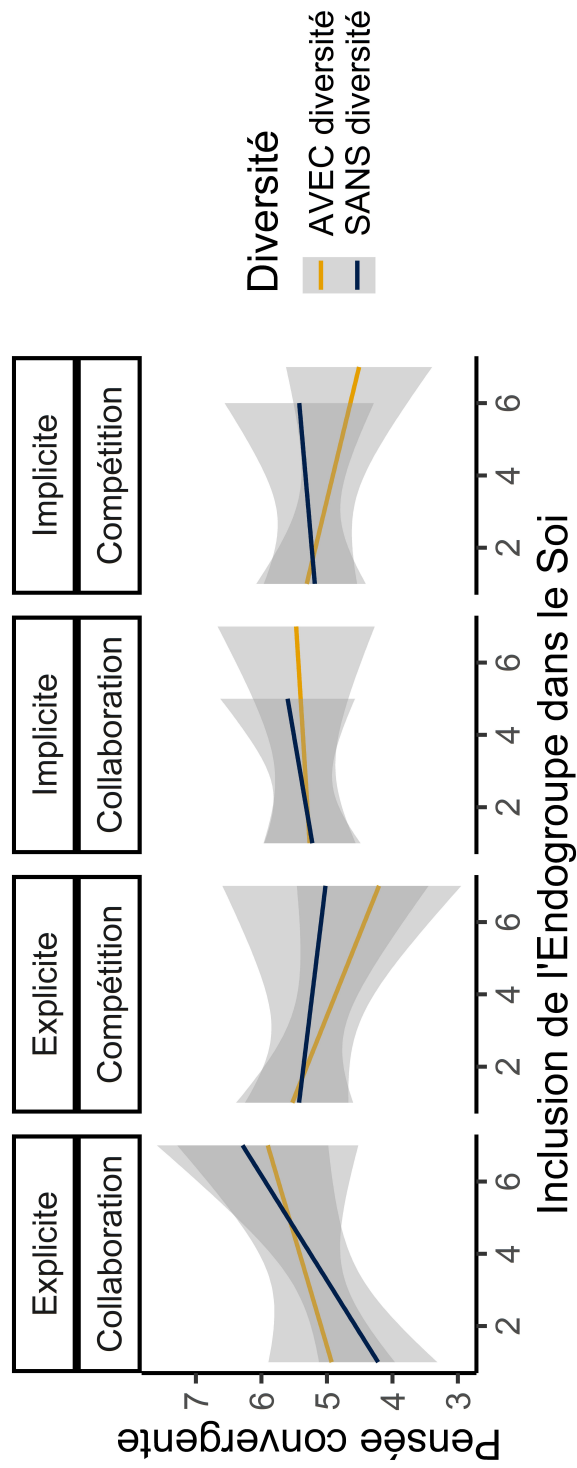


FIGURE 5.4 – Pensée convergente (RAT), en fonction de la simple perception de diversité, du contexte et de l'inclusion de l'endogroupe dans le Soi.

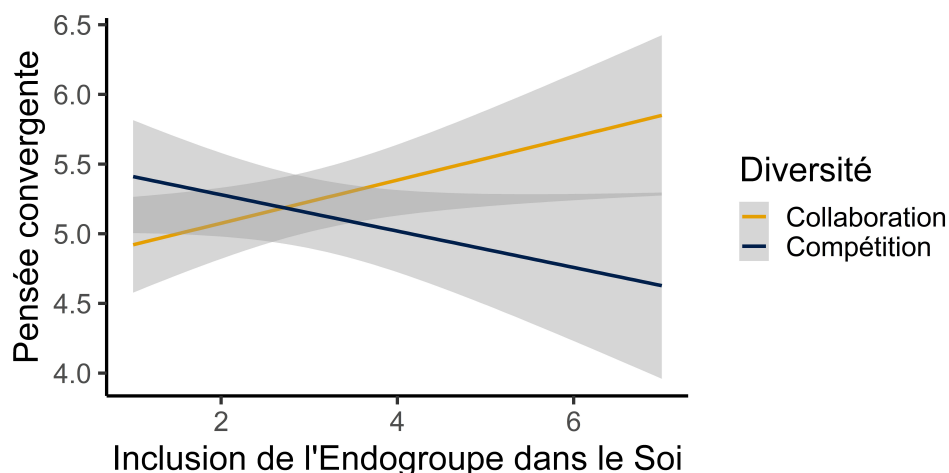


FIGURE 5.5 – Pensée convergente, en fonction du type de contexte (collaboration ou compétition) et de l’inclusion de l’endogroupe dans le Soi.

L’absence d’effet de la simple perception de diversité culturelle sur la pensée convergente en collaboration laisse supposer le contrebalancement de deux effets contradictoires. Le premier est l’incitation du contexte collaboratif à davantage de pensée convergente. Le deuxième est le désengagement de la recherche de consensus, ouvert par la présence d’autrui différents, et en conséquence facilement catégorisables dans l’exogroupe.

Concernant l’effet positif de l’IES en collaboration, il laisse entrevoir que la réduction de la pensée convergente, attendue en collaboration, ne peut apparaître que lorsque nous nous sentons suffisamment impliqué par la recherche de l’accord. Or, ceci devrait être davantage le cas lorsque nous nous percevons comme proche du groupe, c’est-à-dire qu’il est fortement inclus dans notre Soi. Ceci vient partiellement soutenir l’hypothèse 2a.

Notons que l’interprétation que nous avons donnée à l’absence d’un effet de la simple perception de diversité culturelle doit être prise avec précaution. En effet, il est difficile de conclure à une réelle absence d’effet sur la simple base d’un résultat non-significatif. Ceci reviendrait à accepter l’hypothèse nulle, quand nous pouvons seulement ne pas la rejeter. De plus, l’explication nous

semble trop peu parcimonieuse pour ne pas nécessiter de plus amples éclaircis-  
2225 sements.

### 5.3 Discussion du chapitre

Ce premier chapitre visait à explorer l'impact de la simple perception de diversité culturelle sur les formes de pensées, en fonction d'un contexte plus (collaboration) ou moins (compétition) menaçant identitairement.

2230 Concernant la pensée divergente, nous nous attendions à observer des scores plus faibles en présence de la diversité perçue par rapport à en son absence, mais seulement en contexte collaboratif. Nous prédisions également la disparition de cet effet lorsque ce contexte était exprimé de manière implicite.

2235 Concernant la pensée convergente, nous prévoyions qu'un contexte collaboratif favorise des scores plus élevés qu'un contexte compétitif. Nous attendions également que la simple perception de diversité culturelle favorise la convergence en collaboration seulement.

2240 Les analyses faisaient apparaître un effet négatif de la simple perception de diversité culturelle sur la pensée divergente seulement en condition de collaboration. Cet effet émergeait lorsque le contexte était exprimé explicitement, mais disparaissait lorsqu'il l'était implicitement.

Les résultats ne présentaient pas d'effet significatif de la simple perception de diversité sur la pensée convergente. Mais ils montraient un effet positif de l'IES en contexte collaboratif, absent du contexte compétitif.

2245 Comme attendu, la pensée divergente diminue face à la diversité perçue, seulement en collaboration. En mettant en lumière des différences entre nous et les autres, la perception de diversité nous laisse entendre le risque d'un désaccord. Autrement dit, elle augmente le risque perçu de voir nos propositions



invalidées, ce qui serait délétère pour notre identité sociale en nous présentant  
2250 comme incompetent et déviant. Comme cette recherche d'accord est spécifique  
à la collaboration, il n'y a pas lieu d'attendre cet effet en compétition. Ceci est  
conforme à nos observations.

Néanmoins, l'absence d'un effet principal significatif du contexte sur la pen-  
sée divergente, pourtant attendu par l'hypothèse 1a, peut limiter cette inter-  
2255 prétation au premier abord. Mais la disparition de l'effet de la diversité perçue  
en collaboration, lorsque ce contexte est implicite, rassure. En effet, l'appari-  
tion/disparition de l'effet en fonction de la présentation explicite/implicite du  
contexte tend à montrer que l'induction a bien fonctionné. Le fait qu'un effet  
principal du contexte n'émerge pas dans l'Étude 1 peut alors être imputé au  
2260 caractère « en ligne » de l'étude. Celui-ci, en rendant la relation aux autres  
moins prégnante, a pu limiter la force de l'induction.

Les résultats observés sur la pensée convergente sont moins satisfaisants.  
Là encore, nous ne trouvons pas d'effet principal du contexte (ce qui soutient  
tout de même la proposition d'une faiblesse de l'induction). Néanmoins, l'ap-  
2265 parition d'un effet positif de l'IES, uniquement en collaboration, est conforme  
à nos attentes concernant ce contexte. En effet, comme prévu, cette induction  
suppose la recherche du consensus. Sa simple expression suffit à nous inciter à  
un mode de pensée plus convergent.

Ces premiers résultats ont été obtenus de manière exploratoire. Le prochain  
2270 chapitre cherchera à étendre leur portée à un cadre plus expérimental, en usant  
d'interactions réelles autour de la tâche de créativité.

# Chapitre 6

## Le contexte comme opérationnalisation de la menace : 2275 études expérimentales

Ce chapitre reprend les thèmes du précédent avec une approche plus expérimentale. Précédemment, nous avons exploré le rôle de la simple perception de diversité culturelle sur la créativité, en fonction du contexte (collaboratif ou compétitif). Nous espérons retrouver les résultats précédents par le biais  
2280 d'études en laboratoire. Celles-ci permettront notamment de placer les participants devant une véritable interaction sociale.

Le principal résultat observé précédemment a été l'impact négatif de la diversité perçue sur la pensée divergente en collaboration, mais pas en compétition. Pour rappel, nous interprétions cela par le risque plus grand pour  
2285 les participants de voir leurs propositions invalidées lorsqu'ils étaient amenés à collaborer avec un partenaire différent. Ce risque, pesant sur la positivité de leur identité sociale, les incitait à favoriser des idées plus banales et moins créatives, c'est-à-dire plus acceptables.

Comme prévu, cet effet disparaissait lorsque le contexte collaboratif était  
2290 présenté de manière implicite. Ceci met en avant l'importance du contexte et  
des enjeux sociopsychologiques associés. Dans ce nouveau chapitre, nous nous  
focaliserons sur le contexte explicite.

Ces résultats ont essentiellement émergé sur les mesures de pensée diver-  
gente, laissant peu d'impact sur la pensée convergente. Des protocoles plus  
2295 expérimentaux donneront peut-être des résultats significatifs sur cette dernière  
mesure.

Pour cela, nous avons construit deux études. L'Étude 3 reprend le para-  
dигme du compère virtuel, mais le transpose au contexte du laboratoire. Les  
participants interagiront avec un compère par ordinateur interposé et en temps  
2300 réel. Avec lui, ils feront à la fois une tâche de pensée divergente et une tâche  
de pensée convergente. L'Étude 4 choisit de se focaliser sur la seule pensée  
divergente et de pallier aux problèmes que nous rencontrerons dans l'Étude 3.

## 6.1 Étude 3 : Impact de la diversité culturelle perçue et du contexte sur la pensée 2305 divergente et la pensée convergente

L'Étude 3 reprend le paradигme du compère virtuel, mais en l'adaptant aux  
conditions de laboratoire. L'interaction tangible qui en découle permettra, de  
manière plus réaliste, d'évaluer les rôles de la simple perception de diversité  
culturelle et du contexte sur les formes de pensées. Cette fois-ci, les participants  
2310 seront amenés à résoudre à la fois une tâche de pensée convergente (RAT de  
Mednick, 1962) et une tâche de pensée divergente (AUT de Guilford, 1967).

Comme précédemment, la simple perception de diversité culturelle mettra

en saillance la dissemblance entre le participant et son partenaire. Par ce biais, elle augmente la perception du risque de voir ses propositions invalidées, par la mise en lumière d'un consensus plus difficile à atteindre. Ainsi, en contexte collaboratif, cette situation poussera les participants à limiter la divergence de leurs propositions et à privilégier des idées plus communes, nées d'une pensée plus convergente. Comme précédemment, cet impact négatif ne devrait se dégager qu'en contexte de collaboration.

2320 **Hypothèse 3a** : La pensée divergente sera plus faible et la pensée convergente plus forte en présence de simple perception de diversité culturelle qu'en son absence. Cet effet sera plus prononcé en contexte collaboratif qu'en contexte compétitif.

Nous attendons également une pensée divergente plus faible et une pensée convergente plus forte en collaboration, par rapport à en compétition. En effet, le contexte collaboratif suppose l'atteinte d'un consensus. Cette recherche d'accord incitera les participants à converger vers une position commune et à éviter les propositions trop créatives qui risqueraient d'être reconnues comme déviantes par leur partenaire. La compétition, à l'inverse, libère le participant de ces contraintes et lui permet de diverger sans risque d'invalidation sociale.

**Hypothèse 3b** : La pensée divergente sera plus faible et la pensée convergente plus forte en condition de collaboration par rapport à en condition de compétition.

## Méthode

### 2335 Participants

Les participants de cette étude ont été recrutés sur le campus dijonnais de l'Université de Bourgogne Franche-Comté, par panneaux d'affichage. La

participation a été faite en échange d'un demi point d'expérience, ajouté sur la note des travaux dirigés de psychologie sociale.

2340 Parmi ces participants, nous avons préféré retirer ceux n'ayant fourni qu'une seule réponse et ceux n'en ayant donnée aucune à la tâche de créativité, considérant ceci comme un manque d'investissement et de sérieux dans la réalisation de l'étude. Après le retrait de 11 participants, l'échantillon final a comporté 90 personnes.

2345 Il a constitué un échantillon de 61 femmes et 10 hommes. Ils sont âgés en moyenne de 19.51 ans pour un écart-type de 1.47. Tous sont francophones et étudiants à l'Université de Bourgogne Franche-Comté.

### Procédure

Cette étude reprend le paradigme du compère virtuel, élaboré pour les  
2350 études précédentes, en l'adaptant à un contexte plus expérimental. Il permet de réduire la diversité culturelle à sa part perçue.

Le participant pense se soumettre à une tâche de créativité de groupe, avec un étudiant d'une autre université. En réalité ce dernier est un compère, situé dans une autre salle du laboratoire. Plus tard mais avant les tâches de groupe,  
2355 le participant est mis face à une « fiche-profil » décrivant son binôme. Cette « fiche-profil » sert à manipuler la diversité culturelle perçue. En effet, le compère sera présenté comme étudiant dans une autre université française (Université Paris 8) pour la condition *SANS diversité* et comme étudiant dans une université étrangère, en l'occurrence néerlandaise (Erasmus Universiteit Rot-  
2360 terdam), pour la condition *AVEC diversité*. Puisque le compère suit un script préétabli et est aveugle aux conditions expérimentales, la diversité culturelle se retrouve réduite à la simple identité du compère.

L'expérience s'est déroulée en deux phases. La première concerne le recueil

de données sociodémographiques et les inductions expérimentales (diversité  
2365 culturelle perçue et contexte). La deuxième porte sur les tâches de créativité  
elles-mêmes.

### **Phase 1 : Recueil sociodémographique et inductions expérimentales.**

Après une brève présentation de l'étude, le participant est invité à s'asseoir de-  
vant un ordinateur. Sur l'écran est présenté un questionnaire créé avec l'outil  
2370 Qualtrics et une fenêtre de discussion instantanée (« tchat »). Ces deux élé-  
ments sont montés côte à côte dans une même fenêtre du navigateur Mozilla  
Firefox. De la sorte, le participant voit constamment le questionnaire et le  
tchat. Ce dernier se compose seulement d'une zone de texte où le participant  
pourra écrire ses messages et d'une deuxième, plus grande, où sont affichés les  
2375 messages déjà envoyés par le participant et son binôme.

Le participant est ensuite amené à lire une page de consentement. Une fois  
avoir accepté explicitement de participer, il lui est demandé de créer une « fiche-  
profil ». Elle contient son sexe, son âge, son université et une brève description  
de lui-même. Ceci sert à l'affabulation et permet de justifier la présentation de  
2380 la fiche-profil du compère.

Après un léger temps de chargement (fictif) où le logiciel est censé enregis-  
trer la fiche-profil du participant, celui-ci voit apparaître à l'écran la fiche-profil  
du binôme-compère, choisie aléatoirement par le logiciel parmi deux dispo-  
nibles. Ces dernières ne varient que par l'université d'appartenance (*Paris 8*  
2385 ou *Rotterdam*), permettant l'induction de la diversité culturelle perçue (res-  
pectivement *sans* ou *avec*). Ces inductions sont présentées dans l'annexe 8.4.

Une fois que le participant a pris connaissance de ces informations, le lo-  
giciel le place aléatoirement dans la condition *Collaboration* ou la condition  
*Compétition* et lui présente la consigne associée. En collaboration, elle incite le

2390 participant a être le plus créatif possible avec son coéquipier et l'informe que leurs performances seront additionnées. En compétition, elle le pousse à être plus créatif que son adversaire et lui explique que leurs performances seront comparées.

Le questionnaire demande ensuite au participant d'appeler l'expérimenta-  
 2395 teur. Celui est alors censé connecter le participant à son binôme (c'est-à-dire au compère) pour que commencent les tâches de groupe. A ce moment, l'expérimentateur prévient le compère par message SMS, en faisant mine de contacter son soi-disant collègue expérimentateur situé dans l'autre université.

**Phase 2 : Tâches de créativité.** Le participant et le compère étant désor-  
 2400 mais connectés, ils commencent les deux tâches de créativité. Chacune d'elle est précédée de sa consigne et leur ordre de présentation est contrebalancé.

Ces tâches sont les mêmes que celles utilisées dans le chapitre précédent. Il s'agit de l'AUT de Guilford (1967), mesurant la pensée divergente par l'extraction de la fluence et de l'originalité, et du RAT de Mednick (1962), mesurant la  
 2405 pensée convergente et dont la version française est tirée des travaux de Radel (2012).

Une fois les deux tâches accomplies, le questionnaire remercie le participant et lui demande d'appeler l'expérimentateur. Ce dernier remercie une nouvelle fois le participant, répond à ses questions éventuelles et le guide vers la sortie.

## 2410 Contrôles et précisions

Le choix des deux universités n'est pas anodin. Premièrement, le choix d'une université française différente de celle des participants nous évite que la variable *diversité perçue* se confonde avec une variable *endo/exogroupe*. Dans les deux conditions, les participants sont bien confrontés à un étudiant-compère

2415 supposément lié à une autre université. Seule varie la culture nationale abritant  
cette université. Deuxièmement, le choix d'une université néerlandaise découle  
du caractère peu stéréotypé de cette culture et la relative neutralité attitudinale  
que la majorité des français peut adresser (voir Annexe 8.4).

Concernant le compère, il est aveugle aux conditions expérimentales (diver-  
2420 sité perçue et contexte) et respecte un script pré-construit. Il connaît néanmoins  
l'ordre d'apparition des deux tâches de créativité, celui-ci étant déterminé à  
l'avance et contrebalancé.

Enfin, et comme dans les études précédentes, le participant est confronté à  
un compère du même sexe que lui, afin d'éviter un éventuel effet parasite de la  
2425 diversité sexuelle.

Terminons sur notre choix de travailler avec des dyades, c'est-à-dire des  
groupes de deux, plutôt que des groupes de taille plus importante. Première-  
ment, ce choix est avant tout pratique. Non seulement il simplifie le protocole,  
mais il permet aussi de limiter la taille de l'échantillon nécessaire au bon dérou-  
2430 lement de l'étude. En effet, un participant et un compère suffisent à permettre  
une passation. Deuxièmement, il ne limite pas la validité de l'étude. En effet,  
K. D. Williams (2010) argumente dans le sens d'un fonctionnement similaire  
des dyades et des groupes plus grands (voir aussi (Hogg, 1995)), mettant en  
avant leur capacité à ouvrir à une compréhension plus fine des processus intra-  
2435 groupes (voir pour exemple Vanderheyden & De Baets, 2015).

## Résultats

**Violation des postulats.** L'analyse des conditions d'application de la ré-  
gression révèle une hétéroscédasticité de la distribution des données concernant  
l'indicateur d'originalité de l'AUT.

2440 Une transformation par une fonction logarithmique permet de corriger ce



problème.

**Données aberrantes.** Les indicateurs de déviance révèlent 1 observation aberrante différente pour chacun des deux indicateurs de pensée divergente (fluence et originalité) et pour la mesure de pensée convergente. Les résultats  
2445 présentés ci-dessous concernent les analyses faites après son retrait. L'annexe 8.4 présente les résultats avant celui-ci.

### Résultats concernant les formes de pensées

L'analyse distingue un effet tendanciel et négatif de la simple perception de diversité culturelle sur la fluence,  $b = -1.391$ ,  $IC_{95\%} = [-2.792; .010]$ ,  $t(70) = -$   
2450  $1.946$ ,  $p = .056$ ,  $\eta^2 = .054$ . Les participants faisant face à la diversité produisent en moyenne  $4.492$  ( $s = 2.932$ ) idées, contre  $6.333$  ( $s = 3.069$ ) pour les autres.

Cet effet n'est pas significatif en contexte compétitif,  $b = -.749$ ,  $IC_{95\%} = [-.832; 1.969]$ ,  $t(70) = -.733$ ,  $p = .466$ ,  $\eta^2 = .008$ . Dans ce contexte, les participants faisant face à la diversité produisent en moyenne  $4.941$  ( $s = 2.968$ )  
2455 idées, contre  $5.765$  ( $s = 2.751$ ) pour les autres.

Cette différence devient significative en contexte collaboratif,  $b = -2.033$ ,  $IC_{95\%} = [-3.992; -.075]$ ,  $t(70) = -2.035$ ,  $p = .046$ ,  $\eta^2 = .059$ . Dans ce contexte, les participants faisant face à la diversité produisent en moyenne  $4.850$  ( $s = 2.978$ ) idées, contre  $6.937$  ( $s = 3.356$ ) pour les autres. Ceci va dans le sens de  
2460 l'hypothèse 3b.

Toutefois, aucun effet significatif n'émerge, ni sur l'indicateur d'originalité de la pensée divergente, ni sur la mesure de pensée convergente. L'ensemble de ces résultats est illustré par les Figures 6.1, 6.2 et 6.3. Ces absences d'effet significatif mettent à mal nos hypothèses 3a et 3b.

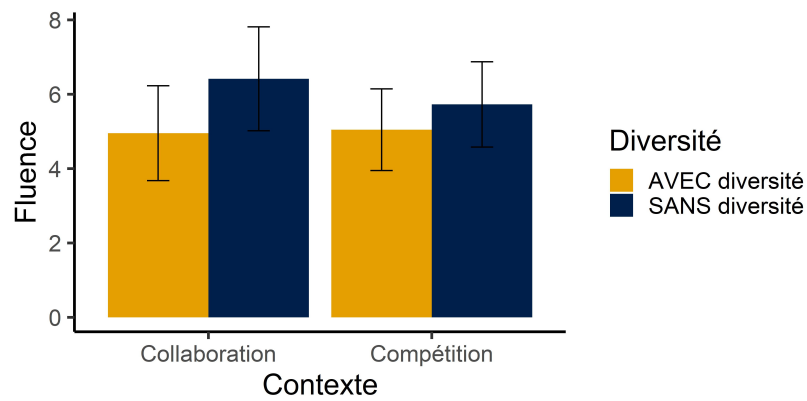


FIGURE 6.1 – Fluence en fonction de la simple perception de diversité et du contexte.

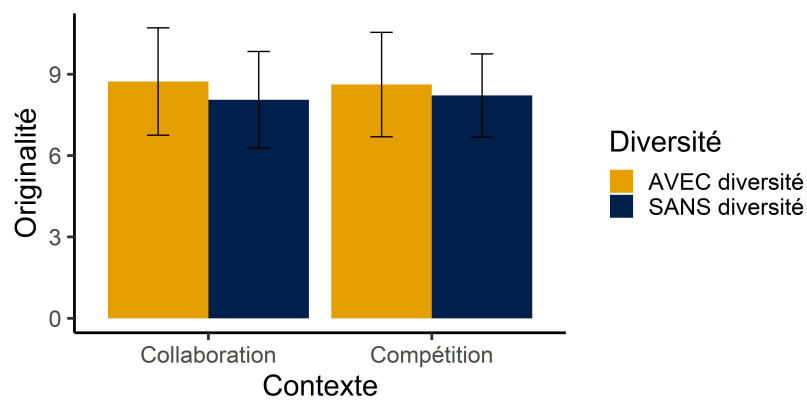


FIGURE 6.2 – Originalité en fonction de la simple perception de diversité et du contexte.

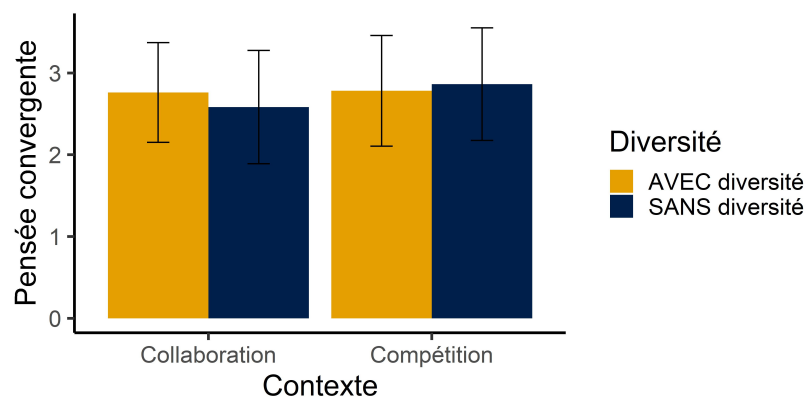


FIGURE 6.3 – Pensée convergente en fonction de la simple perception de diversité et du contexte.

2465 **Discussion**

Le traitement des données ne fait apparaître qu'un effet tendanciel de la simple perception de diversité sur la fluence. Néanmoins, cet effet devient significatif en collaboration et non-significatif en compétition, ce qui va dans le sens de l'hypothèse 3a.

2470 Comme attendu, la simple perception de diversité semble bien avoir un impact négatif sur la pensée divergente. En évitant les propositions trop divergentes, les participants se protègent du risque d'invalidation, présent en contexte collaboratif.

Néanmoins, ces effets ne concernent que l'indicateur de fluence, plutôt lié à  
2475 la motivation qu'à la propre divergence (Finke et al., 1996 ; Moreau & Engeset, 2016). Cette carence d'effet semble découler d'une faiblesse dans le protocole. En effet, lors de l'expérimentation, certains participants ont paru avoir mal compris les consignes.

L'étude suivante cherchera à améliorer la qualité du protocole précédent,  
2480 notamment rendant les consignes plus facilement compréhensibles.

## 6.2 Étude 4 : Impact de la diversité culturelle perçue et du contexte sur la pensée divergente avec prise en compte de l'identification

2485 L'Étude 4 a pour principal objectif de combler les problèmes expérimentaux repérés dans l'Étude 3. Mais elle s'en écarte par plusieurs aspects.

Premièrement, nous choisissons de retirer la mesure de pensée convergente

et de nous focaliser sur la seule pensée divergente. Deuxièmement, le RAT n'a montré que peu de résultats dans les études précédentes. De plus notre intérêt théorique se porte plutôt sur la pensée divergente, davantage liée aux concepts de déviance et de créativité qui nous importent (Silvia et al., 2009 ; Silvia, Winterstein, & Willse, 2008 ; Silvia, Winterstein, Willse, Barona, et al., 2008). D'autre par, le retrait de la mesure de pensée convergente nous permet d'alléger le protocole.

Cet allègement nous permet d'ajouter deux mesures d'identification. La première est l'Inclusion de l'Endogroupe dans le Soi (IES) utilisée dans les études du chapitre précédent. La deuxième est une mesure d'identification nationale. Dans notre cas, elle correspond à l'identification des participants aux groupes des français.

La simple perception de diversité met en avant l'existence de différences entre soi et autrui. En conséquence, elle augmente la perception du risque d'un désaccord entre le participant et le compère, c'est-à-dire le risque de voir ses réponses invalidées et son identité sociale agressée. Néanmoins, cet impact n'a de sens qu'en contexte collaboratif. En compétition, la validation sociale est absente et ce risque de même.

**Hypothèse 4a** : La pensée divergente sera plus faible en présence, plutôt qu'en absence, de simple perception de diversité culturelle. Cet effet négatif sera plus important en condition de collaboration qu'en condition de compétition.

Concernant les mesures d'identification, nous envisageons que l'identification nationale traduise l'importance de la dimension culturelle de comparaison sociale chez les participants. En cela, elle devrait maximiser l'impact de la simple perception de diversité.

**Hypothèse 4b** : L'effet négatif de la simple perception de diversité

2515 culturelle attendu sera d'autant plus important que les participants  
seront fortement identifiés au groupe des français, concernant la  
collaboration.

## Méthode

### Participants

2520 Les participants de cette étude ont été recrutés sur le campus dijonnais  
de l'Université de Bourgogne Franche-Comté, par panneaux d'affichage. La  
participation a été faite en échange d'un demi point d'expérience, ajouté sur  
la note des travaux dirigés de psychologie sociale.

Parmi ces participants, nous avons préféré retirer ceux n'ayant fourni qu'une  
2525 seule réponse et ceux n'en ayant donnée aucune à la tâche de créativité, consi-  
dérant ceci comme un manque d'investissement et de sérieux dans la réalisation  
de l'étude. Après le retrait de 8 participants, l'échantillon final a comporté 79  
personnes.

Il a constitué un échantillon de 66 femmes et 13 hommes. Ils sont âgés en  
2530 moyenne de 19.59 ans pour un écart-type de 2.39. Tous sont francophones et  
étudiants à l'Université de Bourgogne Franche-Comté.

### Procédure

Cette étude reprend le protocole de l'Étude 3 et le paradigme du compère  
virtuel. Néanmoins, la mesure de pensée convergente (Remote Associates Test  
2535 de Mednick, 1962) a été retirée, pour les raisons mentionnées en introduction.  
Le temps libéré par ce retrait a permis d'ajouter une mesure d'*Inclusion de  
l'Endogroupe dans le Soi* (IES, Tropp & Wright, 2001), reprise des études du  
chapitre précédent. Le participant a passé l'IES après la tâche de pensée di-

vergente (Alternative Uses Task de Guilford, 1967), désormais seule tâche de  
2540 créativité.

Pour rappel, après être entré dans le box expérimental, le participant est informé qu'il fera une tâche de créativité avec un autre étudiant situé dans une autre université. Celui-ci sera en réalité un compère. Le participant commence par quelques questions sociodémographiques (âge, sexe, université, courte description), permettant de construire une fiche-profil fictive. En échange il reçoit celle du compère, présenté comme étudiant dans une autre université française (Université Paris 8) pour la condition *SANS diversité* et comme étudiant dans une université étrangère, en l'occurrence néerlandaise (Erasmus Universiteit Rotterdam), pour la condition *AVEC diversité*. Le participant est ensuite amené à effectuer la tâche de créativité (AUT de Guilford, 1967) en interagissant avec le compère, par ordinateur interposé. Une fois la tâche terminée, il répond à la mesure d'IES et à celle d'identification nationale, dans un ordre aléatoire. Il lui est ensuite demandé son pays de naissance. Enfin, le questionnaire se termine sur plusieurs questions permettant de vérifier la bonne  
2555 compréhension de l'étude par le participant.

## Mesures

**Inclusion de l'Endogroupe dans le Soi.** La mesure d'IES est la même que celle utilisée dans le chapitre précédent. Proposée par Tropp et Wright (2001), elle est inspirée de la mesure d'Inclusion de l'Autre dans le Soi (IAS) élaborée  
2560 par (Aron et al., 1992). Elle consiste à donner à choisir au participant sept paires de cercles. L'un des cercles représente le participant lui-même et l'autre le groupe dont il fait partie. Les paires de cercles sont identiques, excepté leur degré de superposition : elles s'échelonnent d'une position où les cercles sont totalement distincts à une autre où ils sont presque superposés. Le participant

2565 est invité répondre à la question suivante : « Choisissez la paire de cercles qui représente le mieux votre propre niveau d'identification avec votre groupe ».

L'IES est liée au sentiment de partager des croyances et des valeurs avec les autres membres du groupe, au ressenti d'être compris par eux, au sentiment de confort à l'égard de l'endogroupe, de se voir comme l'un de ses membres  
2570 typiques ou encore de se laisser influencer par lui (Tropp & Wright, 2001).

**Identification nationale.** L'identification nationale est mesurée à l'aide du questionnaire de Doosje, Spears, et Ellemers (2002). Cette mesure consiste en 5 affirmations aléatorisées (par exemple « A ce moment précis, je m'identifie au groupe des français », « A ce moment précis, je suis heureux d'appartenir  
2575 au groupe des français »). Les participants expriment leur degré d'accord avec chacune d'entre elles sur des échelles Likert en 7 points (1 : « Pas du tout d'accord » à 7 : « Tout à fait d'accord »). Les scores des participants aux 5 questions sont moyennés afin d'obtenir une mesure d'identification ( $\alpha = .91$ ).

## Résultats

### 2580 Gestion des problèmes de données

**Contrôle de la culture revendiquée.** Avant de présenter les analyses, notons que 5 participants ont mentionné être nés dans un autre pays que la France.

Nous avons choisi de créer une variable de contrôle, en codant « 1 » pour ces  
2585 participants et « 0 » pour les autres. Elle sera intégrée à nos modèles d'analyse.

**Violation des postulats.** L'analyse des conditions d'application de la régression révèle une anormalité de la distribution de la fluence et une hétéroscasticité tendancielle de celle de l'originalité.

Concernant la fluence, une transformation par une fonction racine permet  
 2590 de corriger l'anormalité. Concernant l'originalité, une transformation par une  
 fonction logarithmique permet de corriger l'hétéroscédasticité.

**Données aberrantes.** Les indicateurs de déviance révèlent 4 observations  
 aberrantes pour la fluence. Aucune observation aberrante n'est repérée pour  
 l'originalité. Les résultats présentés ci-dessous concernent les analyses faites  
 2595 après le retrait de ces données. L'annexe 8.4 présente les résultats avant ce  
 retrait.

### Résultats concernant la Fluence

Concernant l'indicateur de fluence, l'analyse met en avant un effet tendan-  
 ciel du contexte,  $b = -.387$ ,  $IC_{95\%} = [-.777; .003]$ ,  $t(65) = -1.944$ ,  $p = .056$ ,  $\eta^2$   
 2600  $= .056$ . Les participants donnent en moyenne 9.72 ( $s = 4.60$ ) idées en contexte  
 compétitif, contre 8.86 idées ( $s = 5.30$ ) en contexte collaboratif.

L'analyse montre également un effet tendanciel d'interaction du contexte et  
 de la simple perception de diversité sur la fluence,  $b = -.755$ ,  $IC_{95\%} = [-1.568;$   
 .058],  $t(65) = -1.819$ ,  $p = .073$ ,  $\eta^2 = .049$ .

2605 Cette interaction découle de l'impact négatif de la simple perception de  
 diversité en collaboration,  $b = -.600$ ,  $IC_{95\%} = [-1.188; -.012]$ ,  $t(65) = -2.000$ ,  
 $p = .049$ ,  $\eta^2 = .059$ . Dans cette condition, les participants faisant face à la  
 diversité font en moyenne 8.389 ( $s = 5.596$ ) propositions, contre 9.353 ( $s =$   
 5.086) en absence de diversité perçue.

2610 Cet effet n'est pas significatif en compétition,  $b = .154$ ,  $IC_{95\%} = [-.359;$   
 .669],  $t(65) = .590$ ,  $p = .557$ ,  $\eta^2 = .005$ . Dans cette condition, les participants  
 faisant face à la diversité font en moyenne 9.571 ( $s = 3.613$ ) propositions, contre  
 9.895 ( $s = 5.587$ ) en absence de diversité perçue. Ceci corrobore l'hypothèse



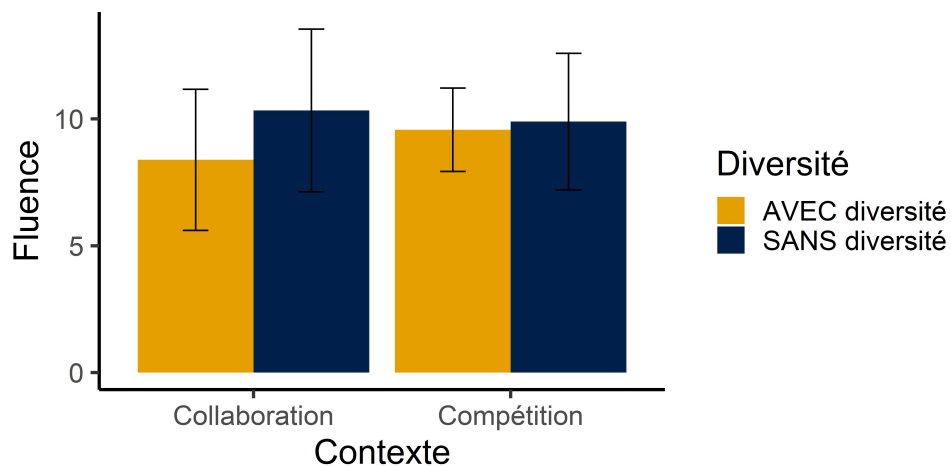


FIGURE 6.4 – Fluence en fonction de la simple perception de diversité et du contexte.

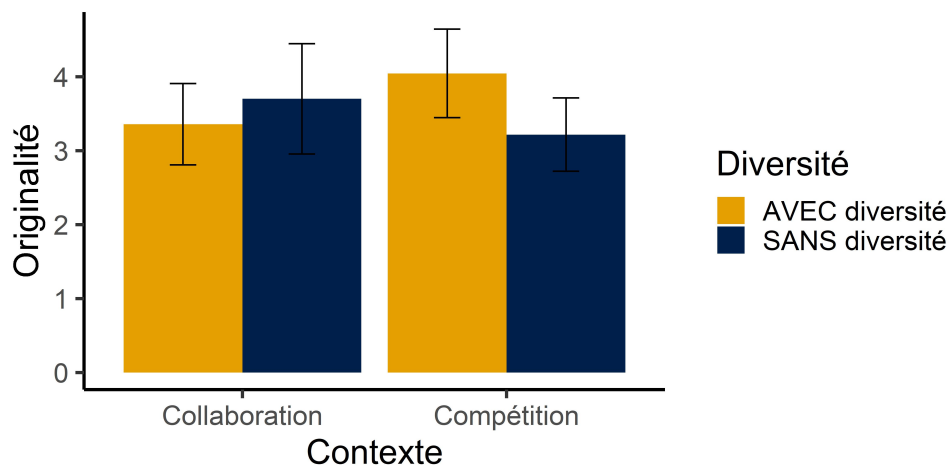


FIGURE 6.5 – Originalité en fonction de la simple perception de diversité et du contexte.

4a. Ces résultats sont illustrés par la Figure 6.4.

### 2615 Résultats concernant l'Originalité

Concernant l'originalité, l'analyse fait émerger un effet d'interaction du contexte et de la simple perception de diversité,  $b = -.380$ ,  $IC_{95\%} = [-2.161 ; .065]$ ,  $t(78) = -2.161$ ,  $p = .034$ ,  $\eta^2 = .065$ . Cette interaction est due à un effet tendanciel positif de la diversité perçue en contexte compétitif,  $b = .235$ ,  $IC_{95\%} = [.001 ; .469]$ ,  $t(78) = 1.972$ ,  $p = .053$ ,  $\eta^2 = .055$ . Dans ce contexte, les participants en présence de diversité obtiennent une originalité moyenne de 4.044 ( $s = 1.312$ ), contre 3.217 ( $s = 1.027$ ) pour les autres. En contexte collaboratif, cet effet n'est pas significatif,  $b = -.145$ ,  $IC_{95\%} = [-.386 ; .097]$ ,  $t(78) = -1.175$ ,  $p = .244$ ,  $\eta^2 = .020$ . Dans ce contexte, les participants en présence de diversité obtiennent une originalité moyenne de 3.501 ( $s = 1.364$ ), contre 3.976 ( $s = 1.827$ ) pour les autres. Ce pattern de résultats n'était pas attendu.

Quoiqu'il en soit, le contexte montre une différence tendancielle en défaveur de la collaboration, lorsque les participants font face à la diversité,  $b = -.220$ ,  $IC_{95\%} = [-.454 ; .015]$ ,  $t(78) = -1.836$ ,  $p = .071$ ,  $\eta^2 = .048$ . En présence de diversité, les participants en contexte collaboratif donne en moyenne 3.501 idées ( $s = 1.364$ ), contre 4.044 ( $s = 1.316$ ) en contexte compétitif. Ceci vient partiellement en soutien à l'hypothèse 4a. Ces résultats sont illustrés par la Figure 6.5.

### Résultats concernant les mesures d'identification

2635 Concernant la mesure d'identification nationale et celle d'IES, les analyses ne repèrent aucun effet significatif sur la fluence ou l'originalité.

## Discussion

Le traitement des données montre un effet tendanciel du contexte sur la fluence, en faveur de la compétition. De plus, il fait apparaître un effet négatif  
 2640 de la simple perception de diversité sur la fluence, en condition de collaboration. De même, la diversité induit une baisse plus forte d'originalité en collaboration qu'en compétition. Ces deux résultats corroborent l'hypothèse 4a.

Les résultats tendent bien à montrer une baisse de la pensée divergente chez les participants en condition de simple perception de diversité culturelle  
 2645 en contexte collaboratif, mais pas en contexte compétitif. Ceci rappelle les résultats préalablement obtenus dans l'Étude 1. Mais, à la différence de cette étude, les effets portent ici sur la fluence plutôt que sur l'originalité. Comme la fluence est souvent reconnue comme la trace de la motivation à l'égard de la résolution de la tâche (Moreau & Engeset, 2016), ces résultats rappellent  
 2650 les prévisions du Modèle Catégorisation-Élaboration (CEM ; van Knippenberg et al., 2004 ; van Knippenberg & van Ginkel, 2010). En effet, celui-ci envisage que la diversité puisse générer un biais intergroupe, lui-même source d'un désengagement de l'élaboration collective de la tâche. Ainsi, la baisse de fluence nous apparaît traduire ce désengagement, ce déclin motivationnel à résoudre  
 2655 la tâche avec le compère. Le CEM prévoit que l'émergence de cet effet négatif nécessite une menace identitaire. C'est ce que nous proposons pour le contexte collaboratif et observons dans ces résultats. En effet, la collaboration met en avant le risque de voir ses propositions invalidées et en cela est propice à la menace.

2660 Les résultats concernant l'originalité sont plus ambigus. En effet, les analyses montrent des scores plus faibles en collaboration qu'en compétition, en présence de diversité. Mais, elles ne font pas émerger d'effet significatif de la simple perception de diversité en contexte collaboratif. Ainsi, ce n'est que par-

tiellement que ceci soutient l'hypothèse 4a.

2665 Quoiqu'il en soit, le protocole de cette Étude 4 semble bien avoir comblé les problèmes rencontrés dans l'Étude 3. Les questions de vérifications mentionnent une bonne compréhension des consignes et des inductions par les participants.

### 6.3 Discussion du chapitre

La première étude de ce chapitre n'a pas permis de faire émerger des effets  
2670 statistiques, certainement du fait d'une trop grande subtilité des inductions expérimentales, ou en tout cas de leur manque de clarté pour les participants.

L'étude suivante, en corrigeant ces problèmes, a pu mettre en évidence un effet du contexte et de la simple perception de diversité sur la fluence. D'une part, la collaboration tend à limiter la fluence. D'autre part, nous trouvons un  
2675 effet négatif de la diversité en contexte collaboratif. Nous l'avions déjà observé dans l'Étude 1, même s'il portait alors sur l'originalité plutôt que sur la fluence.

Comme nous l'avons présenté plus haut dans ce chapitre, l'impact négatif de la perception de diversité sur la fluence va dans le sens du CEM (van Knippenberg et al., 2004 ; van Knippenberg & van Ginkel, 2010). En effet, la fluence  
2680 est souvent considérée comme un indicateur de la motivation épistémique (Moreau & Engeset, 2016). Ainsi, en regard du CEM, ce résultat laisse entendre que la perception de diversité a ouvert un biais intergroupe, ayant à son tour désengagé les participants de leur collaboration avec un compère dissimilaire.

Ce résultat va, comme nous l'avons envisagé, dans le sens d'un impact né-  
2685 gatif de la simple perception de diversité culturelle sur la pensée divergente. Néanmoins, cette baisse quantitative plutôt que qualitative, de la pensée divergente ne corrobore que partiellement les conclusions du précédent chapitre. En effet, nous avons observé une diminution de l'originalité face à la diversité, en

contexte collaboratif. Cette baisse qualitative, nous l'avions interprétée comme  
2690 l'anticipation d'un risque plus grand de voir pour les participants de voir leurs  
propositions invalidées par des collaborateurs dissimilaires, par rapport à des  
collaborateurs similaires. L'absence de baisse de la fluence ne permettait pas  
alors d'expliquer nos résultats en termes d'un désengagement ou d'une discri-  
mination.

2695 A ce stade, il est envisageable d'expliquer cette ambiguïté par la différence  
entre les études. Premièrement, le chapitre précédent a présenté des études  
sous forme de questionnaires en ligne, alors que le chapitre actuel comporte  
seulement des études en laboratoire. Deuxièmement, les échantillons varient  
également. En effet, les études 1 et 2 portent sur des échantillons « tout ve-  
2700 nant », tandis que les études 3 et 4 évaluent seulement des étudiants en psy-  
chologie. Néanmoins, ces éléments différentiels ne nous semblent pas permettre  
d'atteindre une explication satisfaisante.

D'une part, il paraît étrange que le poids du risque d'invalidation joue un  
rôle en ligne mais pas en laboratoire, où l'interaction est pourtant plus réelle.  
2705 De même, un désengagement épistémique aurait été plus attendu en ligne qu'en  
laboratoire. Un effet plancher, dû à un désengagement fort en ligne, pourrait  
éventuellement l'expliquer. Nous observons une fluence moyenne de 5.08 ( $s =$   
2.50) pour les études en ligne, contre 7.76 ( $s = 4.65$ ) pour les études en labo-  
ratoire. D'autre part, le type de participants recrutés ne laisse pas entrevoir  
2710 de raison particulière pour observer une telle variation de résultats. Notam-  
ment, les échantillons « tout venant » diffèrent assez peu des échantillons de  
laboratoire, puisqu'ils sont composés d'un grand nombre d'étudiants et de per-  
sonnes ayant suivi une formation en psychologie. Ceci rend les études plus  
comparables que prévu et met à mal une explication en termes de différences  
2715 d'échantillonnage.

Cette ambiguïté dans les résultats nous incite à nous recentrer sur le seul contexte collaboratif, puisque c'est lui qui porte les principaux effets observés. Nous espérons par là atteindre une meilleure compréhension de ce contexte et éclaircir les interrogations soulevées par ces deux premiers chapitres empiriques.



## 2720 Chapitre 7

# Comprendre la collaboration

Ce nouveau chapitre se focalisera sur le contexte collaboratif, au détriment du contexte compétitif. En effet, cette thèse portant sur la créativité des équipes de travail, c'est bien la collaboration qui nous importe le plus.

2725 Les chapitres précédents ont montré un effet négatif de la simple perception de diversité culturelle sur la pensée divergente, essentiellement en condition de collaboration. Nous concevons cette dernière comme identitairement menaçante. En effet, elle suppose la recherche d'un consensus et en conséquence le poids du regard des collaborateurs sur nos propositions. Cette validation sociale, en levant sur nous le risque d'être vus comme déviants, induit un climat  
2730 favorable à la menace.

Cet effet négatif de la perception de diversité a porté sur l'un ou l'autre des indicateurs de pensée divergente : la fluence et l'originalité. En effet, l'Étude 1 a plutôt montré des effets sur ce deuxième indicateur, tandis que l'Étude 4 les  
2735 a vu émerger surtout sur le premier. La fluence est reconnue pour être plutôt le reflet de notre motivation à résoudre la tâche, tandis que l'originalité se présente plus purement comme la trace de la divergence (Moreau & Engeset, 2016). Ceci soulève la question des conséquences de la simple perception de



diversité culturelle.

2740 En se focalisant sur la seule collaboration, ce chapitre cherche à répondre à cette question. Nous proposons pour cela deux études en laboratoire. L'Étude 6 s'intéresse à l'impact de la simple perception de diversité culturelle sur les réponses à une tâche de créativité et à une tâche de performance. L'Étude 7 reprendra ce protocole, mais en utilisant une diversité artificielle, construite  
2745 sur la base du paradigme des groupes minimaux.

## 7.1 Étude 5 : Impact de la diversité culturelle perçue sur la pensée divergente en collaboration

Cette nouvelle étude utilise deux tâches, l'une de créativité et l'autre de  
2750 performance. La première est l'AUT de Guilford (1967), déjà utilisée dans les études précédentes. La deuxième est une tâche d'anagramme (ANT). Cette dernière est une tâche de performance, du fait de la non-ambiguïté de ses solutions. En référence à la Théorie de l'Elaboration du conflit (Pérez & Mugny, 1993), l'ANT est plus proprement une tâche d'aptitudes que l'AUT. Néanmoins, à  
2755 l'instar de l'AUT, l'ANT permet des mesures de fluence et d'originalité. Ceci rend l'AUT et l'ANT facilement comparables.

Grâce à cela, nous visons à clarifier le rôle de la simple perception de diversité culturelle en contexte collaboratif. Induit-elle une baisse de motivation et un désengagement de l'élaboration collective de la tâche ? Ou bien, nous  
2760 pousse-t-elle à limiter la divergence de nos pensées pour favoriser la recherche de consensus ?

La première question renvoie au Modèle Catégorisation-Élaboration (CEM ;

van Knippenberg et al., 2004 ; van Knippenberg & van Ginkel, 2010). Le CEM propose que la perception de diversité peut, par le biais de la catégorisation sociale et sous condition de menace identitaire, amener un biais intergroupe. 2765 Celui-ci inhibe la motivation à l'élaboration des informations liées à la tâche, et en conséquence la qualité des réponses qui lui sont fournies (Homan et al., 2008, 2007 ; voir aussi van Knippenberg & Hoever, 2018).

La deuxième question est plutôt liée à notre propre conception de cette 2770 situation, inspirée notamment de la Théorie de l'élaboration du Conflit (TEC ; Pérez & Mugny, 1993 ; voir aussi Mugny et al., 2017 ; Quiamzade et al., 2014). Nous proposons que la tâche de créativité induise des enjeux sociopsychologiques spécifiques. En effet, la créativité jongle avec la déviance. En proposant une idée originales, c'est-à-dire qui s'écarte du « normal », nous prenons le 2775 risque de la voir invalidées et d'être perçu comme déviant. Ce poids de la validation sociale est source de menace identitaire. Pour protéger la positivité de notre identité sociale et favoriser la validation de nos propositions par nos collaborateurs, nous avons tout intérêt à limiter la divergence de nos productions. La conséquence de ce comportement est la baisse de notre créativité.

2780 Ces deux interprétations sont très similaires. Elles diffèrent par certains processus qu'elles invoquent. La première propose une démotivation et un désengagement de l'élaboration de la tâche, c'est-à-dire un changement quantitatif des comportements affectés à la résolution de tâche. La deuxième envisage plutôt une inhibition de la pensée divergente, mais pas nécessairement de désengagement, c'est-à-dire un changement davantage qualitatif. Cette différence 2785 interprétative devrait se refléter dans les données.

En effet, le CEM (van Knippenberg et al., 2004 ; van Knippenberg & van Ginkel, 2010) initialement intéressé par la simple performance, prévoit un pattern de résultats similaires pour celle-ci et la créativité. Il prévoit un désen-

2790 gagement de la tâche, en contexte de diversité, en cas de menace identitaire. Celui-ci devrait notamment s'observer sur la fluence et de manière uniforme que la tâche soit de créativité ou de performance.

**Hypothèse 5a** : La fluence sera plus faible en présence de simple perception de diversité culturelle par rapport à en son absence. Cet  
2795 effet est attendu pour les deux tâches (ANT et AUT).

A l'inverse, et en nous basant sur la TEC (Pérez & Mugny, 1993 ; voir aussi Mugny et al., 2017 ; Quiazade et al., 2014), nous proposons que la tâche de créativité induise des enjeux spécifiques et différents des autres tâches d'aptitudes, puisque celles-ci sont plus proprement centrées sur la simple per-  
2800 formance. En effet, l'ambiguïté des solutions de la tâche de créativité génère un besoin de consensus pour déterminer celles qui sont acceptables et celles qui ne le sont pas. Cet enjeu social ouvre le risque de voir ses proposition invalidées et notre identité sociale affublée de déviance. De la sorte, limiter la divergence de nos propositions devient un moyen de prévenir ce risque. Néanmoins, ceci  
2805 prend sens seulement dans le contexte propre aux tâches de créativité. De plus, l'indicateur d'originalité reflétant davantage la divergence que celui de fluence (Moreau & Engeset, 2016), nous espérons plutôt observer l'effet négatif de la simple perception de diversité sur celui-là.

**Hypothèse 5b** : L'originalité sera plus faible en présence de simple  
2810 perception de diversité culturelle par rapport à en son absence. Cet effet n'est attendu que pour la tâche de créativité (AUT).

## Méthode

### Participants

Les participants de cette étude ont été recrutés sur le campus dijonnais  
2815 de l'Université de Bourgogne Franche-Comté, par panneaux d'affichage. La  
participation a été faite en échange d'un demi point d'expérience, ajouté sur  
la note des travaux dirigés de psychologie sociale.

Parmi ces participants, nous avons préféré retirer ceux n'ayant fourni qu'une  
seule réponse et ceux n'en ayant donnée aucune aux deux tâches, considérant  
2820 ceci comme un manque d'investissement et de sérieux dans la réalisation de  
l'étude. Après le retrait de 1 participante, l'échantillon final a comporté 44  
personnes.

Il a constitué un échantillon exclusivement féminin. Les participantes sont  
âgées en moyenne de 19.61 ans pour un écart-type de 1.37. Toutes sont fran-  
2825 cophones et étudiantes à l'Université de Bourgogne Franche-Comté.

### Procédure

Cette étude reprend le paradigme du compère virtuel. Cette fois-ci, les  
participantes seront soumises à deux tâches présentées aléatoirement. L'une  
d'elles est l'Alternative Uses Task de Guilford (1967), utilisée comme tâche de  
2830 créativité. L'autre est une tâche d'anagramme (ANT), utilisée comme tâche de  
performance.

La procédure est sensiblement la même que celles des études précédentes.  
En effet, après être entrée dans le box expérimental, la participante est informée  
qu'elle fera une tâche de créativité avec une autre étudiante située dans une  
2835 autre université. Celle-ci sera en réalité un compère. La participante commence  
par quelques questions sociodémographiques (âge, sexe, université, courte des-

cription), permettant de construire une fiche-profil fictive. En échange elle reçoit celle du compère, présenté comme étudiante dans une autre université française (Université Paris 8) pour la condition *SANS diversité* et comme étudiant  
2840 dans une université étrangère, en l'occurrence néerlandaise (Erasmus Universiteit Rotterdam), pour la condition *AVEC diversité*. La participante est ensuite amenée à effectuer les tâches, dans un ordre aléatoire, en interagissant avec le compère par ordinateur interposé. Une fois les tâches terminées, elle répond à la mesure d'Inclusion de l'Endogroupe dans le Soi (Tropp & Wright, 2001).

## 2845 Mesures

La tâche d'anagramme (ANT) présente trois ensembles de cinq lettres : UGORE, TESIR, NASET. Pour chacun d'eux la participante devait trouver autant de mots français que possible, en collaboration avec le compère.

Contrairement à l'AUT, l'ANT ne porte pas d'ambiguïté dans ses solutions.  
2850 Le statut logique de ces dernières est déterminé objectivement par le lexique de la langue française. En cela, elle s'incarne comme une tâche de performance (voir Amabile & Pratt, 2016).

Néanmoins, l'ANT, par sa structure similaire à celle l'AUT, permet d'extraire les mêmes indicateurs (fluence et originalité), rendant les deux tâches  
2855 facilement comparables.

## Résultats

### Gestion des problèmes de données

**Violation des postulats.** L'analyse des conditions d'application de la régression révèle une hétéroscédasticité tendancielle de la distribution de la fluence  
2860 à l'AUT et de l'originalité à l'ANT. Elle montre également une anomalie de

la distribution de l'originalité à l'AUT. Aucun problème de ce type n'est repéré pour la distribution de la fluence à l'ANT.

Le simple filtrage des données aberrantes permet de corriger les violations des postulats concernant les deux mesures d'originalité. Concernant la fluence  
2865 à l'AUT, une transformation par une fonction racine permet de retrouver une homoscédasticité satisfaisante.

**Données aberrantes.** Les indicateurs de déviance révèlent 1 observation aberrante différente pour chacun des indicateurs de fluence et d'originalité à l'AUT, et d'originalité à l'ANT. Aucune n'est repérée pour la fluence à l'ANT.  
2870 Les résultats présentés ci-dessous concernent les analyses faites après le retrait de ces données. L'annexe 8.4 présente les résultats avant ce retrait.

### Résultats concernant l'AUT

L'analyse met en lumière un effet négatif de la simple perception de diversité culturelle sur l'originalité,  $b = -3.749$ ,  $IC_{95\%} = [-6.432; -1.066]$ ,  $t(42) = -2.739$ ,  
2875  $p = .009$ ,  $\eta^2 = .161$ . Les participantes en condition de diversité présentent une originalité moyenne à 7.318 ( $s = 4.502$ ), contre 9.153 pour les autres ( $s = 5.435$ ). Ce résultat est en faveur de l'hypothèse 6b.

L'analyse fait également apparaître un effet négatif de l'IES sur l'originalité,  
2880  $b = -1.734$ ,  $IC_{95\%} = [-2.674; -.795]$ ,  $t(42) = -3.619$ ,  $p = .0008$ ,  $\eta^2 = .251$ ,  $r = -.31$ .

La simple perception de diversité culturelle et l'IES montrent également un effet tendanciel d'interaction sur l'originalité,  $b = 1.741$ ,  $IC_{95\%} = [-.137; 3.620]$ ,  
 $t(42) = 1.817$ ,  $p = .077$ ,  $\eta^2 = .078$ . Cet effet découle d'un impact négatif et significatif de l'IES en absence de diversité perçue,  $b = -2.605$ ,  $IC_{95\%} = [-4.139;$   
2885  $-1.070]$ ,  $t(43) = -3.338$ ,  $p = .002$ ,  $\eta^2 = .221$ . Cet impact n'est pas significatif

en présence de diversité perçue,  $b = -0.864$ ,  $IC_{95\%} = [-1.948; .220]$ ,  $t(43) = -1.561$ ,  $p = .126$ ,  $\eta^2 = .059$ .

Aucun effet significatif n'est repéré pour l'indicateur de fluence. Ces résultats sont illustrés par les Figures 7.1 et 7.2.

## 2890 Résultats concernant l'ANT

Aucun effet significatif n'émerge concernant les indicateurs de fluence et d'originalité de la tâche d'anagramme (ANT). Ceci est illustré par les Figures 7.3 et 7.4.

## Discussion

2895 Le traitement des données met en avant un impact négatif de la simple perception de diversité culturelle sur l'originalité à la tâche de créativité. Cet impact n'apparaît pas sur la fluence. De même, aucun effet n'est repéré sur la tâche de performance, quel que soit l'indicateur considéré. Ces résultats soutiennent l'hypothèse 5b, au détriment de l'hypothèse 5a.

2900 En effet, comme attendu par l'hypothèse 5b, les résultats montrent une baisse de l'originalité pour la seule tâche de créativité en présence de diversité, parallèlement à un maintien de la fluence entre les conditions expérimentales. Ces éléments vont à l'encontre d'une interprétation en termes de désengagement de l'interaction. Les participantes donnent bien le même nombre d'idées  
2905 qu'elles soient en condition de diversité culturelle perçue ou non. La différence est plus purement qualitative, incarnée par une baisse de l'originalité de leurs propositions.

Néanmoins, l'absence d'effet sur la fluence est contraire aux résultats observés dans l'Étude 4. Ces derniers montraient un effet négatif de la diversité  
2910 perçue sur la fluence en contexte collaboratif. Les protocoles étant très si-

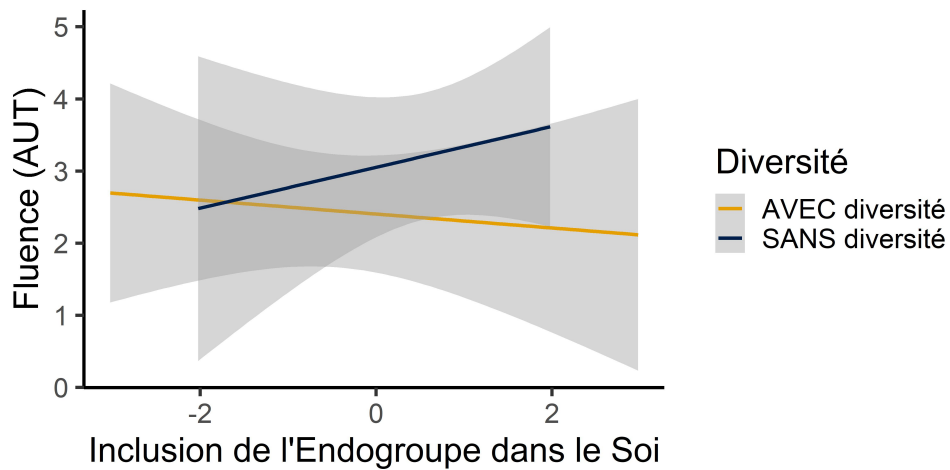


FIGURE 7.1 – Fluence à l’AUT en fonction de la simple perception de diversité et de inclusion de l’endogroupe dans le Soi.

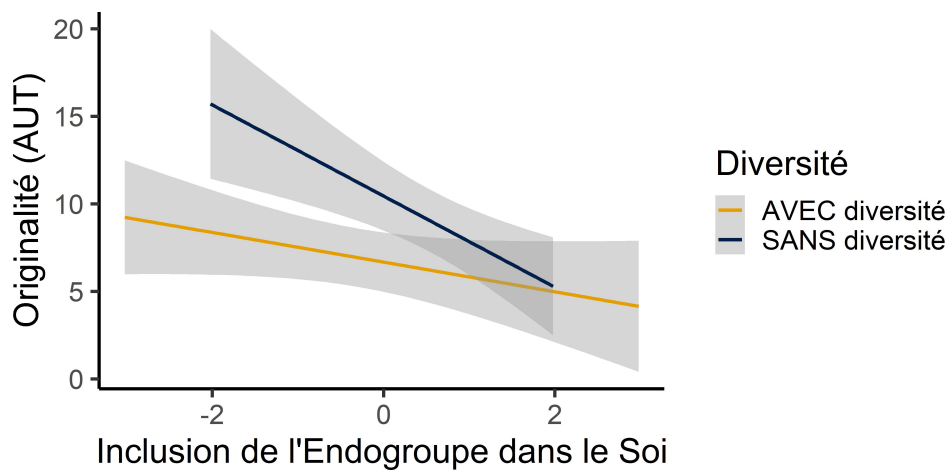


FIGURE 7.2 – Originalité à l’AUT en fonction de la simple perception de diversité et de inclusion de l’endogroupe dans le Soi.



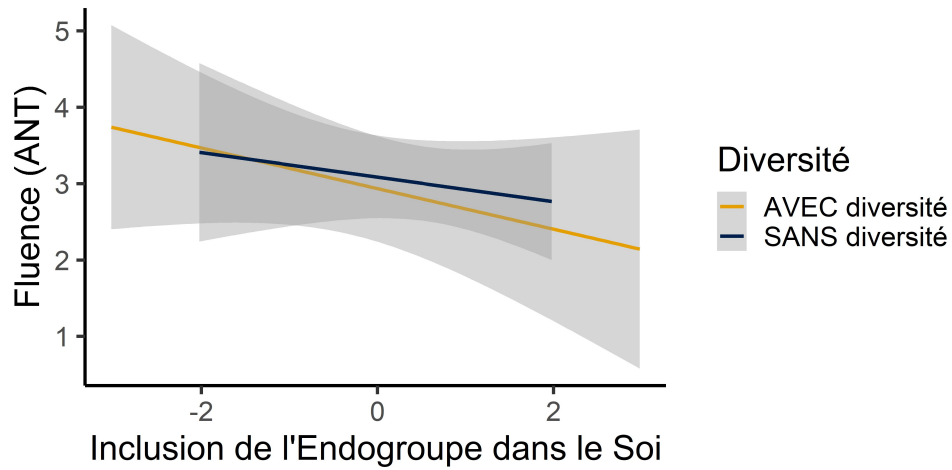


FIGURE 7.3 – Fluence à l’ANT en fonction de la simple perception de diversité et de l’inclusion de l’endogroupe dans le Soi.

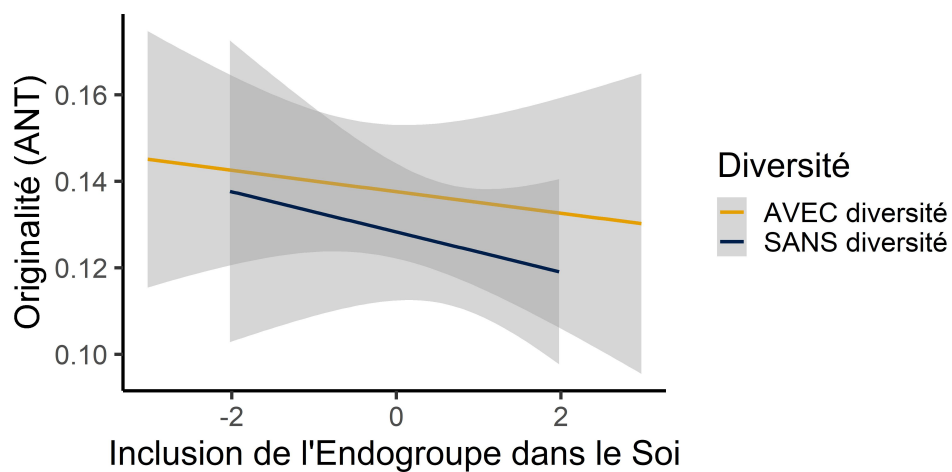


FIGURE 7.4 – Originalité à l’ANT en fonction de la simple perception de diversité et de l’inclusion de l’endogroupe dans le Soi.

milaires, cette divergence de résultats pose question. Nous y reviendrons en discussion.

## 7.2 Étude 6 : Paradigme des groupes minimaux collaboratif et pensée divergente

2915 L'Étude 6 cherche à étendre les résultats de l'Étude 5 à un contexte plus minimal. En effet, elle remplace la diversité culturelle, par une diversité artificielle, dont l'induction s'inspire du paradigme des groupes minimaux (Tajfel, Billig, Bundy, & Flament, 1971). Sur ce seul changement, elle reprend les mêmes tâches de créativité (AUT : Alternative Uses Task de Guilford, 1967) et de performance (ANT : Tâche d'ANagrammes).

Ainsi, nous espérons confirmer les résultats obtenus précédemment, à savoir une baisse d'originalité en condition de diversité perçue par rapport à la condition d'absence de diversité.

**Hypothèse 6 :** L'originalité sera plus faible en présence de simple perception de diversité culturelle par rapport à en son absence. Cet effet n'est attendu que pour la tâche de créativité (AUT).

### Méthode

#### Participants

2930 Les participants de cette étude ont été recrutés sur le campus dijonnais de l'Université de Bourgogne Franche-Comté, par panneaux d'affichage. La participation a été faite en échange d'un demi point d'expérience, ajouté sur la note des travaux dirigés de psychologie sociale.

Parmi ces participants, nous avons préféré retirer ceux n'ayant fourni qu'une seule réponse et ceux n'en ayant donnée aucune aux deux tâches, considérant  
2935 ceci comme un manque d'investissement et de sérieux dans la réalisation de l'étude. Après le retrait de 3 participantes, l'échantillon final a comporté 39 personnes.

Il constitue un échantillon exclusivement féminin. Les participantes sont âgées en moyenne de 20.10 ans pour un écart-type de 1.90. Toutes sont fran-  
2940 cophones et étudiantes à l'Université de Bourgogne Franche-Comté.

### Procédure et Mesures

L'Étude 6 reprend le protocole de l'Étude 5, mais en remplaçant la diversité culturelle par une forme artificielle de diversité. Elle s'inspire du paradigme des groupes minimaux de Tajfel et al. (1971).

2945 Après avoir répondu au questionnaire sociodémographique, les participantes sont invitées à remplir une échelle censée mesurer leur profil cognitif. Cette échelle fictive comporte quatre items. Chacun d'eux est composé de deux affirmations. Pour chaque item, les participantes ont jugé de leur proximité avec l'une ou l'autre des affirmations, sur une échelle en cinq points. Par exemple,  
2950 pour l'un des items, les participantes ont eu le choix entre « je suis méthodique » et « je fais confiance à mon intuition ».

La procédure est sensiblement la même que celles des études précédentes. En effet, après être entrée dans le box expérimental, la participante est informée qu'elle fera une tâche de créativité avec une autre étudiante située dans une  
2955 autre université. Celle-ci sera en réalité un compère. La participante commence par quelques questions sociodémographiques (âge, sexe, université, courte description).

Elle est invitée à remplir une échelle censée mesurer son profil cognitif.

Cette échelle fictive comporte quatre items. Chacun d'eux est composé de deux affirmations. Pour chaque item, les participantes ont jugé de leur proximité avec l'une ou l'autre des affirmations, sur une échelle en cinq points. Par exemple, pour l'un des items, la participante a eu le choix entre « je suis méthodique » et « je fais confiance à mon intuition ». Après un court temps de chargement, la participante reçoit le résultat fictif de ce questionnaire, lui mentionnant qu'elle a un profil cognitif de type « extensif ».

Ces différentes informations sont présentées comme nécessaires à la construction d'une fiche-profil, envoyée à la soi-disant partenaire. En échange la participante reçoit celle du compère, présenté comme étudiante dans une autre université française (Université Paris 8). La fiche présente également le profil cognitif du compère, soit « extensif » pour la condition *SANS diversité*, soit « intensif » pour la condition *AVEC diversité*.

La participante est ensuite amenée à effectuer les tâches, dans un ordre aléatoire, en interagissant avec le compère par ordinateur interposé. Une fois les tâches terminées, elle répond à la mesure d'Inclusion de l'Endogroupe dans le Soi (Tropp & Wright, 2001).

## Résultats

### Gestion des problèmes de données

**Violation des postulats.** L'analyse des conditions d'application, révèle une anomalie des distributions des indicateurs de fluence à la l'AUT, d'originalité à l'ANT et d'originalité à l'AUT.

Le simple filtrage des données aberrantes permet de corriger les violations des postulats concernant la fluence à l'AUT. Concernant les indicateurs d'originalité, tous deux ont retrouvé une distribution homoscedastique après une transformation logarithmique.

2985 **Données aberrantes.** Les indicateurs de déviance révèlent 2 observations aberrantes pour la fluence à l'ANT et l'originalité à l'AUT, ainsi que 3 pour la fluence à l'AUT et l'originalité à l'ANT. Les résultats présentés ci-dessous concernent les analyses faites après le retrait de ces données. L'annexe 8.4 présente les résultats avant ce retrait.

#### 2990 **Résultats concernant les deux tâches**

L'analyse ne révèle pas d'effet significatif, quelle que soit la mesure considérée.

### **Discussion**

L'utilisation d'une forme artificielle de diversité perçue n'a pas permis de  
2995 faire émerger des variations significatives en termes de fluence ou d'originalité, concernant la tâche de créativité, comme celle de performance.

Ce manque de résultats significatifs suggère une faiblesse de l'induction de la simple perception de diversité. En effet, la diversité artificiellement créée ne paraît pas avoir été assez prégnante aux yeux des participantes, et ce malgré  
3000 son thème en lien avec la créativité.

## **7.3 Discussion du chapitre**

La première étude de ce chapitre a fait émerger un effet négatif de la simple perception de diversité culturelle sur l'originalité des propositions faites lors de la tâche de créativité. La fluence n'a pas été impactée. Autrement dit, les  
3005 participantes ont donné le même nombre d'idées, mais elles ont été moins originales. Aucune différence significative n'a été repérée concernant la tâche de performance.

La deuxième étude de ce chapitre n'a pas montré de résultats significatifs, certainement du fait d'une faiblesse de l'induction expérimentale.

3010 La baisse de pensée divergente, induite par la simple perception de diversité culturelle, est qualitative. En effet, le nombre d'idées données à la tâche de créativité ne varient pas significativement, mais leur originalité si.

Ces résultats laissent supposer que les participantes ont réduit la divergence de leurs productions, afin de contenir le risque d'invalidation de leurs propositions, c'est-à-dire le risque d'être rejetées dans la déviance et l'incompétence, protégeant ainsi leur identité sociale. Nous retrouvons ici l'interprétation avancée dans le chapitre 6 et qui proposait que les participants envisageaient un risque plus grand de voir leurs propositions invalidées lors de la collaboration avec un autrui dissimilaire.

3020 L'absence de variation sur la fluence, quelle que soit la tâche considérée, va à l'encontre de la prédiction selon laquelle la diversité induirait un désengagement de l'élaboration collective de la tâche. En effet, une telle affirmation suppose une baisse du nombre de propositions faites à la collaboratrice. Or, ce n'est pas le cas. En cela, ces résultats sont contraires aux prédictions apportées par le CEM (van Knippenberg et al., 2004 ; van Knippenberg & van Ginkel, 2010).

3030 Néanmoins, les deux interprétations proposées ci-dessus auraient pu être concomitantes. En effet, nous avons auparavant observé un effet négatif de la simple perception de diversité sur la fluence, de manière tendancielle dans l'Étude 3 et significative dans l'Étude 4. Nous ne le retrouvons pas ici, malgré la similarité entre les deux protocoles.

Quoiqu'il en soit, ces résultats mettent en avant les spécificités de la tâche de créativité et le caractère sociale de la validation des réponses qui lui sont opposées (Csikszentmihalyi, 1999 ; Csikszentmihalyi & Wolfe, 2014 ; Haslam et al., 2013, 2019).



## 3035 Chapitre 8

# Perspectives d'amélioration de la créativité

Après ces trois premiers chapitres empiriques et avant de commencer le dernier, faisons le point. De manière générale, les analyses effectuées au cours des  
3040 précédents chapitres ont montré une pensée divergente inhibée devant la diversité, particulièrement en contexte collaboratif. En effet, le chapitre 6 a laissé découvrir un effet négatif de la simple perception de diversité sur l'originalité des productions. Cet effet apparaissait sous condition de contexte collaboratif explicite et disparaissait devant la compétition. Il a été retrouvé dans le  
3045 chapitre 7, mais cette fois sur la fluence. Le chapitre 8, en se focalisant sur la collaboration, a redécouvert cet impact sur l'originalité.

Une méta-analyse des études de ces trois premiers chapitres confirme l'effet négatif de la simple perception de diversité culturelle sur l'originalité en contexte collaboratif,  $Z = 2.54$   $p = .011$ . Il en va de même pour son absence  
3050 en contexte compétitif,  $Z = -1.23$   $p = .218$ . Néanmoins, la méta-analyse ne soutient pas les effets portant sur la fluence, quel que soit le contexte.

Ces éléments complémentaires vont dans le sens d'une interprétation invo-



quant le risque d'invalidation sociale, au détriment d'une explication en termes de biais intergroupe et de désengagement, pourtant avancée par le CEM (van Knippenberg et al., 2004 ; van Knippenberg & van Ginkel, 2010). Ils éclaircissent également des pistes qui pourraient nous mener à contenir les effets délétères de la simple perception de diversité culturelle sur la créativité.

Ce dernier chapitre empirique vise à explorer des moyens de contrebalancer l'effet délétère de la simple perception de diversité culturelle, observé en contexte collaboratif dans les études précédentes. Il permettra d'entrevoir des leviers d'action managériaux concernant la diversité des équipes de travail. Premièrement, il propose de manipuler l'enjeu de la tâche de créativité, dans l'idée qu'une réduction de son importance contiendra la menace identitaire que peut faire naître la simple perception de diversité culturelle. Deuxièmement, il évaluera les capacités d'un contexte mixte, mêlant collaboration et compétition, à contrebalancer cet effet délétère, sans pour autant supprimer la consigne de collaboration. Troisièmement, il envisage que la complexité identitaire puisse réduire la menace potentielle, en rendant la distinction « nous / eux » moins saillante. Nous détaillerons ces points. Puis nous évaluerons chacun d'entre eux grâce à une étude exploratoire en ligne.

## 8.1 Étude 7 : Enjeu de la tâche

La première étude de ce chapitre vise à manipuler l'enjeu de la tâche, comme moyen de réduire l'effet délétère de la simple perception de diversité culturelle observée dans les chapitres précédents.

L'enjeu d'une tâche revêt son impact sur l'environnement dans lequel nous évoluons. Autrement dit, un enjeu élevé suppose que la résolution de la tâche causera ou empêchera des changements majeurs de l'environnement. Puisque

nous sommes naturellement motivés à contrôler ce dernier (Cialdini & Trost, 1998 ; Fiske, 2004), une tâche à fort enjeu devrait attirer notre attention et  
3080 retenir nos ressources pour sa résolution, puisqu'elle permettra d'infléchir fortement notre environnement dans le sens voulu.

Pourtant l'enjeu peut réduire la créativité (Harari & Graham, 1975). En mettant en avant l'importance de résoudre la tâche et l'ampleur de ses conséquences, il génère du stress, dû à la perception qu'un échec implique de lourdes  
3085 conséquences. Or, le stress est connu pour inhiber la créativité (Huguet et al., 1995 ; Krop, Alegre, & Williams, 1969 ; Nemeth, 1986). A l'inverse, un enjeu faible donne au contexte de la tâche une certaine légèreté. Il laisse penser qu'il est possible de s'atteler à la tâche avec insouciance, créant ainsi une atmosphère plus ludique, favorable à la créativité (Barata, Gama, Fonseca, & Gonçalves,  
3090 2013 ; Beghetto & Kaufman, 2014).

Comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, la simple perception de diversité peut être source de menace identitaire (voir également van Knippenberg et al., 2004 ; van Knippenberg & van Ginkel, 2010). L'enjeu de la tâche peut maximiser cette menace en augmentant l'importance qu'elle revêt pour  
3095 les membres de l'équipe. En cela, diminuer l'enjeu, par une modification de la consigne, devrait permettre de contenir l'effet délétère de la simple perception de diversité culturelle, observé dans les études précédentes. Ainsi, d'une part nous nous attendons à retrouver l'effet négatif de la perception de diversité sur la pensée divergente lorsque l'enjeu est élevé, et d'autre part nous envisageons  
3100 que cet effet disparaisse lorsque l'enjeu sera présenté comme bas.

**Hypothèse 7a** : La pensée divergente sera plus faible en présence de diversité qu'en son absence, lorsque l'enjeu de la tâche sera présenté comme élevé. Cet effet sera plus faible, lorsque l'enjeu sera présenté comme bas.

3105 Concernant l'introduction d'une condition de passation individuelle, elle servira de contrôle et permettra d'envisager l'ampleur de la baisse de performance en situation de groupe, souvent repérée dans les tâches de créativité (voir par exemple Mullen et al., 1991 ; Taylor, Berry, & Block, 1958). Ainsi, nous attendons qu'elle permette une meilleure créativité que les conditions de  
3110 groupe.

**Hypothèse 7b :** La pensée divergente sera plus forte en passation individuelle qu'en passation de groupe.

## Méthode

### Participants

3115 Les participants de cette première étude ont été recrutés par messagerie électronique et sur les réseaux sociaux pour participer à un questionnaire en ligne construit grâce à l'outil Qualtrics.

Parmi ces participants, nous avons préféré retirer ceux n'ayant fourni qu'une seule réponse et ceux n'en ayant donnée aucune à la tâche de créativité, considérant ceci comme un manque d'investissement et de sérieux dans la réalisation  
3120 de l'étude. Après le retrait de 13 participants, l'échantillon final a comporté 258 personnes.

Ils ont constitué un échantillon « tout venant », composé de 218 femmes et 40 hommes. Tous francophones, ils étaient âgés en moyenne de 22.65 ans pour  
3125 un écart-type de 7.47.

### Procédure et Mesures

Cette étude en ligne reprend le protocole de l'Étude 1, en lui apportant deux modifications majeures. Premièrement, l'Étude 7 ajoute une troisième

condition à la variable de contexte collaboratif : une condition de passation  
3130 individuelle. Cette dernière servira de contrôle. Deuxièmement, elle intègre  
une variable d'enjeu, à dessein de manipuler la motivation épistémique des  
participants.

L'Étude 7 reprend le paradigme du compère virtuel. Ainsi, après s'être  
connecté au questionnaire et avoir donné son consentement, le participant était  
3135 amené à donner son âge et son pays de naissance. Ceci avait permis de créer une  
fiche-profil, nourrissant l'affabulation. Un temps de chargement fictif laissait  
ensuite supposer au participant que le logiciel lui cherchait un binôme. Dans  
la condition « AVEC diversité », ce binôme était présenté comme néerlandais.  
Dans la condition « SANS diversité », il était présenté comme français. Dans  
3140 les deux cas, le binôme était âgé de 25 ans et du même sexe que le participant.  
Dans la condition « SEUL », le logiciel expliquait qu'aucun binôme n'avait été  
trouvé.

Le participant était ensuite confronté à la consigne de la tâche de créativité :  
l'Alternative Uses Task de Guilford (1967), utilisée dans les études précédentes  
3145 et permettant de mesurer, là encore, la fluence et l'originalité. Concernant les  
conditions de groupe (avec ou sans simple perception de diversité culturelle),  
cette consigne expliquait, soit que le participant devait collaborer avec son  
binôme qui était de fait son partenaire, soit qu'il devait entrer en compétition  
avec lui et qu'il était en conséquence son adversaire.

3150 Quelle que fut la condition, le participant était invité à s'engager à partici-  
per sérieusement à l'étude. La raison avancée pour cela permettait de manipuler  
l'enjeu de la tâche. Dans la condition de faible enjeu, il était expliqué au parti-  
cipant que : « Cette tâche est en fait un test de créativité qui sera uniquement  
utilisé dans le cadre de mon étude, il est néanmoins important de le remplir  
3155 de la manière la plus sérieuse possible ». Dans la condition de fort enjeu, il

lui était dit que « Cette tâche est en fait un test de créativité dont le but est de mesurer la créativité des Français et votre participation sera utilisée pour calculer une moyenne de la créativité de la population française, il est donc primordial de le remplir de la manière la plus sérieuse et de réaliser le meilleur score possible ». Le participant effectuait ensuite la tâche de créativité avec comme objet-inducteur : « CORDE ».

Après celle-ci, les participants étaient amenés à répondre à une mesure d'Inclusion de l'Endogroupe dans le Soi (IES) de Tropp et Wright (2001), permettant d'extraire une identification « locale », c'est-à-dire le sentiment de proximité ressenti par les participants avec leurs binômes. Cette question n'était pas présentée aux participants de la condition « seul ».

Le questionnaire continuait sur de nouvelles questions sociodémographiques, demandant au participant son niveau d'étude, sa classe socioprofessionnelle, la culture nationale à laquelle il se sentait le plus appartenir et son pays de naissance. Le participant était ensuite interrogé sur sa passation, afin de vérifier sa compréhension des inductions, avant d'être remercié.

## Résultats

**Contrôle de la culture revendiquée.** Plusieurs participants n'ont pas répondu strictement « français » à notre question de vérification leur demandant leur pays de naissance. Ils ont été 28.

Là encore, nous avons choisi de créer une variable de contrôle, en codant « 1 » pour ces participants et « 0 » pour les autres. Elle sera intégrée à nos modèles d'analyse.

### Gestion des problèmes de données

3180 **Violation des postulats.** L'analyse des conditions d'application de la régression révèle une anormalité de la distribution pour la fluence et l'originalité.

Dans les deux cas, une transformation logarithmique et le filtrage des données aberrantes permet de corriger l'anormalité.

**Données aberrantes.** Les indicateurs de déviance révèlent 1 observation  
3185 aberrante pour la fluence et 1 autre pour l'originalité. Les résultats présentés ci-dessous concernent les analyses faites après le retrait de cette donnée. L'annexe 8.4 présente les résultats avant ce retrait.

### Résultats concernant l'enjeu

L'analyse par régression robuste fait émerger un effet d'interaction entre  
3190 l'enjeu et la simple perception de diversité culturelle sur la fluence,  $b = -.449$ ,  $IC_{95\%} = [-.893; -.004]$ ,  $t(128) = 1.979$ ,  $p = .050$ ,  $\eta^2 = .033$ . Cette interaction découle d'impacts non-significatifs mais contradictoires de la simple perception de diversité sur la fluence, en fonction de l'enjeu.

En effet, en condition d'enjeu élevé, les participants produisent moins d'idées  
3195 lorsqu'ils font face à la diversité ( $M = 6.263$ ,  $s = 4.495$ ), que lorsque ce n'est pas le cas ( $M = 7.324$ ,  $s = 4.282$ ),  $b = -.245$ ,  $IC_{95\%} = [-.593; .102]$ ,  $t(128) = -1.382$ ,  $p = .169$ ,  $\eta^2 = .016$ . A l'inverse, en condition d'enjeu bas, les participants produisent plus d'idées lorsqu'ils font face à la diversité ( $M = 6.722$ ,  $s = 3.685$ ), que lorsque ce n'est pas le cas ( $M = 5.583$ ,  $s = 3.210$ ),  $b = -.203$ ,  $IC_{95\%}$   
3200  $= [-.072; .479]$ ,  $t(128) = 1.447$ ,  $p = .151$ ,  $\eta^2 = .018$ . Ces résultats mitigent en partie la hypothèse 7a.

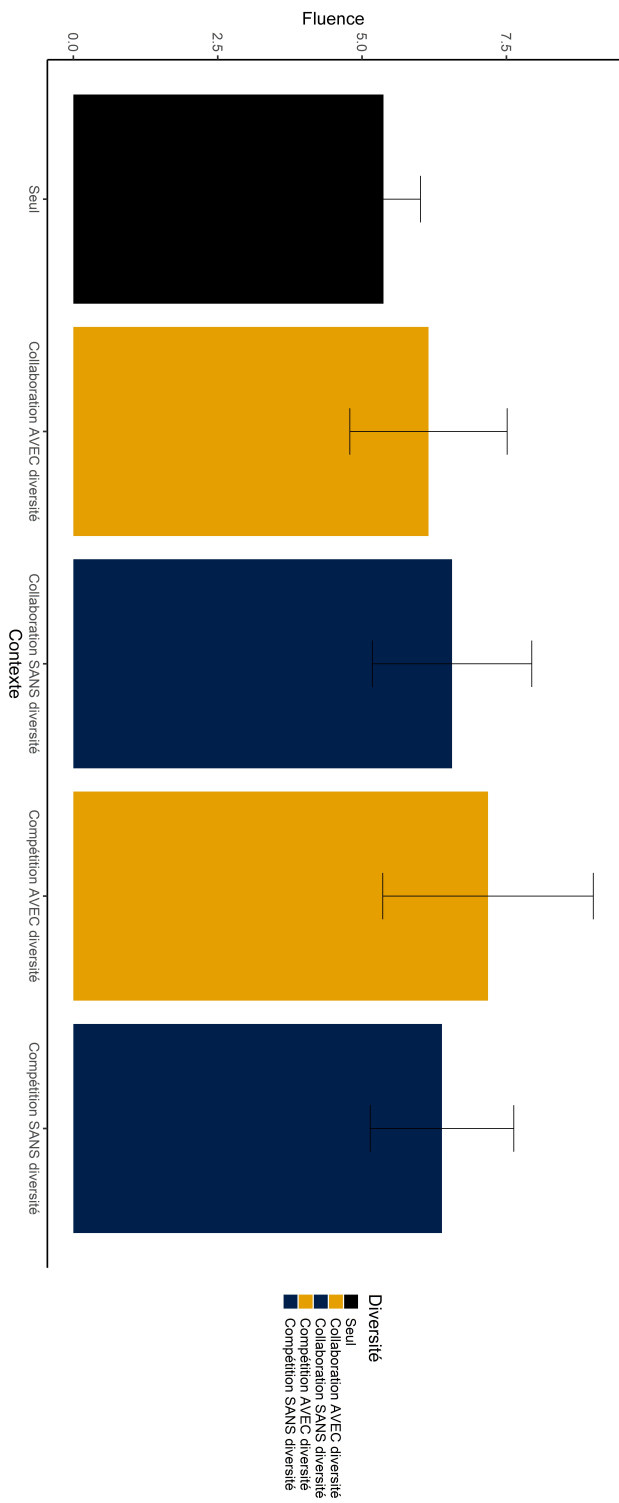


FIGURE 8.1 – Fluence en fonction du contexte de passation.

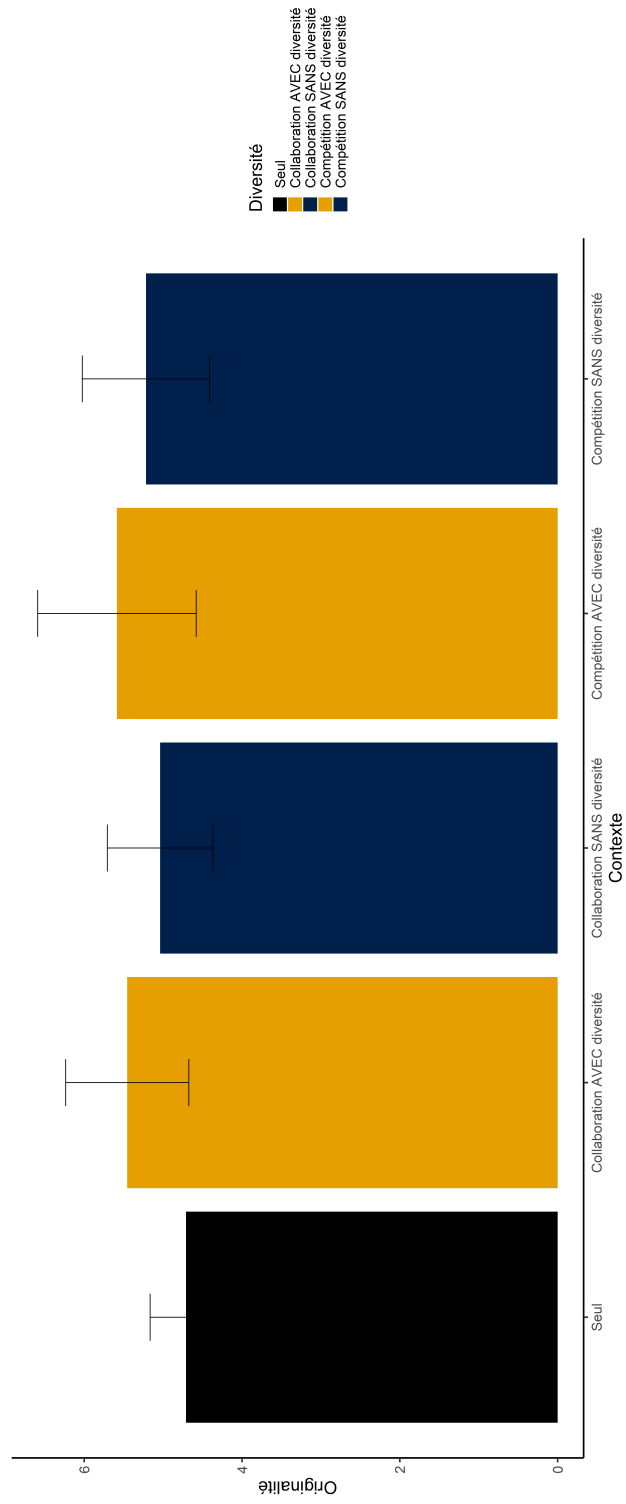


FIGURE 8.2 – Originalité en fonction du contexte de passation.



**Résultats concernant le contexte**

Concernant la fluence, la condition « SEUL » montre des scores significati-  
 vement moins élevés ( $M = 5.373$ ;  $s = 3.681$ ) que le contexte collaboratif SANS  
 3205 diversité,  $b = .251$ ,  $IC_{95\%} = [.003 ; .498]$ ,  $t(257) = 1.985$ ,  $p = .048$ ,  $\eta^2 = .016$ . Il  
 en va de même pour le contexte compétitif AVEC diversité,  $b = .359$ ,  $IC_{95\%} =$   
 $[.032 ; .685]$ ,  $t(257) = 2.154$ ,  $p = .322$ ,  $\eta^2 = .019$ . Le contexte compétitif SANS  
 diversité montre un pattern similaire, mais de manière seulement tendancielle,  
 $b = .214$ ,  $IC_{95\%} = [-.020 ; .448]$ ,  $t(257) = 1.790$ ,  $p = .075$ ,  $\eta^2 = .013$ .

3210 Les participants en passation individuelle produisent moins d'idées ( $M =$   
 $5.373$ ,  $s = 3.681$ ) que ceux en contexte collaboratif SANS diversité ( $M = 6.559$ ,  
 $s = 3.956$ ), ainsi que ceux en contexte compétitif AVEC diversité ( $M = 7.182$ ,  
 $s = 4.113$ ). De même, ils en produisent tendanciuellement moins que ceux du  
 contexte compétitif SANS diversité ( $M = 6.385$ ,  $s = 3.836$ ). Les scores des  
 3215 participants du contexte collaboratif AVEC diversité ( $M = 6.152$ ,  $s = 3.842$ )  
 ne diffèrent pas significativement de ceux des participants ayant passé la tâche  
 individuellement,  $b = .131$ ,  $IC_{95\%} = [-.123 ; .386]$ ,  $t(257) = 1.013$ ,  $p = .312$ ,  $\eta^2$   
 $= .004$ . Ces résultats sont présentés sur la Figure 8.1.

Concernant l'originalité, la condition « SEUL » montre des scores signifi-  
 3220 tivement moins élevés que le contexte collaboratif AVEC diversité,  $b = .195$ ,  
 $IC_{95\%} = [.034 ; .356]$ ,  $t(257) = 2.378$ ,  $p = .018$ ,  $\eta^2 = .022$ . Le contexte compé-  
 titif AVEC diversité montre un pattern similaire, mais de manière seulement  
 tendancielle,  $b = .192$ ,  $IC_{95\%} = [-.016 ; .400]$ ,  $t(257) = 1.813$ ,  $p = .071$ ,  $\eta^2 =$   
 $.013$ . Il en va de même pour le contexte compétitif SANS diversité,  $b = .127$ ,  
 3225  $IC_{95\%} = [-.023 ; .278]$ ,  $t(257) = 1.658$ ,  $p = .098$ ,  $\eta^2 = .011$ .

Les participants en passation individuelle sont moins originaux ( $M = 4.711$ ,  
 $s = 2.609$ ) que ceux en contexte collaboratif AVEC diversité ( $M = 5.455$ ,  $s$   
 $= 2.237$ ), et tendanciuellement moins que ceux en contexte compétitif AVEC

diversité ( $M = 5.586$ ,  $s = 2.265$ ) et SANS diversité ( $M = 5.217$ ,  $s = 2.454$ ). Les  
3230 scores des participants du contexte collaboratif SANS diversité ( $M = 5.038$ ,  $s$   
 $= 1.917$ ) ne diffèrent pas significativement de ceux des participants ayant passé  
la tâche individuellement,  $b = .122$ ,  $IC_{95\%} = [-.036; .279]$ ,  $t(257) = 1.511$ ,  $p$   
 $= .132$ ,  $\eta^2 = .009$ . Ces résultats sont présentés sur la Figure 8.2. Ces résultats  
mettent à mal l'hypothèse 7b.

## 3235 Discussion

Conformément à nos attentes, le traitement de données montre un effet d'in-  
teraction entre l'enjeu de la tâche et la simple perception de diversité culturelle.  
En effet, l'effet négatif de la simple perception de diversité est contrebalancé par  
la diminution de l'enjeu, allant même jusqu'à favoriser la fluence en contexte  
3240 de diversité. Même si ce résultat reste ambigu, puisque seule l'interaction passe  
le seuil de significativité, il va dans le sens de l'hypothèse 7a. De plus, pris  
globalement, les résultats montrent une meilleure performance en contexte de  
groupe qu'en passation individuelle, tant pour la fluence que pour l'originalité.  
Ceci va à l'encontre de l'hypothèse 7b.

3245 Comme attendu, un enjeu faible bénéficie à la créativité, en réduisant la  
menace que peut induire la simple perception de diversité. Les résultats tendent  
même à montrer qu'un enjeu bas permet un effet positif de celle-ci sur la fluence,  
s'opposant à un effet négatif en cas d'enjeu élevé. Néanmoins, conclure à ce  
propos nécessiterait de plus amples investigations.

3250 Concernant le contexte, l'obtention d'une pensée divergente plus faible en  
passation individuelle qu'en contexte de groupe est surprenante. En effet, ce  
résultat va à l'encontre de nombreux travaux, montrant un bénéfice de la réa-  
lisation individuelle de la tâche sur le contexte de groupe (Mullen et al., 1991 ;  
Taylor et al., 1958). Notons que ces travaux utilisent des groupes nominaux,

3255 c'est-à-dire des individus séparés dont les performances sont additionnées pour être comparables à celles de groupes comportant le même nombre de membres. Dans notre situation expérimentale, les participants de la condition individuelle peuvent être considérés comme des groupes nominaux. En effet, dans nos conditions de groupe, la performance d'un unique individu est mesurée.

3260 En cela, l'Étude 7 est comparable à ces travaux antérieurs. Néanmoins, cet effet inverse n'est pas totalement absent de la littérature. Mais il émerge plutôt pour des groupes de grande taille et interagissant par voie électronique (Dennis & Williams, 2005 ; DeRosa, Smith, & Hantula, 2007). Les explications avancées dans ces dernières recherches ne sont pas réutilisables pour notre étude, puisque

3265 son caractère minimaliste fait qu'elle ne comporte pas de réelle interaction et que les groupes considérés sont petits.

Il nous faut donc envisager une autre explication pour l'effet que nous observons ici. Il pourrait être interprété comme découlant d'une certaine apathie en contexte individuel. En effet, ce dernier diffère d'une situation de groupe

3270 qui peut stimuler les membres en les incitant à faire mieux les uns que les autres, c'est-à-dire en générant dans une certaine mesure un climat compétitif, et ce quelle que soit la consigne. En cela, une passation purement individuelle comme dans notre étude, parce qu'elle ne comporte pas cet aspect de défi et ne demande pas une compétence particulière, peut favoriser une certaine apathie

3275 de la part des répondants (Csikszentmihalyi, 1997).

Les résultats obtenus sur la manipulation du contexte sont encourageants. Ils mettent en avant le rôle, non pas de la consigne elle-même, mais de la manière avec laquelle elle est présentée dans la résolution des tâches créativité. D'un autre côté, l'intégration d'une condition de passation individuelle montre

3280 des effets surprenants et en contradiction avec la littérature.

L'étude suivante permettra de réévaluer ce dernier point. Elle s'intéressera

notamment à la construction d'un contexte mixte, mêlant la collaboration et la compétition.

## 8.2 Étude 8 : Contexte mixte

3285 Pour entrevoir des moyens de contrer les effets négatifs de la simple perception de diversité, il nous faut mieux cerner ce qui différencie le contexte collaboratif, où cet effet apparaît, du contexte compétitif, où il n'apparaît pas.

Traditionnellement, la collaboration et la compétition sont distinguées sur la base de la Théorie de l'Interdépendance, proposée par Morton Deutsch (1949 ;  
3290 pour une revue des développements ultérieurs, voir Johnson & Johnson, 2005). Ces contextes sont reconnus pour se distinguer par la valence de l'interdépendance qu'ils créent entre les personnes. La collaboration génère une interdépendance positive entre elles, c'est-à-dire qu'elles ne peuvent atteindre l'objectif de la tâche que si toutes y contribuent à un certain degré. La compétition,  
3295 quant à elle, crée une interdépendance négative, c'est-à-dire que l'atteinte de l'objectif par une personne empêche les autres de l'atteindre, complètement ou partiellement.

Nos situations expérimentales sont bien interdépendantes, ne serait-ce que partiellement. En effet, la collaboration a toujours supposée une évaluation  
3300 conjointe de la performance de l'équipe. De la sorte, les collaborateurs voyaient leur performance personnelle indexée sur celle de leur équipe et en cela dépendante de celle de leur partenaire : plus la performance de chacun est élevée et plus celle du groupe augmente (interdépendance positive). De même, la compétition a toujours mis en avant l'idée d'un vainqueur unique. En cela, la victoire  
3305 d'un compétiteur dépend de la défaite des autres (interdépendance négative).

Néanmoins, si l'interdépendance liée aux objectifs est similaire pour la col-

laboration et la compétition, elle diffère concernant l'atteinte de ces objectifs. En effet, en compétition, chaque compétiteur est indépendant des autres dans l'établissement de sa performance : chacune de ses propositions n'est évaluées  
3310 que par lui-même. A l'inverse, la collaboration suppose l'atteinte d'un consensus et la soumission de nos propositions au regard des autres, c'est-à-dire à la validation sociale (Csikszentmihalyi, 1999 ; Csikszentmihalyi & Wolfe, 2014). En cela, les collaborateurs sont dépendants les uns des autres dans la construction de leurs performances respectives, conférant à la tâche de créativité un  
3315 caractère éminemment social (Haslam et al., 2013, 2019).

Cette interdépendance est ambiguë. En effet, selon la Théorie de l'Interdépendance (Deutsch, 1949), une interdépendance positive amène un pattern de comportements positifs envers le groupe, c'est-à-dire une tendance à agir pour l'atteinte conjointe de l'objectif. Or, refuser la proposition d'un partenaire, c'est-à-dire l'invalidation sociale, équivaut à une baisse quantitative de  
3320 la performance de l'équipe. Cette action a une allure contreproductive au premier abord, en cela qu'elle semble s'opposer au succès de l'équipe. Pourtant, invalider une proposition que nous jugeons inappropriée peut s'inscrire dans une recherche de qualité et en cela amener une amélioration qualitative de la  
3325 performance de l'équipe. Une telle conception se rapproche des propositions de la Théorie de l'Influence Minoritaire de Charlan Nemeth (2009), mettant en avant l'importance de la dissension et du conflit (centré sur la tâche) dans l'atteinte de la qualité (voir également De Dreu & West, 2001 ; Nemeth & Nemeth-Brown, 2010 ; Nemeth & Ormiston, 2007 ; Schulz-Hardt et al., 2006).

3330 Quoi qu'il en soit, en collaborant avec autrui, nous sommes contraints de soumettre nos propositions à son jugement. Par le pouvoir qu'il obtient d'invalider nos productions, il génère une menace identitaire à notre encontre. En effet, cette invalidation sociale remet en question notre compétence et par là

la positivité de notre identité sociale (Mugny et al., 2017 ; Pérez & Mugny,  
3335 1993).

Comme nous l'avons vu précédemment, ce risque d'invalidation est présagé  
augmenter en présence de diversité au sein du groupe. En découlant de la dis-  
similarité avec autrui, la perception de diversité nous laisse supposer qu'il sera  
plus difficile d'atteindre le consensus, c'est-à-dire que le risque de voir notre  
3340 propositions invalidées est plus élevé. Cette affirmation est corroborée par les  
résultats des études précédentes et des données méta-analytiques présentées  
plus haut. En effet, la simple perception de diversité culturelle a induit une  
inhibition de l'originalité des réponses. Cette baisse découle, selon nous, d'une  
volonté de minimiser le risque d'invalidation en émettant des propositions plus  
3345 banales et donc plus acceptables. En somme, la diversité n'est pas une me-  
nace identitaire en elle-même, mais elle augmente celle générée par le contexte  
collaboratif, en regard des enjeux spécifiques à la tâche de créativité. Autre-  
ment dit, la perception de diversité modère positivement l'impact de la menace  
contextuelle sur la divergence des réponses à la tâche.

3350 Les enjeux de cette tâche, en créant une dépendance vis-à-vis de nos col-  
laborateurs, sont à l'origine de la menace contextuelle. En supprimant cette  
dépendance, il devrait être possible de limiter la menace due au contexte col-  
laboratif. De plus, si elle disparaît, l'effet modérateur que la perception de  
diversité a sur elle devrait suivre.

3355 C'est ce que nous proposons de faire dans ce chapitre. Pour cela, nous  
construirons un contexte mixte, mêlant la collaboration et la compétition.  
D'une part, il sera explicitement présenté comme collaboratif. D'autre part,  
lors de la réalisation de la tâche, les performances des collaborateurs ne seront  
pas fusionnées en un score d'équipe, mais présentées sous la forme de scores  
3360 individuels. Ces derniers en mettant en lumière le degré de contribution de

chacun devraient réduire la dépendance à autrui et ainsi la menace qui lui est associée. En effet, dans un tel contexte, notre contribution (et par extension notre compétence) est clairement reconnue, indépendamment des actions de nos partenaires. Autrement dit, l'éventuelle invalidation sociale ne peut plus  
3365 remettre en cause nos efforts, à la différence du contexte collaboratif « pur », où les contributions sont mutualisées.

Le même genre de prédiction pourrait être attendue en invoquant la paresse sociale. En effet, l'AUT (Guilford, 1967) est une tâche additive, au sens de Ivan D. Steiner (1972), c'est-à-dire que les contributions des membres du groupes  
3370 sont ajoutées les uns aux autres pour constituer le score d'équipe. Dans ce type de tâche, les membres peuvent être tentés de réduire leur contribution et de se reposer sur l'action de leurs partenaires. Cependant, la présentation de scores individuels rend les contributions des membres du groupes identifiables et les empêchent de paresser (Latané, Williams, & Harkins, 1979 ; K. D. Williams,  
3375 Harkins, & Latané, 1981). Nous reviendrons sur cette question dans la discussion générale, pour montrer que cette interprétation est difficilement tenable dans notre cas, du fait des autres résultats obtenus dans ce travail de thèse.

**Hypothèse 8a** : La pensée divergente sera plus forte en contexte mixte qu'en contexte collaboratif.

3380 De plus, la simple perception de diversité culturelle, car elle augmente le risque perçu de voir nos propositions invalidées, incite davantage à réduire notre divergence, en contexte collaboratif. Cet impact négatif devrait se déliter en même temps que la menace, due à au risque d'invalidation, disparaît.

**Hypothèse 8b** : La simple perception de diversité culturelle im-  
3385 pactera négativement la pensée divergente en contexte collaboratif. Cet effet devrait être moins prononcé en contexte mixte.

En plus de comparer le contexte collaboratif et le contexte mixte, nous proposons d'intégrer une condition de passation individuelle de la tâche de créativité, comme nous l'avons fait pour l'Étude 7. Cet ajout a ici un double  
3390 intérêt. Premièrement, il permettra de vérifier que l'absence de l'effet négatif de la perception de diversité en contexte compétitif est bien dû à l'absence du risque d'invalidation sociale, plutôt qu'à d'autres spécificités de la compétition. Deuxièmement, cette nouvelle condition servira de contrôle et permettra d'envisager l'ampleur de la baisse de performance en situation de groupe, souvent  
3395 repérée dans les tâches de créativité (voir par exemple Mullen et al., 1991 ; Taylor et al., 1958). Ainsi, nous devrions attendre une pensée divergente plus faible en contexte de groupe qu'en passation individuelle.

Si cette prédiction est cohérente avec notre interprétation et avec la littérature, elle est pourtant mise à mal par les résultats obtenus dans l'Étude 7.  
3400 En effet, contre nos attentes, cette dernière a montré une pensée divergente (fluence et originalité) globalement plus faible en contexte individuel que groupal. Nous aimerions confronter ces deux patterns de résultats dans l'Étude 8.

**Hypothèse 8c- $\alpha$**  : La pensée divergente sera plus forte en passation  
3405 individuelle qu'en passation de groupe.

**Hypothèse 8c- $\beta$**  : La pensée divergente sera plus faible en passation individuelle qu'en passation de groupe.

## Méthode

### Participants

3410 Les participants de l'Étude 8 ont été recrutés par messagerie électronique et sur les réseaux sociaux pour participer à un questionnaire en ligne construit



grâce à l'outil Qualtrics.

Parmi ces participants, nous avons préféré retirer ceux n'ayant fourni qu'une seule réponse et ceux n'en ayant donnée aucune à la tâche de créativité, considérant ceci comme un manque d'investissement et de sérieux dans la réalisation de l'étude. Après le retrait de 39 participants, l'échantillon final a comporté 323 personnes.

Il a constitué un échantillon « tout venant », composé de 283 femmes et 40 hommes. Tous francophones, ils sont âgés en moyenne de 23.36 ans pour un écart-type de 7.31. Parmi eux, 256 sont étudiants et 155 ont suivi une formation en psychologie, sans que cela impacte les résultats<sup>1</sup>.

### Procédure et Matériel

Cette étude en ligne reprend le principe de nos autres études en ligne. De même, le paradigme du compère virtuel, permettait d'opérationnaliser la diversité culturelle perçue. En effet, les participants sont aléatoirement confrontés à un binôme français (condition « SANS diversité ») ou à un binôme néerlandais (condition « AVEC diversité »).

La principale différence avec les études antérieures réside dans le contexte. L'Étude 8 présente aux participants trois conditions de contexte : collaboration pure, collaboration mixte et seul. Dans les deux premières conditions, les participants étaient explicitement informés qu'ils allaient effectuer une tâche de créativité, en collaboration avec un autre participant (fictif) de l'étude.

Lors de la réalisation de la tâche, un score était présenté aux participants. Il symbolisait leurs performance et correspondait à la fluence, c'est-à-dire au nombre d'idées trouvées. Dans la condition « collaboration pure »,

---

1. Après analyse par régression robuste, le fait d'avoir suivi une formation en psychologie n'impacte significativement ni la fluence ( $b = -.41$ ,  $t(322) = -1.94$ ,  $p = .054$ ), ni l'originalité ( $b = .03$ ,  $t(322) = .75$ ,  $p = .453$ ).

lors de la tâche, la performance des membres de l'équipe était présentée sous la forme d'un unique score d'équipe, englobant de fait la performance individuelle de chacun des membres. Dans la condition « collaboration mixte », le score d'équipe était détaillé. En effet, il était présenté un score global et les scores individuels de chacun des membres de l'équipe, c'est-à-dire des participants et de leurs binômes fictifs. Dans la condition « seul », ils étaient dit aux participants qu'aucun binôme n'avait été trouvé et qu'ils devaient faire la tâche de créativité seuls.

Après la tâche de créativité, les participants étaient amenés à répondre à deux mesures d'identification, présentées dans un ordre aléatoire. La première est l'Inclusion de l'Autre dans le Soi (IAS) de Tropp et Wright (2001), permettant d'extraire une identification « locale », c'est-à-dire le sentiment de proximité ressenti par les participants avec leurs binômes. Cette mesure n'était pas présentée aux participants de la condition « seul ».

Avoir demandé aux participants s'ils avaient suivi une formation en psychologie, ils étaient remerciés.

## Résultats

**Contrôle de la culture revendiquée.** Plusieurs participants n'ont pas répondu strictement « français » à notre question de vérification leur demandant à quelle culture ils se sentaient le plus appartenir. Ils ont été 36.

Là encore, nous avons choisi de créer une variable de contrôle, en codant « 1 » pour ces participants et « 0 » pour les autres. Elle sera intégrée à nos modèles d'analyse.

### Gestion des problèmes de données

3460 **Violation des postulats.** L'analyse des conditions d'application de la régression révèle une anormalité et une hétéroscédasticité de la distribution de la fluence. Concernant la distribution de l'originalité, elle montre une anormalité et une hétéroscédasticité tendancielle.

Concernant la fluence, une transformation logarithmique permet de corri-  
3465 ger ces problèmes. Concernant l'originalité, cette même transformation résous l'hétéroscédasticité de sa distribution. Malheureusement, nous ne sommes pas parvenu à corriger son anormalité.

**Données aberrantes.** Les indicateurs de déviance révèlent 1 observation aberrante pour l'originalité. Les résultats présentés ci-dessous concernent les  
3470 analyses faites après le retrait de cette donnée. L'annexe 8.4 présente les résultats avant ce retrait. Aucune observation aberrante n'est repérée pour la fluence.

### Résultats concernant la Fluence

La comparaison de la condition « SEUL » aux autres, montre qu'elle diffère  
3475 significativement des conditions de contexte mixte, avec ou sans induction de diversité culturelle. En effet, les participants de la condition « collaboration mixte AVEC diversité » présentent une fluence moyenne ( $M = 5.250$ ,  $s = 2.957$ ) plus élevée que ceux de la condition « SEUL » ( $M = 4.059$ ,  $s = 1.782$ ),  $b = .179$ ,  $IC_{95\%} = [.018; .341]$ ,  $t(322) = 2.177$ ,  $p = .030$ ,  $\eta^2 = .017$ . Les  
3480 participants de la condition « collaboration mixte SANS diversité » montrent le même pattern de résultats ( $M = 5.071$ ,  $s = 2.666$ ),  $b = .270$ ,  $IC_{95\%} = [.062; .478]$ ,  $t(322) = 2.547$ ,  $p = .011$ ,  $\eta^2 = .023$ . Ces résultats sont illustrés par la Figure 8.3.

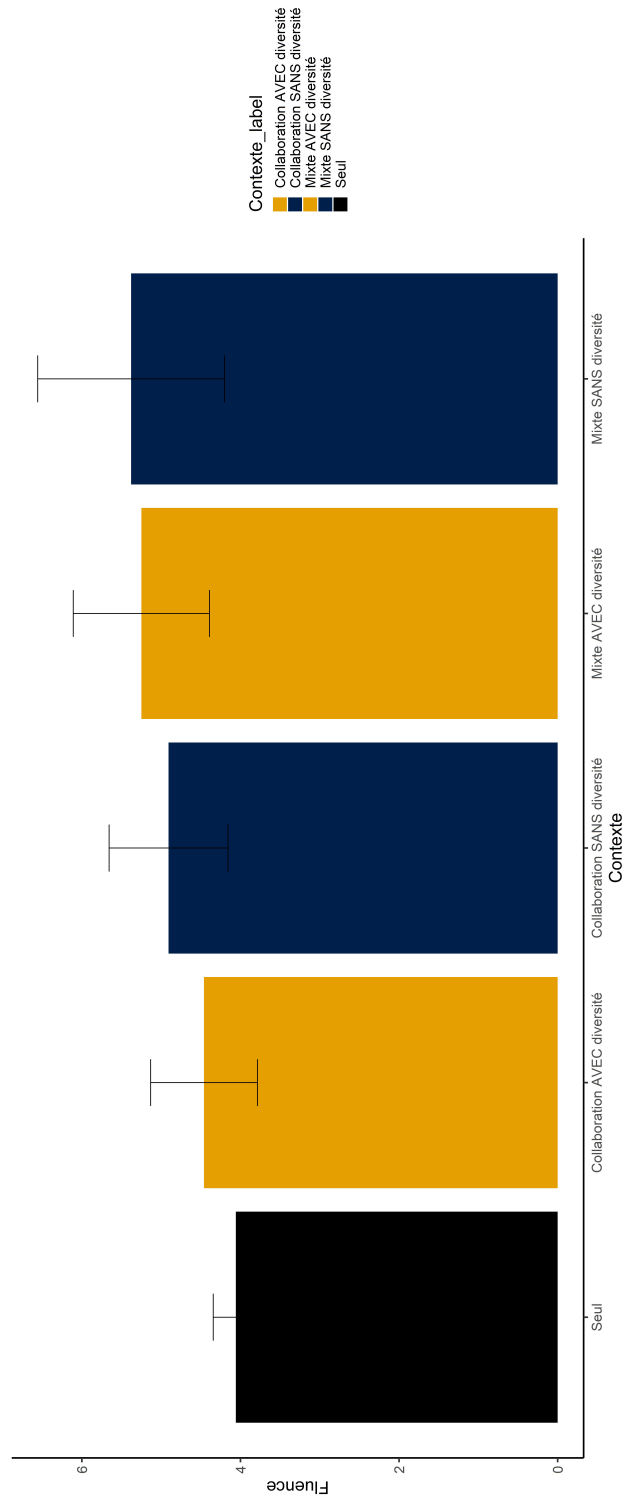


FIGURE 8.3 – Fluence en fonction du contexte de passation.

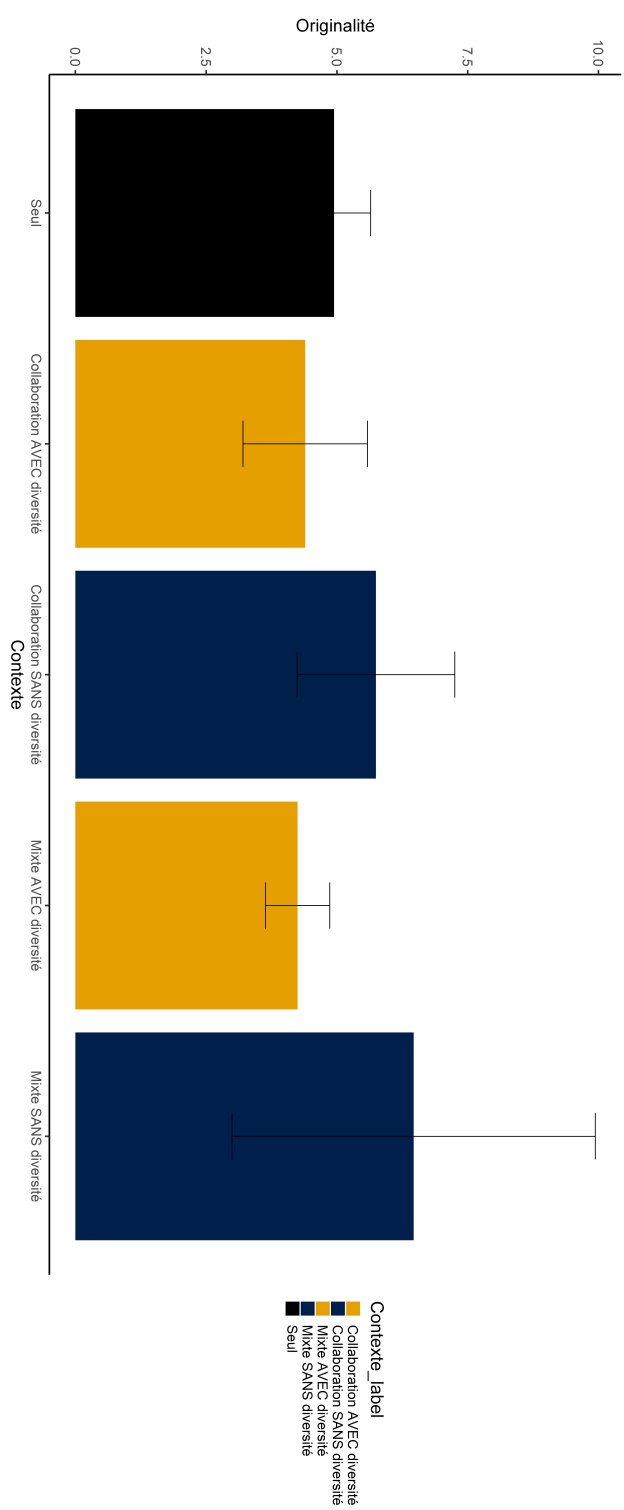


FIGURE 8.4 – Originalité en fonction du contexte de passation.

### Résultats concernant l'Originalité

3485 La condition « SEUL » ne diffère pas significativement des autres conditions expérimentales<sup>2</sup>. Ceci ne permet pas de départager les hypothèses 8c- $\alpha$  et 8c- $\beta$ .

De même, le contexte mixte ne diffère pas significativement du contexte collaboratif pur, indépendamment de la variation de perception de diversité,  $b = .013$ ,  $IC_{95\%} = [-.143; .170]$ ,  $t(168) = -165$ ,  $p = .869$ ,  $\eta^2 < .001$ . Les participants  
3490 en contexte mixte obtiennent une originalité moyenne de 4.831 ( $s = 3.682$ ), contre 4.613 ( $s = 3.269$ ) pour ceux en contexte collaboratif pur. Ce résultat remet en cause l'hypothèse 8a.

Néanmoins, l'analyse révèle un effet négatif de la simple perception de diversité culturelle sur l'originalité, en contexte collaboratif pur,  $b = -.220$ ,  $IC_{95\%}$   
3495  $= [-.426; -.014]$ ,  $t(168) = -2.090$ ,  $p = .038$ ,  $\eta^2 = .026$ . Dans ce contexte, les participants ayant fait face à la diversité ont montré une originalité moyenne ( $M = 3.916$ ,  $s = 2.463$ ) plus faible que ceux pour qui ce n'était pas le cas ( $M = 5.745$ ,  $s = 4.901$ ).

Cet effet n'apparaît pas en contexte mixte,  $b = -.012$ ,  $IC_{95\%} = [-.243; .219]$ ,  
3500  $t(168) = -.103$ ,  $p = .918$ ,  $\eta^2 < .001$ . Dans ce contexte, les participants ayant fait face à la diversité ont montré une originalité moyenne ( $M = 4.249$ ,  $s = 2.115$ ) plus faible que ceux pour qui ce n'était pas le cas ( $M = 6.468$ ,  $s = 9.128$ ). Ces résultats soutiennent l'hypothèse 8b. Ils sont illustrés par la Figure 8.4.

---

2. Par rapport au contexte mixte SANS diversité :  $textitb = .084$ ,  $IC_{95\%} = [-.100; .269]$ ,  $t(168) = .893$ ,  $p = .373$ ,  $\eta^2 = .003$ . Par rapport au contexte mixte AVEC diversité :  $textitb = -.128$ ,  $IC_{95\%} = [-.301; .045]$ ,  $t(168) = -1.449$ ,  $p = .149$ ,  $\eta^2 = .008$ . Par rapport au contexte collaboratif pur SANS diversité :  $textitb = -.026$ ,  $IC_{95\%} = [-.248; .196]$ ,  $t(168) = -.232$ ,  $p = .817$ ,  $\eta^2 < .001$ . Par rapport au contexte collaboratif pur AVEC diversité :  $b = .033$ ,  $IC_{95\%} = [-.136; .203]$ ,  $t(168) = .389$ ,  $p = .699$ ,  $\eta^2 = .001$ .

**3505 Discussion**

La présentation individualisée des scores fait bien disparaître l'effet négatif de la simple perception de diversité culturelle, régulièrement observé en contexte collaboratif, dans nos études précédentes, corroborant ainsi l'hypothèse 8b. Pourtant, ce changement ne permet pas d'augmenter la créativité en  
3510 contexte mixte, par rapport au contexte collaboratif pur, contrairement à ce qu'a envisagé l'hypothèse 8a. Enfin, le contexte mixte permet une fluence plus élevée par rapport à la passation individuelle. Cette différence n'est pas significative concernant le contexte collaboratif pur. Ceci va globalement dans le sens de l'hypothèse 8c- $\beta$  et s'oppose donc à l'hypothèse 8c- $\alpha$ . Nous retrouvons  
3515 ici le pattern de résultats de l'Étude 7.

**Interprétation des résultats concernant les contextes groupaux**

Comme attendu, l'effet négatif de la simple perception de diversité disparaît lorsque les scores sont présentés individuellement. Ceci corrobore notre prédiction selon laquelle la mise en saillance de la contribution de chaque col-  
3520 laborateur permet de réduire la dépendance à l'autrui dissimilaire et ainsi la menace identitaire qui en découle.

Néanmoins, cette présentation individualisée des contributions ne permet pas d'améliorer la pensée divergente, même si l'absence de différence significative entre les deux contextes de groupe suppose qu'elle n'en cause pas une baisse  
3525 non-plus. En cela, cette méthode ne semble pas suffisante pour totalement réduire la menace due à la consigne de collaboration. Comme nous présagions que la disparition de l'effet de la simple perception de diversité découle de la disparition de cette menace, ces résultats mettent à mal notre interprétation initiale, mais ils permettent d'en apprendre plus sur l'action de la diversité  
3530 perçue.

Notamment, il est envisageable qu'elle agisse via la dépendance à autrui. En effet, dans le contexte collaboratif pur, la performance des participants dépend de celle de leur partenaire, sans que la contribution de chacun soit identifiable. La diversité, en apportant un autrui dissimilaire, peut générer un stress lié à  
3535 cette dépendance. En effet, l'autrui dissimilaire, par son appartenance à un exogroupe et parce que ce dernier tend à être victime d'exodéfavoritisme, peut être perçu comme moins compétent que le serait un membre de l'endogroupe, profitant au contraire de l'endofavoritisme (Brewer, 1999 ; Tajfel et al., 1971). De la sorte, en présence de diversité, le score d'équipe crée une dépendance à  
3540 un collaborateur perçu comme potentiellement moins compétent. Le stress dû à cette situation peut limiter la pensée divergente chez les membres du groupe (Huguet et al., 1995 ; Krop et al., 1969 ; Nemeth, 1986). Or, lorsque les scores sont présentés séparément, la dépendance est réduite. Autrement dit, même si le score de l'équipe est médiocre, les efforts du participant seront clairement  
3545 identifiables et valorisables. Dans ce cas, le déroulement présenté ci-dessus ne devrait pas avoir lieu, ou du moins à une ampleur bien moindre.

### **Interprétation des résultats concernant les contextes groupaux en comparaison à une passation individuelle**

La fluence diminue en contexte individuel par rapport au contexte mixte et  
3550 ne montre pas de différence avec le contexte collaboratif pur. Ce bénéfice du groupe sur la passation individuelle rappelle les résultats obtenus dans l'Étude 7. Comme ces derniers, ils s'opposent à une bonne frange de la littérature qui montre le pattern de résultats inverse (pour une méta-analyse, voir Mullen et al., 1991 ; pour une revue, voir Goldenberg & Wiley, 2011).

3555 D'une part, le contexte mixte diffère du contexte individuel par la coprésence d'autres personnes. D'autre part, il se distingue du contexte collaboratif



pur par la présentation individuelle des scores. Il est envisageable que cette forme de présentation, couplée à la présence d'autres personnes, ait généré un climat de compétition. Du moins, la mise en lumière des contributions de cha-  
3560 cun, parce qu'elle permet la comparaison sociale, a pu inciter les participants à chercher à dépasser leurs partenaires, malgré la consigne de collaboration. Autrement dit, ils auraient cherché à apporter la meilleure contribution à la performance globale du groupe. Ceci va dans le sens d'une considération de la fluence comme un indicateur d'engagement à la résolution de la tâche (voir  
3565 Moreau & Engeset, 2016). L'Étude 9 apportera un peu de lumière sur ce point en comparant le contexte mixte à un contexte compétitif.

La mise en saillance des contributions de chaque collaborateur permet bien de réduire l'effet délétère de la simple perception de diversité sur l'originalité. Néanmoins, cette méthode ne semble pas permettre d'améliorer la performance  
3570 à la tâche de créativité, par rapport à un contexte de collaboration pure, nous incitant à revoir en partie notre interprétation.

La dernière piste que nous aimerions explorer concerne la complexité identitaire. Nous en profiterons pour évaluer une nouvelle fois l'intérêt d'un contexte mixte, en le comparant notamment à un contexte compétitif.

### 3575 8.3 Étude 9 : Complexité identitaire

L'Étude 9 s'intéresse au concept de complexité identitaire, proposée par Roccas et Brewer (2002). Nous l'envisageons comme un moyen de réduire l'effet délétère de la simple perception de diversité culturelle, observé dans plusieurs des études précédentes.

3580 Elle cherche également à réévaluer l'intérêt d'un contexte mixte, mêlant consigne de collaboration et scores individuels, pour contrer la baisse de di-

vergence en contexte collaboratif avec perception de diversité. Ce nouveau contexte sera comparé aux contextes utilisés dans les études des deux premiers chapitres empiriques, à savoir la compétition et la collaboration « pure ».

3585       Concernant la complexité identitaire, cette notion se base sur l'idée que nous appartenons à une multitude de groupes sociaux simultanément et qu'en cela nous n'avons pas une unique identité sociale, mais plusieurs (Roccas & Brewer, 2002). Cette idée d'une catégorisation sociale multiple est ancienne, puisque déjà proposée en 1978 par Deschamps et Doise et reprise assez tôt  
3590 par d'autres auteurs (par exemple, Hagendoorn & Henke, 1991 ; Vanbeselaere, 1987). Pourtant, si de nombreux auteurs s'accordent sur l'existence de la catégorisation multiple (pour des revues, voir Crisp & Hewstone, 1999, 2006 ; Deaux, 1996 ; Hewstone, Turner, Kenworthy, & Crisp, 2006), relativement peu de travaux ont porté sur ces appartenances multiples. En effet, la recherche  
3595 s'est plutôt intéressée à des dimensions de comparaison sociale uniques.

Parmi ces travaux, certains ont montré que, malgré nos appartenances multiples, une seule dimension de comparaison sociale est active à un instant donné (par exemple, Macrae, Bodenhausen, & Milne, 1995 ; Rothbart & John, 1985), conformément aux prédictions de la Théorie de l'Auto-Catégorisation (Turner  
3600 et al., 1987). D'autres ont mis en avant que notre comparaison aux autres découle d'une combinaison des appartenances sociocatégories. Cette combinaison a été observée sous une forme simplement additive (par exemple, Freeman, Nakayama, & Ambady, 2013 ; Hewstone et al., 1993 ; Turner, Brown, & Tajfel, 1979) ou plus complexe (Brewer & Feinstein, 1999 ; Kunda, Miller,  
3605 & Claire, 1990), amenant les chercheurs à évaluer une multitude de modèles de combinaisons possibles (par exemple : Urada, Stenstrom, & Miller, 2007 ; van Oudenhoven, Judd, & Hewstone, 2000). La catégorisation multiple a su montrer son implication dans nos relations aux autres (par exemple : Vanbese-

laere, 1987, 1991) et dans l'élaboration du conflit qui en découle (par exemple :  
3610 Quiamzade, Pérez, Mugny, & Alonso, 2003 ; Souchet, Tafani, Codaccioni, &  
Mugny, 2006).

La Théorie de l'Auto-Catégorisation (Turner et al., 1987) proposait que nos  
relations aux autres découlent de la manière avec laquelle nous nous catégo-  
risons nous-mêmes. Roccas et Brewer (2002) ajoutent qu'elles dépendent de  
3615 l'intégration que nous faisons de nos appartenances à ces catégories sociales  
multiples. Autrement dit, la complexité identitaire réfère à « la représentation  
subjective de la multitude des identités endogroupes »<sup>3</sup>.

Les travaux qui ont suivi ont mis globalement en avant que les relations  
intergroupes s'amélioraient avec l'augmentation de la complexité identitaire.  
3620 Notamment, elle réduit le biais intergroupe et améliore les attitudes à l'égard  
de l'exogroupe (Brewer & Pierce, 2005 ; Knifsend & Juvonen, 2014 ; Miller,  
Brewer, & Arbuckle, 2009 ; Schmid, Hewstone, Tausch, Cairns, & Hughes,  
2009). Ces effets sont expliqués à la lumière de l'hypothèse du contact pro-  
posée par Gordon W. Allport (1954 ; pour une méta-analyse, voir Pettigrew  
3625 & Tropp, 2006). Elle propose que vivre dans un environnement socialement  
divers, et plus généralement d'avoir des contacts avec des exogroupes variés,  
modifie la représentation que nous avons de notre propre groupe. Ceci nous in-  
cite à reconsidérer notre vision du monde et à prendre conscience qu'elle n'est  
pas unique, que d'autres existent et sont tout autant acceptables (Pettigrew,  
3630 1997). La complexité identitaire s'intercale entre ces contacts et notre relation  
aux autres : elle augmente en conséquence des contacts avec les exogroupes  
et améliore notre attitude envers eux (Brewer & Pierce, 2005 ; Schmid et al.,  
2009).

Plusieurs raisons peuvent expliquer cela. Premièrement, la complexité iden-

---

3. version originale : « subjective representation of multiple ingroup identities », dans  
Roccas & Brewer, 2002 ; pp. 88-89

3635 titaire nous incite à nous comparer aux autres sur plusieurs dimensions. Leur  
nombre et leurs possibles superpositions réduisent l'importance que chacune  
d'elles peut avoir sur notre relation aux autres (Brewer, 1991), réduisant ainsi  
le bien-fondé d'une éventuelle discrimination. Deuxièmement, la coexistence de  
dimensions de comparaison croisées, c'est-à-dire la coprésence de catégorisa-  
3640 tions endogroupes et exogroupes, réduit les biais d'assimilation et de contraste  
(Deschamps & Doise, 1978 ; Doise, 1978 ; Vanbeselaere, 1991) qui sous-tendent  
le biais intergroupe. Troisièmement, l'appartenance concomitante de l'autre à  
des endocatégories et des exocatégories est à même de générer une certaine  
dissonance cognitive (Festinger, 1957), puisque nous tendons à évaluer posi-  
3645 tivement les membres de l'endogroupe et négativement ceux de l'exogroupe  
(Tajfel et al., 1971). Le principe de l'équilibre cognitif (Heider, 1958 ; pour une  
revue voir Crandall, Silvia, N'Gbala, Tsang, & Dawson, 2007) laisse supposer  
que nous formerons une évaluation plus positive de la part exogroupe de l'autre  
pour réduire cette inconsistance.

3650 Dans le contexte de notre recherche, nous envisageons que la complexité  
identitaire réduise l'effet délétère de la perception de diversité sur la pensée  
divergente, observé dans les études précédentes. D'une part, nous attendons  
qu'elle favorise des attitudes positives à l'égard des collaborateurs issus d'autres  
cultures. D'autre part, nous prévoyons qu'elle rende l'induction de diversité  
3655 moins saillante, en réduisant l'importance de cette dimension de comparaison  
sociale.

**Hypothèse 9a** : La simple perception de diversité culturelle impac-  
tera négativement la pensée divergente chez les participants ayant  
une faible complexité identitaire. Cet effet n'apparaîtra pas chez  
3660 ceux ayant une complexité identitaire élevée.

Concernant le contexte mixte, et comme détaillé précédemment, nous pro-

posons que la présentation de scores individuels permette de réduire la dépendance à l'égard de nos collaborateurs et la menace qui en découle. Par ce biais, le contexte mixte devrait voir disparaître l'effet négatif de la perception de diversité, observé jusqu'à alors en contexte collaboratif. Nous envisageons cette  
3665 apparition / disparition essentiellement sur l'indicateur d'originalité, comme observé dans l'Étude 8.

**Hypothèse 9b** : L'originalité sera plus élevée en contexte mixte qu'en contexte collaboratif.

3670 Concernant la fluence, l'Étude 8 a laissé supposer que la présentation individuelle des scores génère un climat de compétition, favorable à un grand engagement dans la tâche et par là à une augmentation de la fluence. Ainsi, nous attendons des scores de fluence similaires en condition mixte et en condition de compétition.

3675 **Hypothèse 9c** : La fluence ne différera pas entre le contexte compétitif et le contexte mixte, où elle sera plus élevée qu'en contexte collaboratif.

## Méthode

### Participants

3680 Les participants de l'Étude 9 ont été recrutés par messagerie électronique et sur les réseaux sociaux pour participer à un questionnaire en ligne construit grâce à l'outil Qualtrics.

Parmi ces participants, nous avons préféré retirer ceux n'ayant fourni qu'une seule réponse et ceux n'en ayant donnée aucune à la tâche de créativité, considérant ceci comme un manque d'investissement et de sérieux dans la réalisation  
3685

de l'étude. Après le retrait de 202 participants, l'échantillon final a comporté 1024 personnes.

Il a constitué un échantillon « tout venant », composé de 744 femmes et 280 hommes. Tous francophones, ils sont âgés en moyenne de 23.97 ans pour un écart-type de 8.13. Parmi eux, 809 sont étudiants et 275 ont suivi une formation en psychologie, sans que cela impacte les résultats<sup>4</sup>.

### Procédure et Matériel

Cette étude en ligne reprend le protocole de l'Étude 1, mais ajoute une troisième condition à la variable de contexte. En effet, l'Étude 1 présentait une condition de collaboration et une condition de compétition. Dans la première, les participants voyaient un score d'équipe lorsqu'ils résolvaient la tâche de créativité. Dans la deuxième, des scores individuels leur étaient présentés. Dans les deux cas, les participants étaient explicitement informés par la consigne qu'ils prenaient part à une tâche collaborative ou compétitive. L'Étude 7 comporte une troisième condition, dite « mixte ». Les participants qui y ont été soumis, ont été avertis qu'ils allaient agir en collaboration. Mais, lors de la résolution de la tâche de créativité, les scores étaient présentés de manière individuelle, comme dans la condition de compétition.

Pour rappel, après s'être connecté au questionnaire en ligne et avoir accepté la passation, le participant a été amené à remplir un questionnaire sociodémographique (sexe, âge), lui demandant notamment la culture nationale à laquelle il se sent le plus appartenir. Ensuite, il est confronté à une tâche de créativité de groupe, ici l'AUT de Guilford (1967). Un autre répondant fictif, du même sexe que lui, lui a été présenté. Celui-ci a été soit étranger (néerlandais), soit

---

4. Après analyse par régression robuste, le fait d'avoir suivi une formation en psychologie n'impacte significativement ni la fluence ( $b = -.10$ ,  $t(1023) = -.60$ ,  $p = .547$ ), ni l'originalité ( $b = -.03$ ,  $t(1023) = -.17$ ,  $p = .861$ ).

français. Le participant a été informé qu'il devra collaborer ou entrer en com-  
pétition avec eux, avant de réaliser la tâche de créativité. Une fois cela fait,  
il est amené à répondre à un questionnaire de complexité identitaire, inspirée  
de celui utilisé par Brewer et Pierce (2005). Le participant a dû mentionner le  
métier, le groupe religieux, le groupe politique, le groupe de sport et loisir et  
la culture auxquels il se sentait le plus appartenir. Il lui a ensuite été demandé  
de choisir les deux groupes qui lui paraissaient les importants pour se définir.  
Enfin, il a indiqué le pourcentage de personnes qui appartiennent aux deux  
groupes à la fois, selon lui, sur une échelle allant de 0 à 100. Pour terminer, il  
a été dirigé vers de nouvelles questions sociodémographiques (niveau d'étude,  
CSP, formation en psychologie), avant d'être remercié.

## Résultats

### Gestion des problèmes de données

**Violation des postulats.** L'analyse des conditions d'application de la ré-  
gression montrent une anormalité et une hétéroscédasticité tendancielle des  
distributions des deux indicateurs de pensée divergente.

L'application d'une transformation logarithmique permet de rétablir l'ho-  
moscédasticité des deux distributions. L'anormalité résiste néanmoins à nos  
tentatives de correction.

**Données aberrantes.** Les indicateurs de déviance révèlent 3 observations  
aberrantes pour la fluence et 4 pour l'originalité. Les résultats présentés ci-  
dessous concernent les analyses faites après le retrait de ces données. L'annexe  
8.4 présente les résultats avant ce retrait.

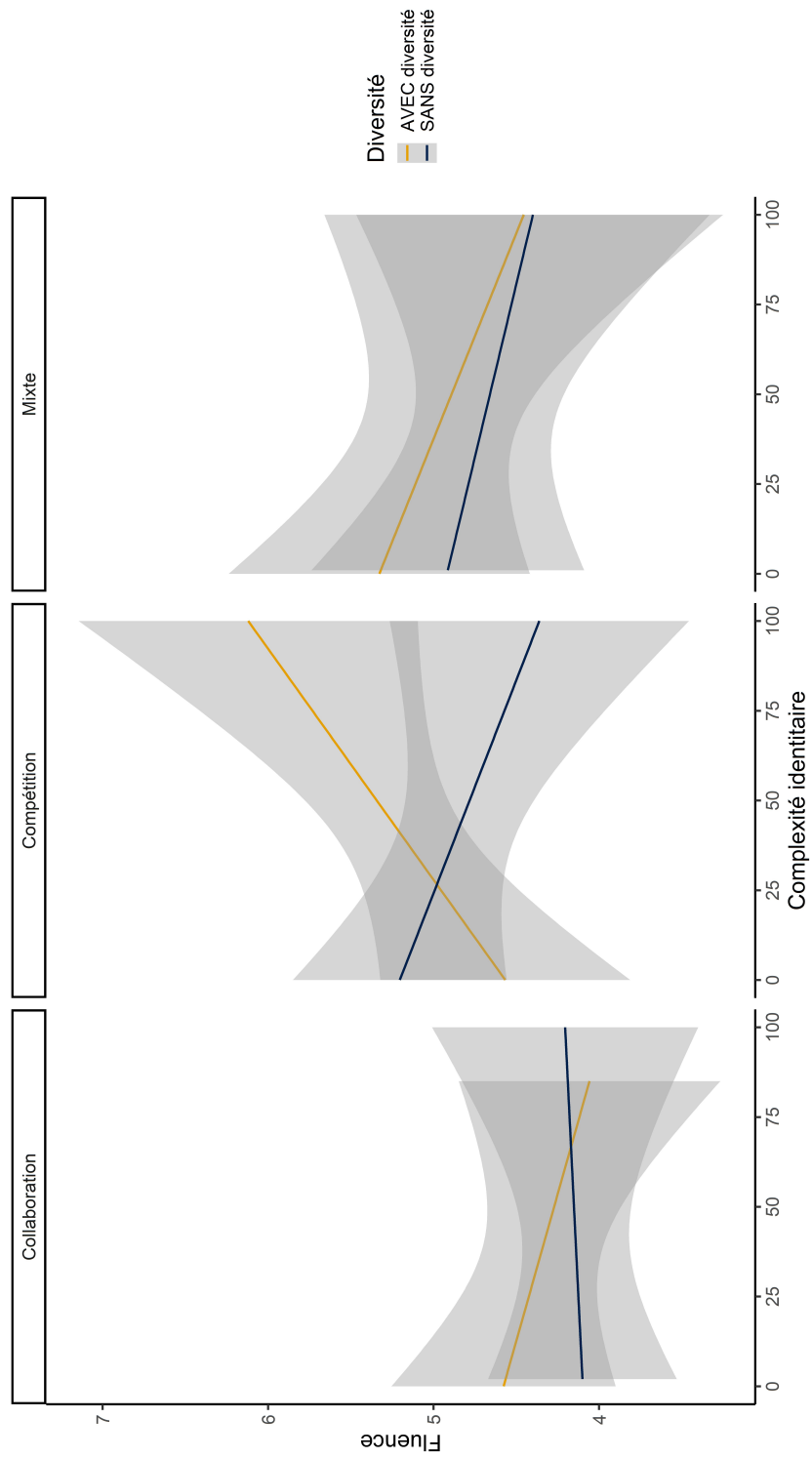


FIGURE 8.5 – Fluence en fonction du contexte de passation et la complexité identitaire.



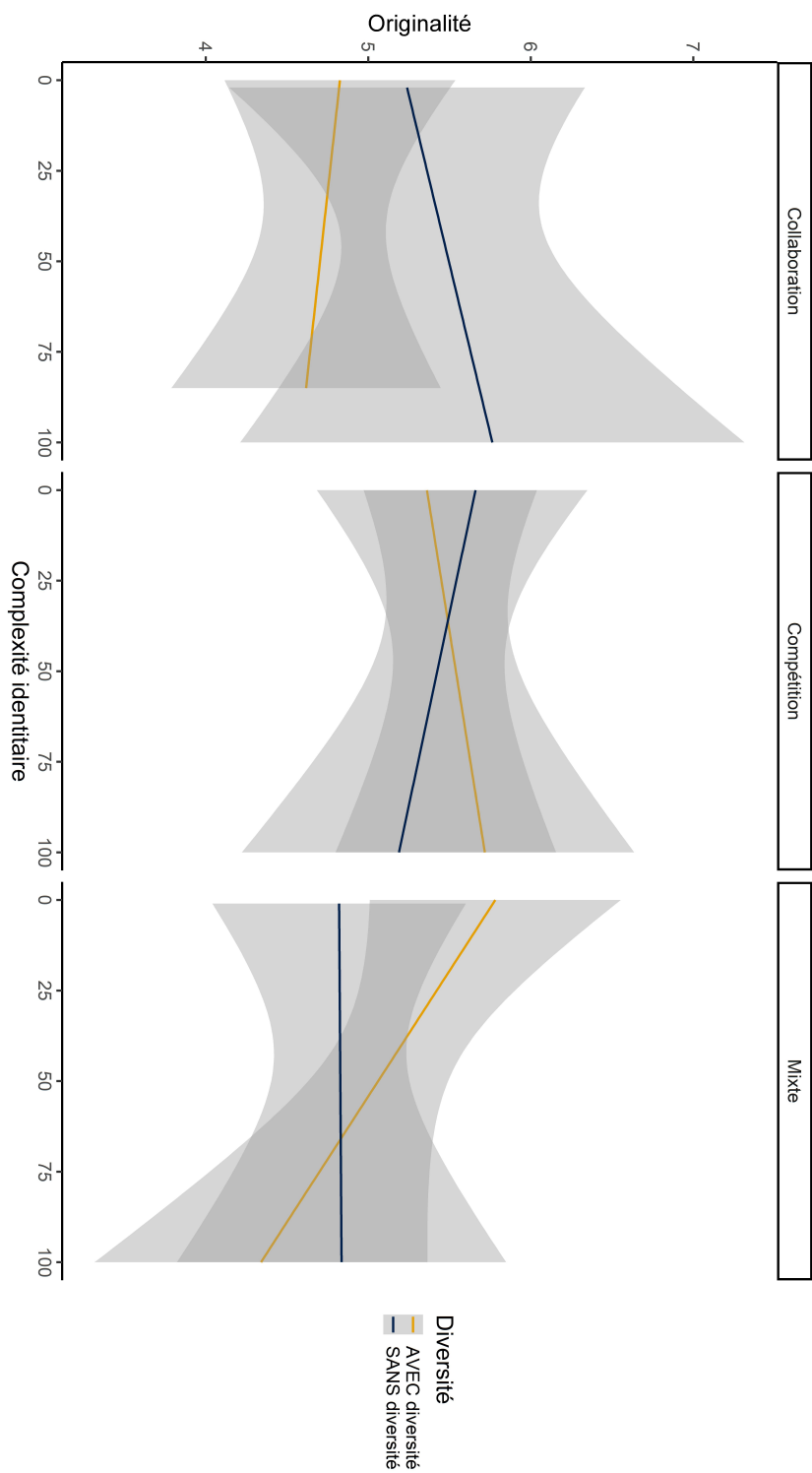


FIGURE 8.6 – Originalité en fonction du contexte de passation et de la complexité identitaire.

### Résultats concernant la complexité identitaire

L'analyse par régression robuste met en lumière un effet d'interaction entre  
 3735 la complexité identitaire et la simple perception de diversité culturelle sur la  
 fluence,  $b = .005$ ,  $IC_{95\%} = [.0008 ; .010]$ ,  $t(1020) = 2.315$ ,  $p = .021$ ,  $\eta^2 = .007$ .  
 L'étude de cette interaction montre un effet positif de la simple perception  
 de diversité sur la fluence, chez les participants ayant une forte complexité  
 identitaire,  $b = .143$ ,  $IC_{95\%} = [.031 ; .025]$ ,  $t(1020) = 2.496$ ,  $p = .013$ ,  $\eta^2 =$   
 3740  $.007$ .

Les participants ayant une forte complexité identitaire ont produit plus  
 d'idées en condition de simple perception de diversité culturelle ( $M = 4.988$ ,  
 $s = 2.587$ ) que ceux en condition de non-diversité ( $M = 4.783$ ,  $s = 2.478$ ).  
 Concernant ceux ayant une complexité identitaire faible, cet effet n'apparaît  
 3745 pas,  $b = -.033$ ,  $IC_{95\%} = [-.133 ; .067]$ ,  $t(1020) = -.643$ ,  $p = .521$ ,  $\eta^2 < .001$ .  
 Ces résultats sont présentés par les Figures 8.5 et 8.6. Ces résultats ne sont  
 pas précisément ceux attendus par l'hypothèse 9a, même s'ils vont dans le sens  
 d'un bénéfice de la complexité identitaire.

### Résultats concernant le contexte

3750 Concernant la fluence, l'analyse fait émerger une différence significative  
 entre le contexte compétitif et le contexte collaboratif,  $textitb = -.126$ ,  $IC_{95\%}$   
 $= [-.215 ; -.037]$ ,  $t(1020) = -2.766$ ,  $p = .006$ ,  $\eta^2 = .008$ . En compétition, les  
 participants produisent davantage d'idées ( $M = 5.052$ ,  $s = 2.602$ ) qu'en colla-  
 boration ( $M = 4.504$ ,  $s = 2.345$ ).

3755 Le contexte mixte ne diffère pas significativement du contexte compétitif,  
 en terme de fluence ( $M = 4.887$ ,  $s = 2.468$ ),  $textitb = -.030$ ,  $IC_{95\%} = [-.120 ;$   
 $.059]$ ,  $t(1020) = -.663$ ,  $p = .507$ ,  $\eta^2 < .001$ . Mais, il s'écarte tendanciellement du  
 contexte collaboratif,  $textitb = -.004$ ,  $IC_{95\%} = [-.200 ; .008]$ ,  $t(1020) = -1.806$ ,

$p = .071$ ,  $\eta^2 = .003$ . Ceci va dans le sens de l'hypothèse 9c.

3760 Les trois conditions ne diffèrent pas concernant l'originalité des productions des participants. Ceci mitige les prédictions de l'hypothèse 9b qui attendait des résultats significatifs sur cet indicateur.

## Discussion

Comme attendu, la complexité identitaire a eu un effet bénéfique sur la pensée divergente (fluence). Néanmoins, là où nous avons attendu un effet négatif  
3765 de la perception de diversité chez les participants ayant une faible complexité identitaire (hypothèse 9a), nous avons observés un effet positif de cette diversité chez ceux ayant une complexité identitaire forte. Concernant le contexte, nous retrouvons la différence observée dans les études précédentes entre le contexte  
3770 collaboratif et le contexte compétitif. Ce dernier permet une nouvelle fois aux participants d'atteindre une pensée divergente plus élevée que le premier. De plus et comme attendu par l'hypothèse 9c, le contexte mixte se rapproche du contexte compétitif en terme de fluence, puisqu'aucune différence significative n'est observée entre eux. Ces deux derniers contextes diffèrent positivement de  
3775 la collaboration pure, comme prévu par l'hypothèse 9b, même si cet écart n'est que tendanciel, dans le cas du contexte mixte. Ces derniers effets ont porté sur l'indicateur de fluence, là où nous les aurions plutôt attendu sur l'indicateur d'originalité.

La complexité identitaire a bien eu un effet bénéfique sur la pensée diver-  
3780 gente. Pourtant, là où nous attendions qu'elle contrecarre l'effet délétère de la perception de diversité, elle a permis à cette dernière de dévoiler un effet positif sur la fluence. Ce résultat est assez ambigu dans le sens où la simple perception de diversité ne montre pas son effet négatif, attendu en contexte collaboratif et observé dans les études précédentes.

3785 Néanmoins, il peut être expliqué par un engagement plus fort dans la résolution de la tâche chez les participants ayant une identité complexe, comme suggéré par l'augmentation de la fluence (voir Moreau & Engeset, 2016). En effet, la complexité identitaire est notamment associée à l'ouverture et à l'universalisme, tel que défini par Solomon Schwartz (1992; voir Miller et al., 2009; 3790 Roccas & Brewer, 2002). L'universalisme nous incite à transcender notre propre identité et à nous tourner vers les autres (Schwartz, 2012). Ainsi, dans une certaine mesure, la complexité identitaire peut traduire cette tendance à aller vers les autres. Sans réduire l'effet délétère de la diversité perçue, qui n'apparaît pas ici, elle a pu pousser les participants ayant une complexité identitaire forte à 3795 s'engager davantage dans la tâche lorsqu'ils ont fait face à la diversité culturelle, par rapport à lorsque qu'elle a été absente.

Concernant les effets de contexte, la présentation de scores individuels semble bien avoir bénéficié à la pensée divergente. En effet, elle a permis à la condition mixte de se hisser à la hauteur des scores obtenus en compétition, 3800 malgré la consigne de collaboration.

En portant essentiellement sur la fluence, ces résultats se rapprochent de ceux obtenus dans l'Étude 4. Pour rappel, cette étude en laboratoire a également fait émerger une fluence plus faible en collaboration qu'en compétition, même si cet effet n'était alors que tendanciel. Cette différence pourrait être 3805 imputable à un effet classique de paresse sociale, tel que découvert par Maximilien Ringelmann (1913; pour les aspects sociopsychologiques, voir Ingham, Levinger, Graves James, & Peckham, 1974; pour une revue de littérature, voir Simms & Nichols, 2014). En effet, en voyant leur performance noyée dans un score d'équipe, les participants de la condition de collaboration pure, ont pu 3810 réduire leur performance. Si à la différence de l'interprétation initiale de Ringelmann cette baisse de fluence semble difficilement attribuable à une difficulté de

coordination, elle peut découler d'une baisse de motivation. Ceci est cohérent avec une interprétation de la fluence en termes de motivation et d'engagement à résoudre la tâche (Moreau & Engeset, 2016). Cette réduction paraît due  
3815 à l'impossibilité de distinguer les contributions respectives des collaborateurs (Harkins & Szymanski, 1988 ; Latané et al., 1979 ; K. D. Williams et al., 1981).

Pourtant une telle interprétation, si elle semble pertinente pour ces résultats, nous paraît difficilement tenable au regard de ceux obtenus dans les études précédentes. En effet, la plupart des études précédentes ont montré des baisses  
3820 qualitatives, plutôt que quantitatives, de la pensée divergente. Une interprétation en termes de paresse sociale et d'un désengagement de la tâche attendrait plutôt une baisse quantitative que qualitative de la performance.

Si l'Étude 9, à l'instar de l'Étude 8, montre des résultats encourageants concernant l'implémentation d'un contexte mixte, leurs interprétations sou-  
3825 lèvent plusieurs points d'ambiguïté. De plus, l'absence d'effet de la simple perception de la diversité sur la pensée divergente laisse supposer une faiblesse de l'induction expérimentale. Cet effet a pu être observé précédemment, notamment dans l'Étude 1, dont le protocole est très similaire à celui de l'Étude 9.

## 3830 8.4 Discussion du chapitre

Ce dernier chapitre empirique cherchait à évaluer l'intérêt de trois méthodes pour réduire l'effet délétère de la simple perception de diversité culturelle observé en contexte collaboratif dans les chapitres précédents.

L'Étude 7 a évalué le rôle de l'enjeu associé à la tâche de créativité. L'Étude  
3835 8 a construit un contexte mixte, mêlant collaboration et compétition, pour en voir les conséquences. L'Étude 9 s'est intéressée à la complexité identitaire et

à comment elle pouvait améliorer nos relations à des autrui dissimilaires. Elle a également réutilisé le contexte mixte. Ces deux dernières études ont été l'occasion de comparer les contextes de groupe (collaboratif, compétitif et mixte) à une passation en solitaire, faisant émerger des résultats contradictoires.

### Observations et interprétations

Reprenons les observations faites dans ces trois études point par point, avant de voir par quels chemins elles nous amènent à mieux comprendre le rôle de la simple perception de diversité dans la résolution des tâches de créativité.

Nous présenterons ici essentiellement les conséquences théoriques de ces observations. Nous reviendrons sur leurs implications managériales dans la discussion générale.

### Enjeu de la tâche

Concernant l'enjeu de la tâche, nous avons attendu et observé qu'un enjeu faible bénéficie à la pensée divergente devant la simple perception de diversité culturelle. En effet, celle-ci a montré un effet positif sur la fluence, lorsque l'enjeu était faible, et un effet négatif lorsqu'il était fort.

Il semble bien qu'un enjeu faible réduise la menace identitaire que peut faire émerger la simple perception de diversité. En effet, l'enjeu de la tâche, parce qu'il augmente l'importance de la résoudre et la perception que ses conséquences seront importantes, peut augmenter la tension vis-à-vis des autres et la menace que leurs caractéristiques peuvent générer.

### Passation individuelle et contextes de groupe

Pour l'Étude 7 et l'Étude 8, nous avons choisi d'intégrer une condition de passation individuelle. Elle devait servir de condition contrôle en plus de

nous permettre de vérifier que l'absence de l'effet négatif de la perception de diversité était bien dû à une absence du risque accru d'invalidation sociale en compétition, plutôt qu'à d'autres caractéristiques de ce contexte. Nous nous sommes appuyés sur notre interprétation des résultats précédents en termes  
3865 d'invalidation sociale, ainsi que sur les travaux montrant une baisse quasi-systématique de la créativité en contexte de groupe (voir Mullen et al., 1991 ; Taylor et al., 1958). Sur cette base, nous prédisions que la pensée divergente serait plus importante en passation individuelle par rapport aux contextes de groupe.

3870 Ces deux études ont montré des résultats discordants avec ces prédictions. L'Étude 7 a mis en lumière un bénéfice globale des contextes de groupe par rapport à une réalisation de la tâche en solitaire. L'Étude 8 a montré le même pattern de résultats, mais concernant la seule fluence.

Ces résultats sont surprenants. D'une part, ils vont à l'encontre des ob-  
3875 servations faites dans les études précédentes. En effet, le contexte individuel est très similaire au contexte compétitif dans nos protocoles. Or ce dernier s'est souvent montré favorable à une pensée divergente élevée par rapport au contexte collaboratif, ou au moins équivalent, mais jamais en deçà. D'autre part, de nombreux travaux antérieurs (voir Mullen et al., 1991 ; Taylor et al.,  
3880 1958) ont montré un bénéfice de la passation individuelle sur les contextes de groupe. Nous avons envisagé que le contexte individuel puisse générer une certaine apathie cognitive, comme présenté dans la discussion de l'Étude 7 (voir Csikszentmihalyi, 1997). En effet, la présence d'autres participants peut créer une sensation de défi, en nous incitant à faire mieux que les autres (quelque  
3885 soit la consigne) et ainsi stimuler la créativité.

### Complexité identitaire

Concernant la complexité identitaire (Roccas & Brewer, 2002), nous proposons qu'elle réduise l'effet délétère de la simple perception de diversité culturelle. Notamment, la complexité identitaire était attendue pour réduire l'im-  
3890 portance de la dimension de comparaison sociale liée aux cultures nationales. En cela, elle devait rendre l'induction de diversité culturelle moins saillante (voir Brewer, 1991) et réduire son effet délétère chez les participants ayant une identité complexe.

Les résultats de l'Étude 9 ont, d'une certaine manière, dépassés nos at-  
3895 tentes. En faisant émerger une interaction entre la perception de diversité et la complexité identitaire, ils ont mis en avant que la diversité perçue tend à améliorer la fluence chez les participants ayant une complexité identitaire élevée, et à la diminuer chez ceux ayant une complexité identitaire basse. Ce résultat reste néanmoins ambigu, puisque seule l'interaction passe le seuil significati-  
3900 vité et que la simple perception de diversité ne montre pas l'effet global négatif observé précédemment.

Ce pattern de résultat peut être expliqué par le lien entre la complexité identitaire et l'universalisme (Miller et al., 2009 ; Roccas & Brewer, 2002, voir Schwartz, 1992). Celui-ci nous incite à nous tourner vers les autres, quelles  
3905 que soient leurs différences (Schwartz, 2012). Ainsi, il a pu favoriser l'engagement des participants ayant une identité complexe à résoudre la tâche lorsqu'ils faisaient face à la diversité.

### Contexte mixte

L'idée d'un contexte mixte a été présentée dans l'Étude 8 et reprise dans  
3910 l'Étude 9. Ce contexte, s'il était présenté comme une collaboration par sa consigne, montrait aux participants des scores individuels, comme le ferait



un contexte compétitif. Cette mise en lumière de la contribution de chacun à l'effort de groupe était attendue pour supprimer la dépendance que des collaborateurs entretiennent à l'égard les uns des autres. Grâce à cela, le risque plus élevé d'invalidation suggéré par la différence soi-autrui en présence de diversité 3915 devait être réduit. En effet, quelle que soit la performance finale de l'équipe, les efforts du participant ne pouvaient pas lui être retirés.

Comme attendu, l'Étude 8 a montré une disparition de l'effet négatif de la perception de diversité en contexte mixte, alors qu'il a émergé en contexte 3920 collaboratif pur. De même, l'Étude 9 a mis en avant que le contexte mixte permettait une performance similaire au contexte compétitif. Dans l'Étude 8, ceci a bénéficié à l'originalité, tandis que dans l'Étude 9, c'est la fluence qui a été favorisée.

Globalement ces résultats concernant le contexte mixte sont encourageants 3925 et corroborent nos prédictions. Néanmoins, ils mettent à mal l'explication que nous leur avons envisagée. En effet, nous avons proposé que la simple perception de diversité galvanise la menace identitaire née de la collaboration. Autrement dit, la disparition de l'effet négatif de la perception de diversité aurait dû être concomitante avec celle de l'effet négatif du contexte collaboratif. 3930 Or, dans l'Étude 8, le contexte collaboratif et le contexte mixte ne diffèrent pas significativement. Ceci nous amène à revoir notre interprétation du rôle de la simple perception de diversité culturelle dans la tâche de créativité.

### **Vers une nouvelle interprétation du rôle de la perception de diversité culturelle**

3935 Revenons sur l'interprétation que nous avons donnée aux premiers résultats de la thèse, avant de rappeler en quoi les résultats de l'Étude 8 la mettent à mal et de leur opposer une nouvelle explication.

La diversité s'incarne dans nos différences avec autrui (Harrison & Klein, 2007 ; Jackson, 1992 ; Triandis et al., 1994 ; van Knippenberg & Schippers, 2007 ; K. Williams & O'Reilly, 1998), au niveau identitaire comme au niveau épistémique, c'est-à-dire dans notre manière d'appréhender notre environnement (Zellmer-Bruhn et al., 2008). En conséquence, collaborer au sein d'une équipe diverse laisse percevoir une plus grande difficulté d'atteindre le consensus.

Or, dans les tâches de créativité, un moyen de favoriser l'accession à cet accord de groupe consiste à limiter notre propre divergence. Autrement dit, proposer des réponses plus banales, moins originales au groupe augmente la probabilité de former un consensus, puisqu'elles sont plus facilement acceptables. Au niveau identitaire, limiter notre divergence revient à contenir le risque d'être perçu comme déviant (Haslam et al., 2015, 2019). Ce faisant, nous protégeons la positivité de notre identité sociale. Ce phénomène a lieu en contexte collaboratif de manière générale. La perception de diversité ne fait que l'accentuer.

En somme, la perception d'une diversité élevée au sein de l'équipe nous incite à une forme de pensées moins divergente et donc moins propice à la créativité. En échange, nous nous protégeons de l'invalidation sociale propre aux tâches de créativité de groupe (Csikszentmihalyi, 1999 ; Csikszentmihalyi & Wolfe, 2014).

Ce phénomène n'a pas semblé absolument nécessiter une interaction simultanée pour émerger. En effet, nous avons constaté cet négatif de la perception de diversité sur la pensée divergente même pour des études en ligne, sans interaction réelle. Aussi, nous avons considéré que les participants avaient anticipé le risque plus élevé d'invalidation de leurs propositions lorsque la diversité était induite, même de manière minimale.

3965 Les résultats de l'Étude 8 mitigent cette explication. En effet, cette étude incorporait un contexte mixte. Nous avions prédit qu'une présentation individualisée de la contribution des collaborateurs permettrait de faire disparaître l'effet délétère de la simple perception de diversité culturelle, observée précédemment en contexte collaboratif. L'interprétation présentée ci-dessus suppose  
3970 que la disparition de l'effet négatif de la diversité passe par la disparition de l'effet négatif de la collaboration.

Cependant, si les résultats voient bien s'annuler l'effet de la diversité en contexte mixte, aucun effet du contexte n'apparaît. Pourtant, nous aurions dû observer une différence entre le contexte mixte et le contexte collaboratif pur,  
3975 en faveur du premier, comme repéré d'ailleurs dans l'Étude 9. Ceci nous a amené à revoir notre interprétation.

Pour cela, nous avons intégré à notre réflexion les propositions de la Théorie de l'Interdépendance (Deutsch, 1949), en considérant que la perception de diversité pouvait impacter la pensée divergente via la dépendance aux collabo-  
3980 rateurs. En effet, la collaboration suppose l'interdépendance entre les membres de l'équipe, puisque leurs performances respectives sont confondues dans une performance de groupe. Tout réussite ou échec de l'équipe se répercute sur chacun de ses membres, sans distinction, impactant positivement ou négativement l'identité sociale de chacun. En cela, collaborer avec des personnes incompé-  
3985 tentes est menaçant : notre contribution, aussi élevée soit elle, ne peut pas être distinguée des leurs. Cette menace, en créant du stress, inhibe notre pensée créative (Huguet et al., 1995 ; Krop et al., 1969 ; Nemeth, 1986).

Néanmoins, la menace identitaire ne naît pas de la compétence réelle de nos collaborateurs, mais de l'image que nous en avons. Or, par des processus  
3990 d'endofavoritisme et d'exodéfavoritisme (Brewer, 1999 ; Tajfel et al., 1971), nous aurons tendance à considérer les collaborateurs comme d'autant plus in-

compétents qu'ils ne nous ressemblent pas.

Lorsque la contribution de chacun est mise en lumière, par la présentation individualisée des scores, cette dépendance à autrui est réduite. Autrement dit, 3995 quel que soit le score global de l'équipe, les efforts fournis par le participants seront clairement visibles. Ainsi, une faible performance de l'équipe ne pourra pas lui être imputée.

Cette nouvelle interprétation rend compte de la disparition de l'effet négatif de la simple perception de diversité culturelle en contexte mixte, par rapport 4000 au contexte collaboratif pur. Hors prise en compte de la diversité, l'absence de différence significative entre les deux contextes découle de l'absence de variation de la compétence perçue des collaborateurs.

Ce quatrième et dernier chapitre empirique a permis deux apports. Premièrement, il a mis en lumière trois leviers de gestion de la diversité, pouvant 4005 permettre une meilleure créativité au sein des équipes de travail. Deuxièmement, il nous a incité à affiner l'interprétation que nous avons donnée à nos résultats. Nous reviendrons plus amplement sur ce dernier point dans la discussion qui conclut cette thèse.



# Discussion générale



4010 Cette thèse a étudié le rôle de la perception de diversité culturelle sur le  
fonctionnement des équipes de travail. Grâce à une approche plus minimale et  
à l'utilisation des spécificités de la tâche de créativité, elle a cherché à com-  
prendre les mécanismes sous-tendant l'impact de la diversité culturelle sur le  
fonctionnement sociopsychologique de leurs membres.

4015 Cette question est née devant l'ambivalence des résultats concernant le  
rôle de la diversité dans le fonctionnement des équipes. En effet, même si de  
nombreux travaux l'ont étudiée, ils ont mis en lumière des effets contradic-  
toires (pour des revues de littérature, voir Guillaume et al., 2017 ; van Knip-  
penberg & Schippers, 2007). Des réponses ont été avancées, comme notam-  
4020 ment le Modèle Catégorisation-Elaboration (Categorization-Elaboration Mo-  
del ; CEM ; van Knippenberg et al., 2004 ; van Knippenberg & van Ginkel,  
2010). Malgré cela, les mécanismes sous-jacents à l'impact de la diversité res-  
tent encore mal compris. En conséquence, de nombreux auteurs ont appelé à  
une étude plus fine de ces mécanismes (par exemple : Stahl et al., 2010 ; van  
4025 Knippenberg & Hoever, 2018 ; van Knippenberg & Schippers, 2007), particu-  
lièrement à un niveau individuel (par exemple : Guillaume et al., 2017).

Dans ce contexte scientifique, nous avons proposé deux moyens de répondre  
aux questions soulevées par la littérature. Le premier concerne l'adoption d'une  
approche plus minimale. En effet, la majorité des travaux antérieurs ont usé  
4030 d'études de terrain. Nous leur avons préféré des études expérimentales et quasi-  
expérimentales, respectivement en laboratoire et sous forme de questionnaires  
en ligne. Ce choix nous a incité à nous focaliser sur la part sociocatégories de la  
diversité, souvent considérée dans la littérature pour ses conséquences négatives  
sur le fonctionnement des équipes (voir van Knippenberg & Schippers, 2007).  
4035 Comprendre ces effets délétères a constitué pour nous un premier pas vers leur  
contrôle et leur réduction. Pour mener cela à bien, nous avons construit *le*



*paradigme du compère virtuel*. Ce paradigme minimal nous a permis d'isoler la part sociocatégorielle de la diversité et ainsi de n'en conserver que la face visible. Il nous a permis d'étudier la simple perception de diversité.

4040 Le deuxième moyen utilisé pour mieux comprendre le rôle de la diversité est le recours à une tâche de créativité, plutôt qu'à une tâche de performance. En plus de représenter un besoin pour la société, et plus spécifiquement pour les organisations (voir D. H. Cropley & Cropley, 2015 ; George, 2007 ; Hirst et al., 2009 ; Vacherand-Revel, 2017a ; Zhou & Hoever, 2014), l'étude de la  
4045 créativité a porté un intérêt plus purement scientifique. En effet, davantage que la performance, la créativité possède une dimension sociale (Haslam et al., 2015, 2019). Nos idées ne sont pas créatives en elles-mêmes, mais le sont dans le regard des autres et sous réserve d'être validées par eux (Csikszentmihalyi, 1999 ; Csikszentmihalyi & Wolfe, 2014). Autrement dit, pour être considérée comme  
4050 créative, une proposition doit être suffisamment originale, et dans le même temps l'être suffisamment peu, sous peine d'être considérée comme déviante. Ainsi, parce qu'elle comporte des enjeux sociopsychologiques spécifiques, la créativité constitue un outil de compréhension. Il nous a permis d'apporter de nouveaux éléments à la littérature.

4055 Cette approche a mis en lumière différents résultats que nous résumerons. Nous en proposerons ensuite une interprétation globale. Nous confronterons celle-ci à des interprétations alternatives, avant de proposer des implications théoriques et managériales de notre travail. Nous terminerons en présentant les limites de ce dernier.

## 4060 **Résumé des principaux résultats**

Avant de nous pencher sur leur interprétation, rappelons les principales observations faites au cours des quatre chapitres empiriques qui précèdent. Afin de mieux les comprendre et d'en extraire une vision plus globale, nous présenterons les résultats d'une méta-analyse. Celle-ci a été conduite sur l'ensemble  
4065 des études de la thèse et a été basée sur la méthode de Del Re (2015).

Globalement, les études ont montré un effet négatif de la simple perception de diversité culturelle sur la pensée divergente. Notamment, cet impact a été observé sur la fluence dans les études 3, 4, 7 et 8, et sur l'originalité dans les études 1, 4, 5 et 9. Aucun effet positif n'a été repéré.

4070 La méta-analyse corrobore cet effet pour l'originalité<sup>5</sup>. Elle met également en avant que l'originalité n'est pas modifiée par la passation des études en ligne ou en laboratoire. Concernant la fluence, la méta-analyse ne montre globalement pas d'effet significatif de la simple perception de diversité. Néanmoins, elle fait émerger un impact du type de passation sur cet effet. Celui-ci est plus  
4075 grand en laboratoire qu'en ligne<sup>6</sup>.

Concernant le contexte, les études 1, 3, 4, 5 et 8 montrent un effet négatif de la simple perception de diversité culturelle en contexte collaboratif. A l'inverse, cet effet disparaît en contexte compétitif (études 1, 3, 4 et 5) et en contexte mixte (étude 8). Nous retrouvons ce pattern de résultats par la méta-analyse,  
4080 concernant cette fois l'originalité. Cette dernière est impactée significativement par la simple perception de diversité culturelle en contexte collaboratif<sup>7</sup>, mais pas en contexte compétitif.

De manière plus particulière, nous avons observé un rôle de l'enjeu de la

---

5.  $Z = 2.613$ ,  $p = .009$

6.  $Z = 1.960$ ,  $p = .049$ ; avec un  $g$  de Hedges moyen de  $-.007$  en ligne ( $s = .09$ ), contre  $.193$  en laboratoire ( $s = .31$ ).

7. ,  $Z = 2.298$ ,  $p = .022$

tâche dans l'impact de la perception de diversité culturelle (étude 7). En effet, un enjeu faible favorise l'émergence d'un effet positif de la perception de diversité, là où un enjeu fort met plutôt en lumière l'effet inverse.

De même, la complexité identitaire (voir Roccas & Brewer, 2002) s'est montrée en interaction avec la perception de diversité culturelle (étude 9). Cette dernière a eu un effet positif sur les participants ayant une forte complexité identitaire, les incitant à produire davantage d'idées. Ceux dont la complexité identitaire était faible ne montraient pas ce pattern de résultats.

Il convient maintenant d'interpréter ces résultats. Nous proposerons une interprétation globale de ces résultats. Puis, nous la confronterons à plusieurs interprétations alternatives, envisageables de prime abord mais difficilement tenables en regard de l'ensemble des observations présentées ci-dessus.

## Interprétation des résultats

Nous avons proposé une première interprétation de ces résultats, en considérant que les participants avaient anticipé un risque plus grand d'invalidation sociale lorsqu'ils faisaient face à la diversité culturelle. En effet, les tâches de créativité en collaboration impliquent que nos idées sont soumises à la validation sociale (Csikszentmihalyi, 1999 ; Csikszentmihalyi & Wolfe, 2014). En cela, proposer une idée revient à prendre le risque qu'elle soit invalidée par le reste du groupe. Une telle invalidation nous rejeterait dans l'incompétence aux yeux des autres, menaçant ainsi la positivité de notre identité sociale (Mugny et al., 2017 ; Pérez & Mugny, 1993 ; Quiamzade et al., 2014). La probabilité que nos propositions soient invalidées augmente avec leur originalité, c'est-à-dire avec leur degré de divergence, de déviance par rapport ce qui est considéré comme socialement acceptable (Guyon, 2016 ; Mainemelis, 2010 ; Ng & Yam, 2019).

Autrement dit, plus une idée est originale et plus elle risque d'être rejetée. Une  
4110 solution est alors de réduire la divergence de nos propositions pour diminuer  
le risque de les voir invalidées.

Or, la diversité suppose une différence soi-autrui (Harrison & Klein, 2007 ;  
Jackson, 1992 ; Triandis et al., 1994 ; van Knippenberg & Schippers, 2007 ;  
K. Williams & O'Reilly, 1998), notamment dans notre manière de concevoir  
4115 et d'appréhender notre environnement (Zellmer-Bruhn et al., 2008). En cela,  
la perception de diversité chez nos collaborateurs augmente le risque perçu de  
voir nos idées invalidées. Autrement dit, la perception de diversité augmente  
la menace identitaire, due à la recherche de validation sociale.

Dans nos études en ligne, qui ne présentaient pas de réelles interactions,  
4120 nous envisagions que les participants anticipaient le risque d'invalidation, comme  
par réflexe. En effet, nous avons observé des patterns similaires de résultats en  
ligne et en laboratoire, et nos observations ont globalement corroboré cette in-  
interprétation. Notons que la similitude entre les résultats de laboratoire et ceux  
des études en ligne va dans le sens des conclusions proposées par Tom Postmes  
4125 et Russel Spears (1998). En effet, comme les normes, mises en avant par les  
consignes, sont les mêmes dans les deux types de situation, il n'y a pas lieu  
d'attendre des observations différentes.

Néanmoins, les études du dernier chapitre empirique nous ont amenés à  
revoir notre première interprétation. Notamment l'étude 8 a proposé que la  
4130 présentation de scores individuels (plutôt qu'un score d'équipe) permettrait  
d'inhiber la menace identitaire liée à la consigne de collaboration. En effet, la  
mise en saillance des contributions propres à chaque membre de l'équipe devait  
lever le poids du risque d'invalidation sociale. Quel que soit le jugement des  
autres à l'égard de nos propositions, les scores individualisés mettent clairement  
4135 en avant les efforts de chacun à résoudre la tâche, et protège l'image de leur

compétence. Concernant l'induction de diversité perçue, nous proposons que si la menace identitaire découlant du risque d'invalidation disparaissait, la simple perception de diversité ne pourrait plus agir sur elle. Autrement dit, les deux effets étant liés, ils devaient s'évanouir ensemble.

4140 L'étude 8 a bien montré la disparition de l'effet délétère de la simple perception de diversité lorsque les scores ont été présentés séparément. Mais, sans considérer la diversité, ceux-ci n'ont pas amélioré significativement la pensée divergente. A l'inverse, l'étude 9 a fait émerger un effet du type de présentation des scores, suggérant que les scores individuels ont permis de réduire la  
4145 menace. Mais, la simple perception de diversité n'a pas montré d'impact sur la pensée divergente. Ces deux résultats laissent penser que l'effet du contexte et celui de la perception de diversité ne sont pas liés, comme l'avait pourtant envisagé notre première interprétation.

Pour combler ces limites, nous proposons de réinterpréter ces résultats en  
4150 termes d'interdépendance. La collaboration et la compétition génèrent toutes deux une interdépendance entre les collaborateurs ou les compétiteurs. Elles se distinguent par la valence de cette interdépendance, comme le propose la Théorie de l'Interdépendance (Deutsch, 1949; pour une revue des développements ultérieurs, voir Johnson & Johnson, 2005). D'une part, la collaboration  
4155 se caractérise par une interdépendance positive. La performance de l'équipe découle de celles de ses membres. La première augmente en même temps que les dernières. Comme la performance des membres est indexée sur celle du groupe, chacun d'eux, par sa performance, améliore celles de ses partenaires. D'autre part, la compétition se constitue autour d'une interdépendance négative. Elle  
4160 suppose de dépasser les autres. En cela, la victoire de l'un dépend de la défaite des autres. Autrement dit, l'augmentation de la performance d'un compétiteur contribue à sa propre réussite et en même temps à l'échec des autres.

Cette interdépendance a son importance dans la résolution des enjeux sociopsychologiques des tâches de créativité. Ces dernières, en tant que tâches  
4165 d'aptitudes se caractérisent par une haute pertinence de l'erreur et un fort  
ancrage social, comme les définit la Théorie de l'Elaboration du Conflit (Pé-  
rez & Mugny, 1993; voir aussi Mugny et al., 2017). La pertinence de l'erreur  
s'incarne dans le statut logique des réponses données à la tâche. Ces réponses  
peuvent être hiérarchisées en fonction de leur capacité à résoudre la tâche avec  
4170 efficacité. De ceci découle l'ancrage social. Nos propositions de réponse, parce  
qu'elles sont hiérarchisables épistémiquement, nous rendent hiérarchisables so-  
cialement. En effet, la qualité de nos réponses détermine si nous serons perçus  
comme compétents ou incompétents, impactant la positivité de notre identité  
sociale. Or, comme nous sommes motivés à protéger cette dernière (Tajfel &  
4175 Turner, 1986), la compétence se présente comme l'enjeu de ce type de tâche  
(Butera et al., 1998).

Pourtant, en contexte de groupe, l'image sociale de notre compétence dé-  
pend de celles des autres. En cela, cette situation peut devenir une menace pour  
notre identité sociale. En contexte collaboratif, le score d'équipe, en mélangeant  
4180 les contributions de chacun, cache leurs performances respectives. Ainsi, si le  
score d'équipe est médiocre, nous serons affublés d'incompétence, quelle que  
soit notre contribution réelle à la résolution de la tâche. Dans ce contexte, la  
menace identitaire apparaît donc dès lors que nous percevons nos partenaires  
comme moins compétents que nous. A l'inverse, en contexte compétitif, la me-  
4185 nace identitaire naît de la perception de nos opposants comme plus compétents  
que nous, puisqu'elle laisse présager notre défaite.

Ajoutons la diversité culturelle à ce raisonnement. La perception de la com-  
pétence créative des autres peut être liée à des stéréotypes, notamment cultu-  
rels (Wong & Niu, 2013). De plus, notre créativité effective peut être impactée

4190 par eux (Dumas & Dunbar, 2016). La diversité, en présentant un membre de l'exogroupe, peut faire naître une vision biaisée de cet autrui, puisque nous tendons à le juger sur la base des attributs propres à notre endogroupe, auxquels il correspond moins par définition (Mummendey & Wenzel, 1999). En cela, il pourra être perçu comme moins compétent que le serait un membre de  
4195 l'endogroupe, du fait de l'exodéfavoritisme dont il peut être victime, là où un membre de l'endogroupe profitera de l'endofavoritisme (Brewer, 1999 ; Tajfel et al., 1971).

En collaboration, la confrontation à la diversité perçue laisse ainsi suggérer aux participants de nos études que leurs collaborateurs sont peu compétents, du moins que ces derniers le sont moins qu'ils ne le sont eux-mêmes.  
4200 En cela, l'image de leur compétence dépend de partenaires peu compétents, ce qui constitue une menace identitaire. Celle-ci en générant du stress réduit la divergence de leur pensée (Huguet et al., 1995 ; Krop et al., 1969 ; Nemeth, 1986).

4205 En compétition, qu'il y ait perception ou non de diversité culturelle, les participants ne font pas face à des personnes plus compétentes qu'eux. En cela, ce contexte n'a pas pu créer de menace, à même de réduire leur créativité.

En contexte mixte, la présentation individualisée des scores a permis aux participants de gagner en indépendance vis-à-vis de leur collaborateurs, que  
4210 ceux-ci soient perçus comme compétents ou non. En les libérant de ce lien, par la mise en lumière de leurs contributions à la tâche, le contexte mixte a inhibé la menace identitaire et en conséquence la baisse de pensée divergente.

Les résultats obtenus dans les études précédentes vont globalement dans le sens de cette interprétation. Ils mettent en lumière un impact négatif de la  
4215 simple perception de diversité culturelle sur la pensée divergente en contexte collaboratif (études 1, 3, 4, 5 et 8). Comme cette deuxième interprétation le

suggère, les participants ont subi la menace d'être dépendants d'un autrui perçu comme moins compétent qu'eux. Ce pattern de résultats est corroboré par la méta-analyse, concernant l'originalité.

4220 Cet effet disparaît en contexte compétitif (études 1, 3, 4 et 5), où l'autrui (issu ou non de la diversité) n'est jamais présenté comme plus compétent que les participants et dont la présence ne saurait donc constituer une menace identitaire. L'effet s'amenuise également en contexte mixte (étude 8), où la présentation individualisée des contributions de chacun des membres du groupe  
4225 permet de réduire la dépendance à autrui.

Il en va de même concernant la variation de l'enjeu de la tâche. Un enjeu fort a mis en avant l'impact négatif de la perception de diversité sur la pensée divergente. L'enjeu, c'est-à-dire l'importance des conséquences de la tâche, augmente parallèlement au poids de la dépendance à autrui. En cela, il a gal-  
4230 vanisé la menace identitaire liée à un autrui perçu comme moins compétent, car issu de la diversité.

La complexité identitaire a montré des résultats plus ambigus en regard de cette nouvelle interprétation. La complexité améliore bien la pensée divergente, certainement car elle incite à une vision moins biaisée de l'autre, notamment à  
4235 une perception de l'autrui dissimilaire comme moins différent (moins incompétent). En cela, elle réduit la menace identitaire liée à la dépendance à autrui. Néanmoins, là où nous aurions attendu une absence d'effet négatif de la simple perception de diversité culturelle, nous en avons observé un effet positif chez les participants ayant une identité complexe.

4240 Quelle que soit l'interprétation considérée pour expliquer les résultats obtenus, il semble bien que la menace identitaire joue un rôle central entre la simple perception de diversité culturelle et la pensée divergente. L'importance de cette menace est envisagée par les modèles théoriques invoqués au début



de ce travail de thèse, notamment par le Modèle Catégorisation-Elaboration  
4245 (CEM ; van Knippenberg et al., 2004 ; van Knippenberg & van Ginkel, 2010)  
et la Théorie de l'Elaboration du Conflit (Pérez & Mugny, 1993 ; voir aussi  
Mugny et al., 2017 ; Quiamzade et al., 2014).

Pourtant, les spécificités de la tâche de créativité et l'approche minimaliste  
que nous avons proposée suggèrent des mécanismes différents pour relier la  
4250 diversité culturelle des équipes de travail et leur créativité. En effet, les résultats  
observés laissent penser qu'une explication de l'impact de la diversité émane de  
l'intégration de plusieurs approches théoriques, comme proposée par nos deux  
interprétations.

## Interprétations différentielles

4255 D'autres interprétations pourraient être proposées pour expliquer les résultats  
obtenus au long des différentes études. Si nous les avons envisagées, elles  
nous ont semblé moins capables de rendre compte des observations. Ainsi, nous  
leur avons préféré les interprétations présentées précédemment.

## Paresse sociale et désengagement

4260 L'apparition d'un effet négatif de la perception de diversité culturelle sur la  
pensée divergente peut, au premier abord, évoquer un effet de paresse sociale  
ou un processus de désengagement.

Les situations de groupe sont connues pour générer de la paresse sociale<sup>8</sup>,  
ou effet Ringelmann (Ringelmann, 1913), sous certaines conditions (pour une

---

8. Nous parlons bien ici de paresse sociale et non d'inhibition sociale (voir Zajonc & Sales, 1966). Certes nos participants sont toujours les seuls à réaliser la tâche, puisque leurs « collaborateurs » sont fictifs. Ceci rapprocherait nos paradigmes du concept d'inhibition sociale. Mais l'affabulation est telle que les participants croient que leurs collaborateurs contribue réellement à la tâche. En cela, le concept de paresse sociale est plus pertinent en regard de la perception que les participants ont de la situation expérimentale.

4265 méta-analyse, voir Karau & Williams, 1993 ; pour une revue, voir Simms &  
Nichols, 2014 ; voir également Kravitz & Martin, 1986). En situation de col-  
laboration, nous tendons à être moins productifs que si nous étions seuls. Si  
cet effet délétère a initialement été montré sur la performance physique, il a  
régulièrement été observé sur la créativité, notamment sur les tâches de brains-  
4270 toring (Mullen et al., 1991 ; Taylor et al., 1958). De plus, il est attendu pour  
augmenter en présence de diversité au sein du groupe. Celle-ci, en réduisant  
la cohésion et la possibilité d'identification au reste du groupe peut inciter à  
un désengagement de la relation collaborative (Karau & Hart, 1998 ; Liden,  
Wayne, Jaworski, & Bennett, 2004 ; Zaccaro, 1984). Ceci impactera négati-  
4275 vement l'élaboration de l'information et, en conséquence, la performance de  
l'équipe.

Une interprétation en termes de paresse sociale ou de désengagement est  
mise à mal par nos observations. Premièrement, elle suppose une baisse globale  
de la pensée divergente en présence de simple perception de diversité culturelle,  
4280 tout particulièrement concernant la fluence, reconnue comme un indicateur  
motivationnel (Moreau & Engeset, 2016). Pourtant les résultats montrent que  
la fluence n'est pas systématiquement impactée par la présentation de diversité.  
Les effets négatifs de cette dernière portent surtout sur l'originalité, comme le  
montre la méta-analyse des études de la thèse. Deuxièmement, le CEM (van  
4285 Knippenberg et al., 2004 ; van Knippenberg & van Ginkel, 2010) propose que  
l'impact potentiellement négatif de la diversité passe par une inhibition de  
l'élaboration de l'information liée à la tâche. Autrement dit, la diversité est  
attendue pour modifier l'état des interactions sociales entre les collaborateurs.  
Pourtant, nos analyses font apparaître cet effet négatif même pour les études  
4290 en lignes (études 1, 7, 8 et 9), dans lesquelles il n'y a pas de réelles interactions.  
Troisièmement, les études incorporant une condition de passation individuelle

(études 7 et 8) montrent un bénéfice des conditions de groupe, là où l'inverse serait attendu par une prédiction en termes de paresse sociale.

## Discrimination et biais intergroupe

4295 La baisse de pensée divergente, observée face à la diversité culturelle, pourrait également être expliquée par un phénomène de discrimination et l'apparition d'un biais intergroupe.

Nous tendons à développer des attitudes négatives à l'égard des membres de l'exogroupe et à réagir négativement à leur rencontre (Mummendey & Wenzel, 4300 1999), générant des phénomènes de discrimination (Brewer, 1999 ; Tajfel et al., 1971). Ceux-ci pourront mettre à mal la qualité des relations sociales au sein de l'équipe et perturber sa capacité à résoudre la tâche, lorsque que ses membres perçoivent une certaine diversité parmi eux. Une telle situation peut faire émerger un biais intergroupe (Tajfel et al., 1971). Celui-ci nous pousse à favoriser 4305 l'interaction et l'échange d'informations avec les membres de l'endogroupe, au détriment des membres de l'exogroupe. Autrement dit, il aboutit à un désengagement de l'élaboration de la tâche, en présence de diversité. C'est notamment ce que propose le CEM (van Knippenberg et al., 2004 ; van Knippenberg & van Ginkel, 2010), sous réserve que la situation comporte une menace identitaire.

4310 Une explication en termes de discrimination suppose un désengagement total de l'exercice de la tâche. Autrement dit, nous devrions observer une baisse des deux indicateurs de pensée divergente et tout particulièrement de la fluence, du fait de son lien à la motivation (Moreau & Engeset, 2016). Or, là encore, la fluence n'est pas toujours inhibée par la perception de diversité, cette der- 4315 nière impactant plutôt l'originalité. De plus, les inductions de diversité utilisées ont été choisies car les attitudes qu'elles portent ne diffèrent pas significativement de celle liée à l'endogroupe. C'est ce qu'a vérifié l'étude complémentaire

présentée dans l'annexe 8.4. En cela, une explication en termes de discrimination semble peu envisageable. Du moins, même si le biais intergroupe joue certainement un rôle ici, son action nous semble plus complexe qu'un simple effet de discrimination. C'est ce que nous avons détaillé plus haut dans cette discussion.

## Proposition théorique

Les éléments théoriques présentés précédemment et les points interprétatifs ci-dessus nous amènent à envisager une proposition théorique. Cette dernière cherche à les synthétiser en une grille de lecture simple des tâches de créativité et de l'impact de la diversité sur leur réalisation.

Comme nous l'avons vu et montré, dans les tâches de créativité, notre besoin d'établir et de maintenir des relations sociales, c'est-à-dire celui de répondre efficacement à notre environnement et celui de conserver un Soi positif (voir, Cialdini & Trost, 1998 ; Fiske, 2004), peuvent s'opposer. C'est leur interaction qui guide la créativité de nos productions (Haslam et al., 2013, 2019). Pour comprendre ceci nous proposons de construire une notion théorique que nous appellerons « cadre de convergence ».

### Des composantes de la situation au cadre de convergence

Dans les tâches de créativité de groupe, produire une réponse originale ne suffit pas. Celle-ci doit également être appropriée (Amabile, 1983, 1988, 1996, 2012 ; Amabile & Pratt, 2016). Elle doit l'être en regard des trois éléments qui composent la situation : nous-mêmes, les autres et la tâche. Autrement dit, elle doit l'être (1) d'un point de vue personnel, parce que nous devons nous-mêmes la considérer comme appropriée avant de la confronter au reste du groupe et

à la tâche, (2) d'un point de vue social, par sa capacité à être acceptée par l'ensemble du groupe et (3) d'un point de vue épistémique, par son aptitude à répondre à la consigne.

4345 Premièrement, les idées que nous générons dépendent de notre propre conception de ce qui est approprié et de ce qui ne l'est pas. Nous ne partageons avec le reste du groupe et ne confrontons à la tâche que les propositions qui sont appropriées à nos yeux. Autrement dit, avant d'être exprimées, nos propositions s'inscrivent déjà dans un cadre formé par notre propre interprétation de  
4350 la tâche : le *cadre personnel*.

Deuxièmement, dans le contexte du travail d'équipe, il ne s'agit plus seulement pour l'individu ou le sous-groupe d'avoir l'intime conviction que sa production est appropriée, mais aussi de la faire reconnaître comme telle par le reste du groupe (Csikszentmihalyi, 1999 ; Csikszentmihalyi & Wolfe, 2014).  
4355 En cela, le statut logique d'une réponse est un construit social (voir Adarves-Yorno, Postmes, & Haslam, 2006, 2007 ; Zhou et al., 2019). Le caractère social de ce jugement le soumet au jeu des relations sociales et des biais sociaux que ces relations impliquent (Amabile & Mueller, 2008 ; Haslam et al., 2013, 2019). Ainsi, la majorité intragroupe, grâce à sa forte influence normative, incite les  
4360 membres du groupe à converger vers sa position, quelle qu'elle soit (Moscovici, Lage, & Naffrechoux, 1969 ; Nemeth, 2009). En parallèle, elle induit une influence informationnelle qui les pousse à adopter les mêmes critères qu'elle pour déterminer les propositions appropriées (Festinger, 1954 ; Tajfel & Turner, 1986 ; Turner et al., 1987). De la sorte, la position de la majorité pose les  
4365 limites des réponses socialement acceptables. Elle définit un cadre correspondant à l'ensemble des propositions jugées comme appropriées par le groupe : le *cadre social*.

Troisièmement, la tâche définit son propre cadre, celui des réponses qui

« fonctionnent », c'est-à-dire de celles qui répondent efficacement à sa consigne, indépendamment des considérations personnelles ou sociales. Ce sont les réponses objectivement correctes. Ensemble, elles constituent le *cadre effectif*.

L'intersection de ces trois cadres définit un espace commun qui incorpore l'ensemble des réponses considérées comme appropriées en regard de notre propre conception de la tâche, de la position majoritaire et de la consigne. Autrement dit, cet espace commun englobe les réponses que nous considérons comme valides, que les autres considèrent comme valides et qui répondent efficacement à la tâche. Ainsi, le cadre personnel, le cadre social et le cadre effectif se croisent en un quatrième cadre : le *cadre de convergence*, comme illustré par la figure 8.7. C'est vers ce cadre que notre pensée doit converger pour fournir des productions qui répondent à toutes les contraintes de la situation.

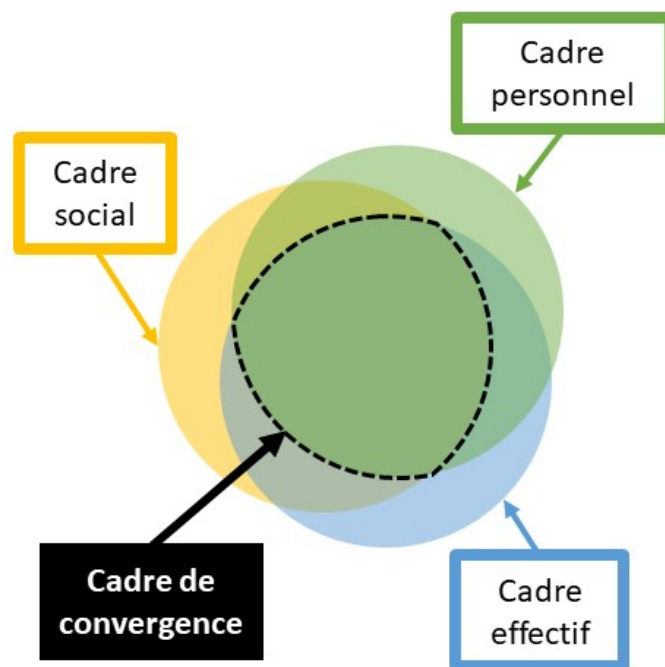


FIGURE 8.7 – Diagramme du cadre de convergence

Mais les tâches de créativité sont ouvertes et en cela incorporent une certaine part d'ambiguïté (Amabile, 1983, 1988, 1996, 2012 ; Amabile & Pratt,

2016). Ceci fait que l'ensemble des réponses objectivement correctes est difficilement accessible, nous incitant à nous reposer sur des conceptions personnelles et sociales de la tâche. Autrement dit, le cadre personnel et le cadre social peuvent être compris comme des approximations plus ou moins fortes du cadre effectif. Comme ce dernier comprend toutes les réponses réellement efficaces, son degré de superposition avec les deux autres cadres traduit un degré d'efficacité. Ainsi, la taille de l'intersection entre le cadre effectif et le cadre personnel correspond à notre capacité à fournir des réponses correctes, c'est-à-dire à être compétent ; il s'agit de l'*efficacité personnelle*. De même, la taille de l'intersection entre cadre effectif et le cadre social correspond à la capacité du groupe à fournir des réponses correctes, c'est-à-dire à être compétent ; il s'agit de l'*efficacité sociale*. Une troisième et dernière intersection est possible : celle du cadre personnel et du cadre social. Elle correspond à la proximité entre les réponses que nous donnons à la tâche et celles prescrites par le groupe. Autrement dit, il s'agit du niveau de prototypie de nos réponses en regard des normes du groupe. C'est l'*accord soi-groupe*.

Ces trois intersections peuvent être reliées à des besoins fondamentaux, tels que ceux définis par Robert Cialdini et Mélanie Trost (1998) ou par Susan Fiske (2004). Les motivations à résoudre ces besoins peuvent ainsi être interprétées en termes de dynamiques entre les cadres précités.

## **Enjeux sociopsychologiques et dynamiques du cadre de convergence**

Plus le cadre effectif et le cadre personnel se superposent plus nous fournissons des réponses efficaces à la tâche, autrement dit plus nous sommes compétents. Or nous sommes motivés à nous montrer efficaces (Cialdini & Trost, 1998), c'est-à-dire à comprendre et à maîtriser notre environnement (Fiske,

2004). En cela, nous tendons à maximiser notre efficacité personnelle, c'est-à-dire à faire en sorte que le cadre effectif et le cadre personnel soient autant superposés que possible. Dans le cas contraire, nous chercherons à résoudre l'écart entre le cadre effectif et le cadre personnel. Pour cela, nous réfléchirons à de nouvelles manières de résoudre la tâche, ce qui nous incitera à adopter une forme de pensées divergente. Cette dynamique rappelle celles avancées par la Théorie de l'Influence Minoritaire de Charlan Nemeth (Nemeth, 2009). En effet, la minorité, en s'opposant à la norme que nous avons internalisée, crée de l'ambiguïté autour de la validité des réponses à donner à la tâche. C'est cette atteinte portée au consensus qui nous pousse à réévaluer la situation par la pensée divergente (Nemeth et al., 2004 ; Nemeth & Wachtler, 1983). Cette dernière pourra amener à la proposition d'idées nouvelles et donc potentiellement créatives (Silvia et al., 2009 ; Silvia, Winterstein, & Willse, 2008 ; Silvia, Winterstein, Willse, Barona, et al., 2008).

De même, plus le cadre effectif se superpose au cadre social, plus les normes du groupe sont efficaces. Autrement dit, plus le groupe peut être considéré comme compétent et par là obtenir une place valorisée dans la société. Or, nous tendons à nous rapprocher des groupes socialement valorisés, puisqu'en faire partie garantit la positivité de notre identité sociale (Tajfel & Turner, 1986) et répond à notre recherche d'un Soi positif (Cialdini & Trost, 1998 ; Fiske, 2004). Concernant notre endogroupe, nous espérons une superposition maximale entre le cadre effectif et le cadre social, puisqu'elle est gage de l'efficacité du groupe et en conséquence de la positivité de son image dans la société. Dans le cas contraire, l'atteinte portée à cette positivité se répercutera sur notre identité sociale. Pour la protéger, nous emploierons les moyens proposés par la Théorie de l'Identité Sociale (Tajfel & Turner, 1986). Premièrement, nous pourrions envisager de quitter le groupe pour migrer vers un groupe dont



l'écart entre le cadre social et le cadre effectif est plus faible et donc plus valorisant (mobilité sociale). Deuxièmement, nous pourrions redéfinir socialement les critères qui déterminent les réponses acceptables (créativité sociale). Troisièmement, nous pourrions faire valoir la supériorité de la conception de  
4440 la tâche portée par l'endogroupe face à celles défendues par des exogroupes (compétition sociale).

Enfin, l'intersection du cadre social et du cadre personnel correspond à notre proximité avec le groupe. Or, nous avons besoin d'être affilié à des groupes (Cialdini & Trost, 1998 ; Fiske, 2004), notamment pour donner du sens à  
4445 notre Soi et construire notre identité sociale (Turner et al., 1987). En cela, nous chercherons à protéger l'accord Soi-groupe, c'est-à-dire à nous conformer suffisamment à notre endogroupe pour ne pas être rejetés par lui. Autrement dit, nous tendons à rejoindre la position défendue par la majorité intragroupe pour conserver notre statut de membre et éviter le rejet. Cette tendance ouvre  
4450 à la pensée convergente (Nemeth, 1986, 2009).

La taille de l'intersection entre le cadre personnel et le cadre social est également à prendre en compte. Comme nous l'avons vu, cette taille varie en fonction de notre proximité sociale avec le groupe. Plus l'accord Soi-groupe est élevé, plus l'espace défini par l'intersection sera grand. Ce dernier définit notre  
4455 marge de manœuvre, c'est-à-dire l'ensemble des réponses qui sont considérées comme acceptables à la fois par le groupe et par nous-mêmes. Si cet espace est étroit, les possibilités de divergence seront faibles et le risque sera élevé d'être considéré comme déviant au moindre écart. Or, lorsque le consensus autour de la tâche est mise à mal par l'apparition d'une minorité, nous tendrons à la  
4460 pensée divergente pour chercher de nouvelles possibilité de réponse (Nemeth, 2009). Cette divergence est essentielle à la production d'idées nouvelles et donc à la créativité (Silvia et al., 2009 ; Silvia, Winterstein, & Willse, 2008 ; Silvia,

Winterstein, Willse, Barona, et al., 2008). En cela, l'émergence de la créativité dépend de la possibilité de s'écarter de ce qui est considéré comme le plus  
4465 approprié, sans trop risquer d'être rejeté dans la déviance (Haslam et al., 2013, 2019). Autrement dit, le potentiel créatif de l'équipe dépend de la largeur de l'intersection entre le cadre personnel et le cadre social.

Ainsi, le cadre de convergence correspond aux limites de ce qui est considéré comme acceptable. Il incarne la possibilité de divergence et donc le potentiel  
4470 créatif. Ce concept rejoint les regards de Serge Moscovici et de Charlan Nemeth sur la majorité, comme garante du consensus (Moscovici, 1979) et centre de convergence (Nemeth, 2009). Mais, il étend ces approches en incorporant les conceptions individuelles de la tâche et le cadre posé par sa consigne.

### **Cadre de convergence et interprétations**

4475 Cette notion de cadre de convergence est à même de compléter les deux interprétations proposées aux résultats obtenus grâce à nos études. La première s'est basée sur le concept de validation sociale, tandis que la deuxième s'est intéressée à la dépendance sociale.

L'interprétation en termes de validation sociale est la plus proche du cadre  
4480 de convergence puisque, comme ce dernier, elle découle des nombreux travaux sur les enjeux socio-identitaires des tâches de groupe. En effet, la présence de diversité au sein de l'équipe laisse suggérer à ses membres qu'il existe parallèlement une diversité dans la perception de la réalité de la tâche (Zellmer-Bruhn et al., 2008). Autrement dit, le cadre social sera d'autant moins superposé au  
4485 cadre personnel que la différence perçue entre soi et autrui augmente. En parallèle, le cadre personnel (vision que nous avons du monde) est vu comme davantage confondu au cadre effectif (champs des réponses efficaces) que ne l'est le cadre social (vision que les autres ont du monde). Autrement dit, notre

vision biaisée de l'autre nous incite à penser qu'en s'éloignant du cadre personnel, le cadre social porté par cet autre s'éloigne également du cadre effectif. Ainsi, l'intersection entre le cadre personnel et le cadre social est plus étroite en présence qu'en absence de diversité. L'accord Soi-groupe devient alors plus difficile à atteindre et la possibilité de divergence est moindre. Ainsi, le risque de voir ses propositions invalidées est plus élevé. La menace que ce dernier fait peser sur la positivité de notre identité sociale limite notre recherche de réponses nouvelles à donner à la tâche. C'est cette réduction de divergence que nous pensons observer dans nos études.

L'autre interprétation que nous avons envisagée repose sur l'interdépendance et sur l'idée que la vision que nous avons de la qualité des réponses est biaisée par leur origine endogroupale ou exogroupale (Haslam et al., 2015 ; Reicher et al., 2007). Autrement dit, nous avons tendance à percevoir les réponses endogroupales comme plus efficaces que les réponses exogroupales. Mis en lien avec le cadre de convergence, cela signifie que nous percevons le cadre effectif comme davantage superposé au cadre social lorsque ce dernier est lié à l'endogroupe que lorsque qu'il est lié à l'exogroupe. Quand nous devons collaborer avec des personnes diverses, le fait qu'elles puissent être catégorisées comme des membres de l'exogroupe laisse penser que l'efficacité de l'équipe sera plus faible, c'est-à-dire que l'intersection entre le cadre social et le cadre effectif est étroite. En conséquence, ceci réduit la taille du cadre de convergence et la possibilité de divergence.

Ainsi, la notion de cadre de convergence ne constitue pas une nouvelle interprétation. Elle permet plutôt d'apporter une vision plus complète des interprétations que nous avons proposées. Elle permet de mettre en lumière ce qu'elles ont en commun et de les relier plus fortement aux travaux antérieurs.

## 4515 **Implications managériales**

Ces éléments de discussion nous amènent à des propositions concernant le management. Notamment, deux apports de la thèse sont à mettre en avant. Le premier concerne le cadre de convergence que nous venons de présenter. Le deuxième nous permettra de revenir sur les perspectives d'amélioration proposées dans le chapitre 8.

### **Le cadre de convergence pour la formation des professionnels**

Le cadre de convergence a un intérêt pratique. Il peut devenir un bon outils de formation, parce qu'il propose une vision simple et globale de la situation de travail. En effet, il peut permettre aux managers de prendre conscience des enjeux sociopsychologiques concernant leur équipe de travail. D'une part, il présente les trois grandes composantes de la situation : la tâche, les autres et nous-mêmes. D'autre part, il met en lumière les dynamiques qui s'intercalent entre ces composantes et replace la créativité individuelle dans son contexte social et en lien avec la tâche.

Ensuite, il peut être présenté selon différents niveaux d'analyse : au niveau de l'équipe ou au niveau de l'organisation, c'est-à-dire au niveau managérial ou au niveau stratégique. Le niveau managérial est celui détaillé plus haut. Il concerne, le membre de l'équipe (cadre personnel), l'équipe de travail (cadre social) et la tâche (cadre effectif). Portons cette conception a un niveau stratégique. Celui-ci concerne alors l'équipe de travail (cadre « personnel »), les autres équipes de l'organisation (cadre social) et l'environnement extérieur (cadre effectif). A ce niveau d'analyse, le cadre de convergence permet notamment de rendre compte des dissensions entre équipes de travail concernant la concep-

4540 tion innovante de produits ou de services. Il met aussi en lumière la capacité de l'organisation à répondre à son marché (environnement extérieur), c'est-à-dire à proposer des produits ou des services qui sont acceptables par le marché et lui permettent de faire des bénéfices. Dans ce cas, l'efficacité de l'organisation dépend (1) de l'efficacité de l'équipe chargée de la conception du produit ou  
4545 du service (efficacité « personnelle ») et (2) de l'efficacité des autres équipes qui composent l'organisation et notamment de la direction (efficacité sociale). Ainsi, au niveau stratégique, le cadre de convergence met en lumière les phénomènes sociopsychologiques en jeu au sein de l'organisation et les conséquences qu'ils ont sur sa compétitivité.

4550 De la sorte, le cadre de convergence peut devenir un outils de formation intéressant. Il est capable de donner une vision globale de la créativité organisationnelle. Dans le même temps, il sensibilise les managers à l'importance des enjeux sociopsychologiques qui la sous-tendent.

## **Retour sur les perspectives d'amélioration**

4555 Comme nous le proposons dans le chapitre 8, plusieurs leviers d'actions managériaux peuvent être envisagés pour réduire le potentiel impact négatif de la diversité sur la créativité des équipes de travail.

### **Enjeu de la tâche**

L'enjeu de la tâche a un impact sur la créativité en contexte de diversité.  
4560 L'enjeu peut constituer un défi et par là être une source de motivation (Swierczek & Thai, 2003), favorable à la performance (LePine, Podsakoff, & LePine, 2005). Pourtant, nos déductions théoriques et nos résultats semblent plutôt montrer qu'un enjeu faible réduise la menace identitaire et les conséquences négatives associées. Ainsi, si un enjeu fort est peut-être intéressant pour des

4565 tâches de performance, un enjeu faible semble plus pertinent pour des tâches  
de créativité.

Dans un contexte de travail, l'enjeu peut être manipulé par la communi-  
cation effectuée par le manager, c'est-à-dire par la manière avec laquelle il  
présente la tâche. En suivant le raisonnement ci-dessus, il apparait que le ma-  
4570 nager a intérêt à communiquer un enjeu fort ou faible en fonction de la nature  
de la tâche (de performance ou de créativité).

### **Complexité identitaire**

Concernant la complexité identitaire (voir (Roccas & Brewer, 2002)), nos  
résultats tendent à montrer qu'elle augmente l'engagement à l'égard de la tâche  
4575 en présence de diversité. Les participants ayant une forte complexité identitaire  
ont même semblé être plus créatifs en présence qu'en absence de diversité.  
En cela, elle apparait comme une piste intéressante pour libérer le potentiel  
positif de la diversité et contenir les potentiels conséquences négatives de cette  
dernière.

4580 Ainsi, pour les organisations, la complexité identitaire parait être une ca-  
ractéristiques intéressante à rechercher et à développer chez leurs salariés. Elles  
peuvent y parvenir de deux manières. La première concerne le recrutement de  
personnes possédant une forte complexité identitaire, supposant d'être capable  
de repérer de tels candidats. Ceci peut être effectué grâce à des échelles de psy-  
4585 chologie, comme par exemple celle construite par Brewer et Pierce (2005). La  
deuxième manière consiste à développer la complexité identitaire des membres  
de l'organisation. Cet objectif peut être atteint par des formations spécifiques.  
Plus naturellement, il doit être possible d'y parvenir en favorisant le brassage  
identitaire au sein de l'organisation et en incitant ses membres à interagir posi-  
4590 tivement avec des personnes différentes d'eux (voir Pettigrew & Tropp, 2006 ;

Schmid et al., 2009). Ceci devrait être plus aisé pour des organisations multinationales. Ces dernières peuvent par exemple favoriser l'interaction entre leurs collaborateurs dispersés et avoir recours à des séances de *team building*. Ceci suppose un management à un niveau organisationnel et transnational, mais  
4595 aussi de bien préparer les salariés à ces interactions (voir Sousa, Gonçalves, Santos, & Orgambídez-Ramos, 2019).

### Contexte mixte

Pour limiter l'effet potentiellement négatif de la diversité, nous avons également proposé de construire un contexte mixte pour la réalisation de la tâche.  
4600 Il a été présenté comme un contexte collaboratif, mais en mettant en lumière les contributions respectives de chaque membre du groupe, comme le ferait une compétition. Nos résultats ont globalement montré qu'un tel contexte est favorable à la créativité. L'intérêt d'un tel contexte est de mettre en lumière la contribution de chaque collaborateur. Ainsi, il limite la dépendance de chacun  
4605 à autrui et la menace associée à cette situation.

Il est possible d'en entrevoir une application concrète par la reconnaissance. En effet, un manager peut reconnaître la réussite de l'équipe sur deux niveaux : au niveau de l'équipe et au niveau de l'individu. Pour le premier, la reconnaissance permet de mettre en avant la collaboration et certainement de favoriser  
4610 un sentiment d'inclusion et de cohésion. Pour le deuxième, il s'agit de reconnaître la contribution des différents membres de l'équipe de travail. Ceci peut être fait en privé pour éviter des comparaisons négatives entre collaborateurs.

Même si nous envisageons le contexte mixte plutôt comme un outils expérimental pour comprendre les enjeux identitaire de la situation étudiée, il  
4615 semble bien que cette idée rejoigne les résultats d'études plus écologiques. En effet, celles-ci mettent en lumière le rôle bénéfique de la reconnaissance sur la

performance et le stress (Abualrub & Al-Zaru, 2008), la satisfaction au travail et la motivation (Akafo & Boateng, 2015 ; Danish & Usman, 2010 ; Ernst, Franco, Messmer, & Gonzalez, 2004 ; Tessema, Ready, & Embaye, 2013).

4620 Ainsi, nos réflexions théoriques et nos résultats empiriques permettent d'envisager des leviers d'action managériaux. Ceux-ci devrait permettre de contenir le potentiel négatif de la diversité. Attachons-nous maintenant à évaluer les limites de notre travail.

## Limites et ouverture

4625 Notre travail comporte ses propres limites, tant théoriques que pratiques. D'une part, les interprétations en termes de validation sociale et de dépendance sociale que nous avons proposées conservent quelques lacunes, même si elles répondent à la majorité des observations. D'autre part, le paradigme du compère virtuel, utilisé en laboratoire et en ligne souffre d'être assez peu  
4630 écologique, malgré son intérêt pour l'isolation des processus sociocatégoriels.

Concernant notre première interprétation, en termes de validation sociale, sa capacité à expliquer les résultats observés est limitée par le manque d'interaction dans les études en ligne. En effet, elle envisage que face à la diversité, les participants avait prédit un risque plus élevé de voir leurs propositions in-  
4635 validées, les incitant à réduire leur originalité. Cette peur d'invalidation perd de son sens avec l'absence d'une interaction réelle entre les participants et leurs collaborateurs fictifs. Nous avons supposé que les participants avaient anticipé ce risque dès la perception de diversité et qu'en cela une interaction n'était pas absolument nécessaire. Cette explication, si elle est tout à fait envisageable, ne  
4640 nous paraît pas parfaitement satisfaisante.

Notre deuxième interprétation, en termes de dépendance sociale, comporte



également des limites. Elle prévoit que la dépendance à un autrui dissimilaire génère une menace et un stress, capables de réduire la divergence de nos pensées. Si un tel effet du stress a pu être observé dans la littérature (Huguet et  
4645 al., 1995 ; Krop et al., 1969 ; Nemeth, 1986), il explique difficilement pourquoi l'effet de la diversité portent surtout sur l'originalité. Même si cet indicateur est plus proprement lié à la divergence que la fluence (Moreau & Engeset, 2016), l'effet exact du stress reste à clarifier.

Les deux interprétations proposées précédemment rendent compte de la  
4650 majorité des observations faites au fil des études. Chacune d'elles portant ses propres limites, il nous parait difficile de privilégier l'une par rapport à l'autre. Des études ultérieures pourront nous en apprendre davantage. D'une part, elles pourront déterminer laquelle de ces deux interprétations est la plus viable, ou si l'explication est à chercher ailleurs. D'autre part, concernant l'interprétation en  
4655 termes d'invalidation sociale, elles auront à déterminer si la simple perception de diversité génère bien une anticipation du risque d'invalidation, indépendamment de la présence d'interaction réelle. Concernant l'interprétation en termes de dépendance sociale, les études ultérieures permettront de clarifier le rôle du stress dans l'émergence de la pensée divergente.

## 4660 Conclusion

Ce travail de thèse, par sa synthèse théorique, a mis en évidence les caractéristiques de la diversité, ainsi que les enjeux sociopsychologiques spécifiques aux tâches de créativité. Son approche expérimentale a poussé l'élaboration du paradigme du compère virtuel, apte à isoler la part sociocatégorielle de  
4665 la diversité et à permettre l'étude de la simple perception de diversité. Les neuf études qu'elle contient ont mis en lumière deux interprétations possibles

des observations. La première se base sur le risque d'invalidation sociale, plus grand en présence de diversité. La deuxième porte plus la dépendance sociale, plus stressante en présence de diversité. S'il nous semble difficile de préférer  
4670 l'une par rapport à l'autre, elles mettent toutes deux en lumière la complexité des processus à l'œuvre entre la diversité et le fonctionnement des équipes de travail.



# Bibliographie

- 4675 Aberson, C. L., Healy, M., & Romero, V. (2000, may). Ingroup Bias and Self-Esteem : A Meta-Analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 4(2), 157–173. doi : 10.1207/S15327957PSPR0402\_04
- 4680 Abualrub, R. F., & Al-Zaru, I. M. (2008, apr). Job stress, recognition, job performance and intention to stay at work among Jordanian hospital nurses. *Journal of Nursing Management*, 16(3), 227–236. doi : 10.1111/j.1365-2834.2007.00810.x
- Adarves-Yorno, I., Postmes, T., & Haslam, S. A. (2006). Social identity and the recognition of creativity in groups. *British Journal of Social Psychology*, 45(3), 479–497.
- 4685 Adarves-Yorno, I., Postmes, T., & Haslam, S. A. (2007). Creative innovation or crazy irrelevance? The contribution of group norms and social identity to creative behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(3), 410–416.
- 4690 Addis, D. R., Pan, L., Musicaro, R., & Schacter, D. L. (2016, jan). Divergent thinking and constructing episodic simulations. *Memory*, 24(1), 89–97. doi : 10.1080/09658211.2014.985591
- Agogu e, M., Arnoux, F., Brown, I., & Hooge, S. (2013). *Introduction   la conception innovante. Elements théoriques et pratiques de la théorie C-K*. Paris : Presses des MINES.
- 4695 Aguinis, H., Gottfredson, R. K., & Joo, H. (2013). Best-Practice Recommendations for Defining, Identifying, and Handling Outliers. *Organizational Research Methods*, 16(2), 270–301.
- Akafo, V., & Boateng, P. A. (2015). Impact of Reward and Recognition on Job Satisfaction and Motivation. *European Journal of Business and Management*, 7(24).
- 4700 Akbari Chermahini, S., Hickendorff, M., & Hommel, B. (2012). Development and validity of a Dutch version of the Remote Associates Task : An item-

- response theory approach. *Thinking Skills and Creativity*, 7(3), 177–186.  
doi : 10.1016/j.tsc.2012.02.003
- Allen, V. (1965). Situational factors in conformity. In L. Berkowitz (Ed.),  
4705 *Advances in experimental social psychology* (2<sup>e</sup> éd.). New York : Academic  
Press.
- Allport, G. W., Clark, K., & Pettigrew, T. (1954). *The nature of prejudice*.  
Cambridge MA : Perseus Books.
- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity : A componential  
4710 conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2),  
357–376. doi : 10.1037/0022-3514.45.2.357
- Amabile, T. M. (1988). A Model of Creativity and Innovation in Organizations.  
*Research in Organizational Behavior*, 10(1), 123–167. doi : Article
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context : Update to the social psychology  
4715 of creativity* (Vol. 61). Hachette UK. doi : 10.1146/annurev.psych.093008  
.100416
- Amabile, T. M. (2012). Componential Theory of Creativity. *Harvard Business  
School*, 1–10.
- Amabile, T. M., & Mueller, J. (2008). Assessing creativity and its antecedents :  
4720 An exploration of the componential theory of creativity. In J. Zhou &  
C. E. Shalley (Eds.), *Handbook of organizational creativity*. New York :  
Lawrence Erlbaum Associates.
- Amabile, T. M., & Pratt, M. G. (2016). *The dynamic componential model  
of creativity and innovation in organizations : Making progress, making  
4725 meaning* (Vol. 36). doi : 10.1016/j.riob.2016.10.001
- Andersen, R. (2008). *Modern Methods for Robust Regression*. Thousand Oaks  
: Sage Publication, Inc. doi : 10.4135/9781412985109
- Andreasen, N. C. (2005). *The creating brain : The neuroscience of genius*.  
Dana Press.
- 4730 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. doi : 10.1037/0022-3514.63.4.596
- Asch, S. E. (1951). Effects of group pressure upon the modification and distor-  
tion of judgments. In H. Guetzkow (Ed.), *Groups, leadership and men ;  
4735 research in human relations*. Pittsburgh : Carnegie Press.
- Asch, S. E. (1955). Opinions and Social Pressure. *Scientific American*, 193,  
31–35. doi : 10.1038/1761009b0

- Asch, S. E. (1956). Studies of independence and conformity : A minority of one against a unanimous majority. *Psychological monographs : General and applied*, 70(9), 1.  
4740
- Asch, S. E. (1961). Issues in the Study of Social Influences on Judgment. In I. Berg & B. Bass (Eds.), *Conformity and deviation*. (pp. 143–158). New York : Harper & Brothers. doi : 10.1037/11122-005
- Autissier, D., Johnson, K. J., & Moutot, J.-M. (2018). *L'innovation managériale*. Paris : Editions Eyrolles.  
4745
- Auzoult, L., & Abdellaoui, S. (2016, dec). Le rôle médiateur de la réflexivité et du climat entre la distance de pouvoir et l'efficacité d'une équipe de travail. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 22(4), 286–293.
- Balliet, D., Wu, J., & De Dreu, C. K. W. (2014). Ingroup Favoritism in Cooperation : A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 140(6), 1556–1581.  
4750
- Barata, G., Gama, S., Fonseca, M. J., & Gonçalves, D. (2013). Improving student creativity with gamification and virtual worlds. In *Proceedings of the first international conference on gameful design, research, and applications - gamification '13* (pp. 95–98). New York, New York, USA : ACM Press. doi : 10.1145/2583008.2583023  
4755
- Basadur, M., & Head, M. (2001, dec). Team performance and satisfaction : A link to cognitive style within a process framework. *The Journal of Creative Behavior*, 35(4), 227–248. doi : 10.1002/j.2162-6057.2001.tb01048.x
- 4760 Bassett-Jones, N. (2005). The Paradox of Diversity Management, Creativity and Innovation. *Diversity Management, Creativity and Innovation*, 14(2), 169–175. doi : 10.1111/j.1467-8691.00337.x
- Batey, M., Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2009). Intelligence and personality as predictors of divergent thinking : The role of general, fluid and crystallised intelligence. *Thinking Skills and Creativity*, 4(1), 60–69.  
4765 doi : 10.1016/j.tsc.2009.01.002
- Beaty, R. E., & Silvia, P. J. (2012). Why Do Ideas Get More Creative Across Time? An Executive Interpretation of the Serial Order Effect in Divergent. *Psychology of Aesthetics, Creativity, & the Arts*, 6(4),  
4770 309–319.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014, jan). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53–69. doi : 10.1080/13598139.2014.905247

- 4775 Bell, S. T., Villado, A. J., Lukasik, M. A., Belau, L., & Briggs, A. L. (2011, may). Getting specific about demographic diversity variable and team performance relationships : A meta-analysis. *Journal of Management*, *37*(3), 709–743. doi : 10.1177/0149206310365001
- 4780 Benedek, M., Panzierer, L., Jauk, E., & Neubauer, A. C. (2017, nov). Creativity on tap? Effects of alcohol intoxication on creative cognition. *Consciousness and Cognition*, *56*, 128–134. doi : 10.1016/j.concog.2017.06.020
- Berman, S., & Korsten, P. (2010). *Capitalizing on complexity : Insights from the global chief executive officer study* (Rapport technique). New York : IBM Global Business Services.
- 4785 Best, C., Arora, S., Porter, F., & Doherty, M. (2015, dec). The Relationship Between Subthreshold Autistic Traits, Ambiguous Figure Perception and Divergent Thinking. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*(12), 4064–4073. doi : 10.1007/s10803-015-2518-2
- 4790 Boies, K., Fiset, J., & Gill, H. (2015, dec). Communication and trust are key : Unlocking the relationship between leadership and team performance and creativity. *Leadership Quarterly*, *26*(6), 1080–1094. doi : 10.1016/j.leaqua.2015.07.007
- Boone, C., Lokshin, B., Guenter, H., & Belderbos, R. (2019, feb). Top management team nationality diversity, corporate entrepreneurship, and innovation in multinational firms. *Strategic Management Journal*, *40*(2), 277–302. doi : 10.1002/smj.2976
- 4795 Boquet, Y. (2018). *La mondialisation Un monde organisé en système*. Dijon : Editions Universitaires de Dijon.
- Bowers, C. A., Pharmer, J. A., & Salas, E. (2000, jun). When Member Homogeneity is Needed in Work Teams : A Meta-Analysis. *Small Group Research*, *31*(3), 305–327. doi : 10.1177/104649640003100303
- 4800 Bradley, B. H., Postlethwaite, B. E., Klotz, A. C., Hamdani, M. R., & Brown, K. G. (2012). Reaping the benefits of task conflict in teams : The critical role of team psychological safety climate. *Journal of Applied Psychology*, *97*(1), 151–158. doi : 10.1037/a0024200
- 4805 Branscombe, N. R., Ellemers, N., Spears, R., & Doosje, B. (1999). The context and content of social identity threat. In N. Ellemers, R. Spears, & B. Doosje (Eds.), *Social identity : Context, commitment, content* (pp. 35–58). Oxford : Wiley-Blackwell.
- Brewer, M. B. (1991). On being the same and different at the same time.

- 4810 *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(5), 475–482.
- Brewer, M. B. (1999, jan). The Psychology of Prejudice : Ingroup Love and Outgroup Hate? *Journal of Social Issues*, 55(3), 429–444. doi : 10.1111/0022-4537.00126
- Brewer, M. B., & Feinstein, A. S. H. (1999). Dual processes in the cognitive  
4815 representation of persons and social categories. In S. Chaiken & Y. Trope (Eds.), *Dual-process theories in social psychology* (p. 255). New York : Guilford Press.
- Brewer, M. B., & Pierce, K. P. (2005). Social identity complexity and outgroup tolerance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(3), 428–437.
- 4820 Brophy, D. R. (2010, apr). Understanding , Measuring , and Enhancing Individual Creative Problem-Solving Efforts Understanding , Measuring , and Enhancing Individual Creative Problem-Solving Efforts. *Creativity Research Journal*, 1(July 2014), 37–41. doi : 10.1207/s15326934crj1102
- Buchan, N. R., Brewer, M. B., Grimalda, G., Wilson, R. K., Fatas, E., & Foddy,  
4825 M. (2011). Global social identity and global cooperation. *Psychological science*, 22(6), 821–8. doi : 10.1177/0956797611409590
- Butera, F. (1995). Influences sociales dans le raisonnement. In G. Mugny, D. Oberlé, & J. L. Beauvois (Eds.), *Relations humaines groupes et influence sociale* (pp. 291–294). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.  
4830
- Butera, F., Cherel, E., Maggi, J., & Mugny, G. (1998). Les paradoxes de l'expertise : influence sociale et (in)compétence de soi et d'autrui. In J. Py, A. Somat, & J. Baille (Eds.), *Psychologie sociale et formation professionnelle : propositions et regards critiques* (pp. 109–123). Presses  
4835 Universitaires de Rennes.
- Butera, F., & Mugny, G. (1995, jul). Conflict between incompetences and influence of a low-expertise source in hypothesis testing. *European Journal of Social Psychology*, 25(4), 457–462. doi : 10.1002/ejsp.2420250408
- Butera, F., & Pérez, J. A. (1995). Les modèles explicatifs de l'influence sociale. In G. Mugny, D. Oberlé, & J. L. Beauvois (Eds.), *Relations humaines groupes et influence sociale* (pp. 203–223). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.  
4840
- Campbell, D. T. (1960). Blind variation and selective retentions in creative thought as in other knowledge processes. *Psychological review*, 67(6),  
4845 380.



- Carmeli, A., Dutton, J. E., & Hardin, A. E. (2015, jun). Respect as an engine for new ideas : Linking respectful engagement, relational information processing and creativity among employees and teams. *Human Relations*, 68(6), 1021–1047. doi : 10.1177/0018726714550256
- 4850 Cattell, R. B., & Butcher, H. J. (1968). *The prediction of achievement and creativity*. Indianapolis : Bobbs-Merrill.
- Chenji, K., & Sode, R. (2019, jul). Workplace ostracism and employee creativity : role of defensive silence and psychological empowerment. *Industrial and Commercial Training*, 51(6), 360–370. doi : 10.1108/ICT-05-2019-0049
- 4855 Choi, J. N., Sung, S. Y., & Cho, T. S. (2014, apr). Creative Contribution of Individuals in Groups : Effects of Goal Orientation and Participative Safety. *Social Behavior and Personality : an international journal*, 42(3), 407–422. doi : 10.2224/sbp.2014.42.3.407
- 4860 Chua, R. Y. J. (2013). The costs of ambient cultural disharmony : Indirect intercultural conflicts in social environment undermine creativity. *Academy of Management Journal*, 56(6), 1545–1577.
- Chua, R. Y. J., Roth, Y., & Lemoine, J. F. (2015). The Impact of Culture on Creativity : How Cultural Tightness and Cultural Distance Affect Global Innovation Crowdsourcing Work. *Administrative Science Quarterly*, 60(2), 189–227. doi : 10.1177/0001839214563595
- 4865 Cialdini, R. B., & Trost, M. R. (1998). Social influence : Social norms, conformity and compliance. In T. S. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (pp. 151–192). New York : McGraw-Hill.
- 4870 Clark, P. M., & Mirels, H. L. (1970, jun). Fluency as a pervasive element in the measurement of creativity. *Journal of Educational Measurement*, 7(2), 83–86. doi : 10.1111/j.1745-3984.1970.tb00699.x
- Collaros, P., & Anderson, L. (1969). Effect of perceived expertness upon creativity of members of brainstorming groups. *The Journal of Applied Psychology*, 53(2), 159–163.
- 4875 Colzato, L. S., Szapora, A., Lippelt, D., & Hommel, B. (2017, feb). Prior Meditation Practice Modulates Performance and Strategy Use in Convergent- and Divergent-Thinking Problems. *Mindfulness*, 8(1), 10–16. doi : 10.1007/s12671-014-0352-9
- 4880 Cox, D. R. (1962, jul). Further Results on Tests of Separate Families of

- Hypotheses. *Journal of the Royal Statistical Society : Series B (Methodological)*, 24(2), 406–424. doi : 10.1111/j.2517-6161.1962.tb00468.x
- 4885 Crandall, C. S., Silvia, P. J., N’Gbala, A. N., Tsang, J.-A., & Dawson, K. (2007, mar). Balance Theory, Unit Relations, and Attribution : The Underlying Integrity of Heiderian Theory. *Review of General Psychology*, 11(1), 12–30. doi : 10.1037/1089-2680.11.1.12
- 4890 Crisp, R. J., & Hewstone, M. (1999, oct). Differential Evaluation of Crossed Category Groups : Patterns, Processes, and Reducing Intergroup Bias. *Group Processes & Intergroup Relations*, 2(4), 307–333. doi : 10.1177/1368430299024001
- Crisp, R. J., & Hewstone, M. (2006). Multiple social categorization : Context, process, and social consequences.
- 4895 Crisp, R. J., & Hewstone, M. (2007). Multiple Social Categorization. *Advances in Experimental Social Psychology*, 39, 163–254. doi : 10.1016/S0065-2601(06)39004-1
- Cropley, A. J. (2006, jul). *In praise of convergent thinking* (Vol. 18) (N° 3). doi : 10.1207/s15326934crj1803\_13
- 4900 Cropley, D. H., & Cropley, A. J. (2015). *The psychology of innovation in organizations* (First edit éd.). New York : Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow : The psychology of engagement with everyday life*. New York : Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 313–335). Cambridge : Cambridge University Press. doi : 10.1017/CBO9780511807916.018
- 4905 Csikszentmihalyi, M., & Wolfe, R. (2014). New Conceptions and Research Approaches to Creativity : Implications of a Systems Perspective for Creativity in Education. In *The systems model of creativity* (pp. 161–184). Dordrecht : Springer Netherlands. doi : 10.1007/978-94-017-9085-7\_10
- 4910 Danish, R. Q., & Usman, A. (2010). Impact of Reward and Recognition on Job Satisfaction and Motivation : An Empirical study from Pakistan. *International Journal of Business and Management*, 5(2). doi : 10.5539/ijbm.v5n2p159
- 4915 Darwin, C. (1859). *On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life* (1st editio éd.). London : John Murray.

- De Dreu, C. K. W., Baas, M., Nijstad, B. a., Carsten K. W., D. D., Matthijs, B., & Bernard A., N. (2008, may). Hedonic tone and activation level in the mood-creativity link : toward a dual pathway to creativity model. *Journal of personality and social psychology*, *94*(5), 739–56. doi : 10.1037/0022-3514.94.5.739
- 4920 De Dreu, C. K. W., Nijstad, B. A., & van Knippenberg, D. (2008, feb). Motivated Information Processing in Group Judgment and Decision Making. *Personality and Social Psychology Review*, *12*(1), 22–49. doi : 10.1177/1088868307304092
- 4925 De Dreu, C. K. W., & West, M. A. (2001). Minority dissent and team innovation : The importance of participation in decision making. *Journal of applied Psychology*, *86*(6), 1191–1201. doi : <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.86.6.1191>
- 4930 De Oliveira, S., & Nisbett, R. E. (2018, feb). Demographically diverse crowds are typically not much wiser than homogeneous crowds. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *115*(9), 2066–2071. doi : 10.1073/pnas.1717632115
- 4935 Deaux, K. (1996). Social identification. In E. Higgins & A. Kruglanski (Eds.), *Social psychology : Handbook of basic principles* (pp. 777–798). New York : Guilford Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human development*. New York : Plenum Press.
- 4940 Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The " what " and " why " of goal pursuits : Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227–268.
- Del Re, A. C. (2015). A practical tutorial on conducting meta-analysis in R. *Quantitative Methods for Psychology*, *11*(1), 37–50.
- 4945 Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, *86*(3), 499–512. doi : 10.1108/02683940710733115
- Dennis, A. R., & Williams, M. L. (2005, jan). A Meta-Analysis of Group Side Effects in Electronic Brainstorming. *International Journal of e-Collaboration*, *1*(1), 24–42. doi : 10.4018/jec.2005010102
- 4950 DeRosa, D. M., Smith, C. L., & Hantula, D. A. (2007). The medium matters : Mining the long-promised merit of group interaction in creative idea generation tasks in a meta-analysis of the electronic group. *Computers in*

- Human Behavior*, 23(3), 1549–1581.
- 4955 Deschamps, J. C., & Doise, W. (1978). Crossed category memberships in intergroup relations. In H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups. studies in the social psychology of intergroup relations* (pp. 141–158). Academic Press.
- Deutsch, M. (1949, apr). A Theory of Co-operation and Competition. *Human Relations*, 2(2), 129–152. doi : 10.1177/001872674900200204
- 4960 Deutsch, M., & Gerard, H. B. (1955). A study of normative and informational social influences upon individual judgment. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51(3), 629–636. doi : 10.1037/h0046408
- Dewhurst, S. A., Thorley, C., Hammond, E. R., & Ormerod, T. C. (2011, jul). 4965 Convergent, but not divergent, thinking predicts susceptibility to associative memory illusions. *Personality and Individual Differences*, 51(1), 73–76. doi : 10.1016/j.paid.2011.03.018
- Diehl, M., & Stroebe, W. (1963). Productivity loss in brainstorming groups : Toward the solution of a riddle. *Journal of Applied Psychology*, 47, 30–4970 37.
- Dippo, C., & Kudrowitz, B. (2013). Evaluating The Alternative Uses Test of Creativity. *National Conference On Undergraduate Research (NCUR)*, 427–434.
- Dodd, O., Frijns, B., & Garel, A. (2019). Cultural diversity in the boardroom 4975 and corporate social performance. *SSRN 3389707*, 1–42.
- Doise, W. (1978). *Groups and individuals : Explanations in social psychology*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Doosje, B., Spears, R., & Ellemers, N. (2002, mar). Social identity as both cause and effect : The development of group identification in response to anticipated and actual changes in the intergroup status hierarchy. *British Journal of Social Psychology*, 41(1), 57–76. doi : 10.1348/014466602165054
- 4980 Dumas, D., & Dunbar, K. N. (2016, feb). The Creative Stereotype Effect. *PLOS ONE*, 11(2), e0142567. doi : 10.1371/journal.pone.0142567
- Dziedziewicz, D., Gajda, A., & Karwowski, M. (2014, sep). Developing children’s intercultural competence and creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 13, 32–42. doi : 10.1016/j.tsc.2014.02.006
- 4985 Earley, P. C., & Mosakowski, E. (2000, feb). Creating hybrid team cultures : An empirical test of transnational team functioning. *Academy of Management Journal*, 43(1), 26–49. doi : 10.2307/1556384

- 4990 Elia, S., Messeni Petruzzelli, A., & Piscitello, L. (2019). The impact of cultural diversity on innovation performance of MNC subsidiaries in strategic alliances. *Journal of Business Research*, *98*, 204–213. doi : 10.1016/j.jbusres.2019.01.062
- Ely, R. J. (2004). A field study of group diversity, participation in diversity education programs, and performance. *Journal of Organizational Behavior J. Organiz. Behav*, *25*, 755–780. doi : 10.1002/job.268
- 4995
- Erb, H.-P., & Hilton, D. J. (2015). The Minority Decision – A Risky Choice. *Journal of Experimental Social Psychology*, *57*, 43–50.
- Ernst, M. E., Franco, M., Messmer, P. R., & Gonzalez, J. L. (2004). Nurses' job satisfaction, stress, and recognition in a pediatric setting. *Pediatric nursing*, *30*(3), 219–228.
- 5000
- Fairchild, J., & Hunter, S. T. (2014, mar). "We've got creative differences" : The effects of task conflict and participative safety on team creative performance. *Journal of Creative Behavior*, *48*(1), 64–87. doi : 10.1002/jocb.41
- 5005
- Festinger, L. (1950). Informal social communication. *Psychological Review*, *57*(271-282).
- Festinger, L. (1951). Informal communications in small groups. In H. Guetzkow (Ed.), *Groups, leadership and men ; research in human relations* (pp. 28–43). Pittsburgh : Cambridge University Press.
- 5010
- Festinger, L. (1954, may). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, *7*(2), 117–140. doi : 10.1177/001872675400700202
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. California : Stanford University Press.
- 5015
- Festinger, L., & Thibaut, J. (1951). Interpersonal communication in small groups. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *46*, 92–100.
- Finch, H. (2005). Comparison of the performance of nonparametric and parametric MANOVA test statistics when assumptions are violated. *Methodology*, *1*(1), 27–38.
- 5020
- Finke, R., Ward, T., & Smith, S. (1996). Creative cognition : Theory, research, and applications. *Computers & Mathematics with Applications*, *32*(10), 128. doi : 10.1016/S0898-1221(96)90009-7
- Fiske, S. (2004). *Social beings : Core motives in social psychology* (1<sup>re</sup> éd.). Hoboken : John Wiley & Sons.
- 5025
- Fitzsimons, G. M., Chartrand, T. L., & Fitzsimons, G. J. (2008). Automatic

- Effects of Brand Exposure on Motivated Behavior : How Apple Makes You “Think Different”. *Journal of Consumer Research*, 35(1), 21–35. doi : 10.1086/527269
- 5030 Fodor, J. A. (1975). *The language of thought*. Cambridge : Harvard university press.
- Fodor, J. A. (1983). *The modularity of mind*. Cambridge : MIT press.
- Freeman, J. B., Nakayama, K., & Ambady, N. (2013, dec). Finger in Flight Reveals Parallel Categorization Across Multiple Social Dimensions. *Social Cognition*, 31(6), 792–805. doi : 10.1521/soco.2013.31.6.792
- 5035 Fulmer, C. a., & Gelfand, M. J. (2012). *At What Level (and in Whom) We Trust : Trust Across Multiple Organizational Levels* (Vol. 38) (N° 4).
- George, J. M. (2007, dec). Creativity in Organizations. , 1(1), 439–477. doi : 10.1080/078559814
- 5040 Gibson, C. B., & Mumford, M. (2013). Evaluation, criticism, and creativity : Criticism content and effects on creative problem solving. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, Psychology*.
- Gigone, D., & Hastie, R. (1993). The common knowledge effect- information sharing and group judgement.pdf. *Journal of Personality and social Psychology*, 65(5), 959.
- 5045 Gil, A., Brouthers, L. E., & Keig, D. L. (2019, aug). Top management team diversity, individualism–collectivism, and MNE performance. *International Journal of Cross Cultural Management*, 147059581987081. doi : 10.1177/1470595819870819
- 5050 Gilson, L. L. L., Maynard, M. T., Jones Young, N. C., Vartiainen, M., & Hakonen, M. (2015, jul). Virtual teams research : 10 years, 10 themes, and 10 opportunities. *Journal of management*, 41(5), 1313–1337. doi : 10.1177/0149206314559946
- Girotra, K., Terwiesch, C., & Ulrich, K. T. (2010). Idea generation and the quality of the best idea. *Management Science*, 56(4), 591–605.
- 5055 Gocłowska, M. a., & Crisp, R. J. (2013). On counter-stereotypes and creative cognition : When interventions for reducing prejudice can boost divergent thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 8(1), 72–79. doi : 10.1016/j.tsc.2012.07.001
- 5060 Goldenberg, O., & Wiley, J. (2011). Quality, conformity, and conflict : Questioning the assumptions of Osborn’s brainstorming technique. *The Journal of Problem Solving*, 3(2), 5.

- Gomez, L. E., & Bernet, P. (2019, feb). Diversity improves performance and outcomes. *Journal of the National Medical Association*. doi : 10.1016/j.jnma.2019.01.006
- 5065 Goncalo, J. A., Chatman, J. A., Duguid, M. M., & Kennedy, J. A. (2015). Creativity from constraint ? How the political correctness norm influences creativity in mixed-sex work groups. *Administrative Science Quarterly*, 60(1), 1–30.
- 5070 Gruenfeld, D. H., Thomas-Hunt, M. C., & Kim, P. H. (1998). Cognitive flexibility, communication strategy, and integrative complexity in groups : Public versus private reactions to majority and minority status. *Journal of Experimental Social Psychology*, 34(2), 202–226.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 564.
- 5075 Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York : McGraw-Hill.
- Guillaume, Y. R. F., Dawson, J. F., Otake-Ebede, L., Woods, S. A., & West, M. A. (2017, feb). Harnessing demographic differences in organizations : What moderates the effects of workplace diversity ? *Journal of Organizational Behavior*, 38(2), 276–303. doi : 10.1002/job.2040
- 5080 Guimond, S., Chatard, A., Martinot, D., Crisp, R. J., & Redersdorff, S. (2006, feb). Social comparison, self-stereotyping, and gender differences in self-construals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(2), 221–242.
- 5085 Guimond, S., De Oliveira, P., Lalonde, K. N., Lalonde, R. N., Pratto, F., Sidanius, J., ... Zick, A. (2013). Diversity policy, social dominance, and intergroup relations : Predicting prejudice in changing social and political contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(6), 941–958.
- 5090 Guo, Q. (2019). Competency in Globalization and Intercultural Communication. In V. H. Kenon & S. V. Palsole (Eds.), *The wiley handbook of global workplace learning* (pp. 279–300). Hoboken : John Wiley & Sons.
- Guyon, M. (2016). *Conformité, Originalité et Santé au Travail des Chercheurs Scientifiques* (Thèse de doctorat, Conservatoire national des arts et métiers).
- 5095 Hagendoorn, L., & Henke, R. (1991, sep). The effect of multiple category membership on intergroup evaluations in a north Indian context : Class, caste and religion. *British Journal of Social Psychology*, 30(3), 247–260.

- doi : 10.1111/j.2044-8309.1991.tb00942.x
- 5100 Hamilton, B. H., Nickerson, J. A., & Owan, H. (2001, jun). Team incentives and worker heterogeneity : An empirical analysis of the impact of teams on productivity and participation. *Journal of political Economy*, 111(3), 465–497. doi : 10.2139/ssrn.277309
- 5105 Harari, O., & Graham, W. K. (1975, feb). Tasks and task consequences as factors in individual and group brainstorming. *Journal of Social Psychology*, 95(1), 61–65. doi : 10.1080/00224545.1975.9923234
- Harkins, S. G., & Szymanski, K. (1988). Social loafing and self-evaluation with an objective standard. *Journal of Experimental Social Psychology*, 24(4), 354–365.
- 5110 Harrison, D. A., & Klein, K. J. (2007, oct). What’s the difference? Diversity constructs as separation, variety, or disparity in organizations. *Academy of Management Review*, 32(4), 1199–1228. doi : 10.5465/AMR.2007.26586096
- 5115 Harrison, D. A., Price, K. H., & Bell, M. P. (1998, feb). Beyond Relational Demography : Time and the Effects of Surface- and Deep-Level Diversity on Work Group Cohesion. *Academy of Management Journal*, 41(1), 96–107. doi : 10.5465/256901
- 5120 Harrison, D. A., Price, K. H., Gavin, J. H., & Florey, A. T. (2002, oct). Time, Teams, and Task Performance : Changing Effects of Surface- and Deep-Level Diversity on Group Functioning. *Academy of Management Journal*, 45(5), 1029–1045. doi : 10.5465/3069328
- Harvey, S. (2013). A different perspective : The multiple effects of deep level diversity on group creativity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49(5), 822–832. doi : 10.1016/j.jesp.2013.04.004
- 5125 Haslam, S. A. (2004). *Psychology in organizations : The social identity approach* (Second edi éd.). New York : SAGE Publications Ltd.
- Haslam, S. A., Adarves-Yorno, I., & Postmes, T. (2015). Creativity is collective. *Scientific American*.
- 5130 Haslam, S. A., Adarves-Yorno, I., Postmes, T., & Jans, L. (2013, nov). The collective origins of valued originality : A social identity approach to creativity. *Personality and Social Psychology Review*, 17(4), 384–401. doi : 10.1177/1088868313498001
- Haslam, S. A., Adarves-Yorno, I., Steffens, N. K., & Postmes, T. (2019). Inspired and appreciated by the group : The social identity approach to



- creativity. In P. B. Paulus & B. A. Nijstad (Eds.), *The oxford handbook of group creativity and innovation* (pp. 119–131). Oxford : Oxford University Press.
- 5135 Hatchuel, A., & Weil, B. (2002). CK theory : Notions and applications of a unified design theory. In *Proceedings of the herbert simon international conference on " design sciences "* (p. 22). Lyon.
- 5140 Hatchuel, A., & Weil, B. (2009, jan). C-K design theory : an advanced formulation. *Research in Engineering Design*, 19(4), 181–192. doi : 10.1007/s00163-008-0043-4
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. John Wiley & Sons.
- 5145 Heinelt, G. (1974). *Kreative Lehrer-kreative Schüler : wie die Schule Kreativität fördern kann*. Freiburg im Breisgau : Herder.
- Henchy, T., & Glass, D. (1968). Evaluation apprehension and the social facilitation of dominant and subordinate responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10(4), 446–554.
- 5150 Herzog, A. R., & Bachman, J. G. (1981). *Effects of Questionnaire Length on Response Quality* (Vol. 45) (N° 4).
- Hewstone, M., Islam, M. R., & Judd, C. M. (1993). Models. *Journal of Personality & Social Psychology*, 64(5), 779–793.
- Hewstone, M., Rubin, M., & Willis, H. (2002, feb). Intergroup Bias. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 575–604. doi : 10.1146/annurev.psych.53.100901.135109
- 5155
- Hewstone, M., Turner, R., Kenworthy, J., & Crisp, R. J. (2006). Multiple social categorization : Integrative themes and future research priorities. In *Multiple social categorization* (pp. 287–326). Psychology Press.
- 5160 Hinsz, V. B., Tindale, R. S., & Vollrath, D. A. (1997). The Emerging Conceptualization of Groups as Information Processors. *Psychological Bulletin*, 121(1), 43–64.
- Hirst, G., Van Knippenberg, & Zhou, J. (2009). a Cross-Level Perspective on Employee Creativity : Goal Orientation , Team Learning Behavior , and Individual Creativity. , 52(2), 280–293.
- 5165
- Hobman, E. V., Bordia, P., & Gallois, C. (2003). Consequences of feeling dissimilar from others in a work team. *Journal of Business and Psychology*, 13(7), 301–325.
- Hocevar, D., & Michael, W. B. (1979, dec). The effects of scoring formu-

- 5170 las on the discriminant validity of tests of divergent thinking. *Educational and Psychological Measurement*, 39(4), 917–921. doi : 10.1177/001316447903900427
- Hodges, B. H., & Geyer, A. L. (2006, feb). *A nonconformist account of the Asch experiments : Values, pragmatics, and moral dilemmas* (Vol. 10)  
5175 (N° 1). SAGE PublicationsSage CA : Los Angeles, CA. doi : 10.1207/s15327957pspr1001\_1
- Hoever, I. J., van Knippenberg, D., van Ginkel, W. P., & Barkema, H. G. (2012). Fostering Team Creativity : Perspective Taking as Key to Unlocking Diversity’s Potential. *Journal of Applied Psychology*, 97(5), 982–  
5180 996. doi : 10.1037/a0029159
- Hogg, M. A. (1995). Le concept de cohésion reformulé. In G. Mugny, D. Oberlé, & J.-L. Beauvois (Eds.), *Relations humaines groupes et influence sociale* (pp. 161–174). Grenoble : PUG.
- Hogg, M. A., & Abrams, D. (1988). *Social identifications : A social psychology of intergroup relations and group processes*. London : Routledge.  
5185
- Hogg, M. A., & Terry, D. I. (2000, jan). Social Identity and Self-Categorization Processes in Organizational Contexts. *Academy of Management Review*, 25(1), 121–140. doi : 10.5465/amr.2000.2791606
- Homan, A. C., Buengeler, C., Eckhoff, R. A., van Ginkel, W. P., & Voelpel, S. C. (2015). The Interplay of Diversity Training and Diversity Beliefs on Team Creativity in Nationality Diverse Teams. *The Journal of Applied Psychology*, 100(5), 1456–1467. doi : 10.1037/apl0000013  
5190
- Homan, A. C., Hollenbeck, J. R., Humphrey, S. E., Van Knippenberg, D., Ilgen, D. R., & Van Kleef, G. A. (2008, dec). Facing differences with an open  
5195 mind : Openness to experience, salience of intragroup differences, and performance of diverse work groups. *Academy of Management Journal*, 51(6), 1204–1222. doi : 10.5465/AMJ.2008.35732995
- Homan, A. C., van Knippenberg, D., Van Kleef, G. a., & De Dreu, C. K. W. (2007). Bridging faultlines by valuing diversity : diversity beliefs, information elaboration, and performance in diverse work groups. *The Journal of applied psychology*, 92(5), 1189–1199.  
5200
- Horwitz, S. K., & Horwitz, I. B. (2007, dec). Reading 5.2 - The Effects of Team Diversity on Team Outcomes : A Meta-Analytic Review of Team Demography. *Journal of Management*, 33(6), 987–1015. doi : 10.1177/0149206307308587  
5205

- Huber, P. J. (1964). Robust estimation of a location parameter. *The annals of mathematical statistics*, 35(1), 73–101.
- Huget, P., Mugny, G., Pérez, & Juan, A. (1992). Influence sociale et processus de décentration. *Bulletin de Psychologie*, 45(405), 155–163.
- 5210 Huguet, P., Nemeth, C. J., & Personnaz, B. (1995). La conversion minoritaire. In G. Mugny, D. Oberlé, & J. L. Beauvois (Eds.), *Relations humaines groupes et influence sociale* (pp. 283–299). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Hülshager, U. R., Anderson, N., & Salgado, J. F. (2009). Team-level predictors  
5215 of innovation at work : A comprehensive meta-analysis spanning three decades of research. *Journal of Applied Psychology*, 94(5), 1128–1145. doi : 10.1037/a0015978
- Ilgen, D. R., Hollenbeck, J. R., Johnson, M., & Jundt, D. (2005). Teams  
5220 in Organizations : From Input-Process-Output Models to IMOI Models. *Annual Review of Psychology*, 56(1), 517–543. doi : 10.1146/annurev.psych.56.091103.070250
- Ingham, A. G., Levinger, G., Graves James, & Peckham, V. (1974). The Ringelmann effect : Studies of group size and group performance. *Journal of experimental social psychology*, 10(4), 371–384.
- 5225 INSEE. (2016). *Niveaux de formation*.
- INSEE. (2019). *Nomenclature des professions et catégories socio-professionnelles Employés salariés d'entreprises (PCS-ESE)*.
- Jackson, S. E. (1992). Team Composition in Organizational Settings : Issues  
5230 in managing an Increasingly Diverse Work Force. In *Group processes and productivity* (pp. 138–173). Newbury Park, CA : Sage.
- Jackson, S. E., May, K. E., & Whitney, K. (1995). Understanding the Dynamics of Diversity in Decision Making Teams. *Team Effectiveness and Decision Making in Organizations*(7), 204–261.
- Jehn, K. A., Northcraft, G. B., & Neale, M. A. (1999, dec). Why Differences  
5235 Make a Difference : A Field Study of Diversity, Conflict, and Performance in Workgroups. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 741. doi : 10.2307/2667054
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). New Developments in Social Interdependence Theory. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*,  
5240 131(4), 285–358. doi : 10.3200/MONO.131.4.285-358
- Jones, A., & Jones, D. (2011, may). Improving teamwork, trust and safety : An

- ethnographic study of an interprofessional initiative. *Journal of Interprofessional Care*, 25(3), 175–181. doi : 10.3109/13561820.2010.520248
- Joshi, A., & Roh, H. (2009). The role of context in work team diversity  
5245 research : A meta-analytic review. *Academy of Management Journal*,  
52(3), 599–627. doi : 10.5465/AMJ.2009.41331491
- Jovanovic, J. (1995). L'innovation. Du modèle fonctionnaliste au modèle inter-  
actionniste. In G. Mugny, D. Oberlé, & J. L. Beauvois (Eds.), *Relations*  
*humaines groupes et influence sociale* (pp. 279–282). Grenoble : Presses  
5250 universitaires de Grenoble.
- Judd, C. M., & McClelland, G. H. (1989). *Data analysis : A model-comparison*  
*approach*. San Diego : Harcourt Brace Jovanovich.
- Judd, C. M., McClelland, G. H., Ryan, C. S., Muller, D., & Yzerbyt, V. (2010).  
*Analyse des données : approche par comparaison de modèles*. Bruxelles :  
5255 De Boeck.
- Karau, S. J., & Hart, J. W. (1998). Group cohesiveness and social loa-  
fing : Effects of a social interaction manipulation on individual moti-  
vation within groups. *Group Dynamics*, 2(3), 185–191. doi : 10.1037/  
1089-2699.2.3.185
- 5260 Karau, S. J., & Williams, K. D. (1993). Social loafing : A meta-analytic review  
and theoretical integration. *Journal of Personality and Social Psychology*,  
65(4), 681–706. doi : 10.1037/0022-3514.65.4.681
- Karolidis, D., & Vouzas, F. (2019, aug). Work group diversity dynamics : a  
novel approach to diversity research. *Team Performance Management :  
5265 An International Journal*, 25(5/6), 348–368. doi : 10.1108/TPM-07-2018  
-0043
- Karwowski, M., Dul, J., Gralewski, J., Jauk, E., Jankowska, D. M., Gajda, A.,  
... Benedek, M. (2016, jul). Is creativity without intelligence possible ? A  
Necessary Condition Analysis. *Intelligence*, 57, 105–117. doi : 10.1016/  
5270 j.intell.2016.04.006
- Kearney, E., Gebert, D., & Voelpel, S. C. (2009, jun). When And How Diversity  
Benefits Teams : The Importance Of Team Members' Need For Cognition.  
*Academy of Management Journal*, 52(3), 581–598.
- Kernis, M. H. (2003, jan). Toward a conceptualization of optimal self-esteem.  
5275 *Psychological Inquiry*, 14(1), 1–26. doi : 10.1207/S15327965PLI1401\_01
- Kerzner, H. (2017). *A systems approach to planning scheduling and controlling*  
(Vol. 12). John Wiley & Sons. doi : 10.1016/j.drudis.2010.11.015

- Kiesler, C., & Kiesler, S. (1969). *Conformity*. Reading, Addison-Wesley.
- Knapper, C., & Cropley, A. J. (2000). *Lifelong learning in higher education*  
5280 (Third edit éd.). London : Kogan Page.
- Knifsend, C. A., & Juvonen, J. (2014, mar). Social Identity Complexity, Cross-Ethnic Friendships, and Intergroup Attitudes in Urban Middle Schools. *Child Development*, 85(2), 709–721. doi : 10.1111/cdev.12157
- Kolmogorov, A. N. (1933). Sulla determinazione emperica di una legge di  
5285 distribuzione. *Giornale dell'Istituto Italiano*, 4(4), 83–91.
- Kooij-de Bode, H. J., van Knippenberg, D., & van Ginkel, W. P. (2008). Ethnic Diversity and Distributed Information in Group Decision Making : The Importance of Information Elaboration. *Group Dynamics*, 12(4), 307–320. doi : 10.1037/1089-2699.12.4.307
- 5290 Kraut, A. I., Wolfson, A. D., & Rothenberg, A. (1975). Some effects of position on opinion survey items. *Journal of Applied Psychology*, 60(6), 774–776.
- Kravitz, D. A., & Martin, B. (1986). Ringelmann rediscovered : The original article. *Journal of Personality & Social Psychology*, 50(5), 936–941.
- Krop, H. D., Alegre, C. E., & Williams, C. D. (1969, jun). Effect of Induced  
5295 Stress on Convergent and Divergent Thinking. *Psychological Reports*, 24(3), 895–898. doi : 10.2466/pr0.1969.24.3.895
- Krosnick, J. A. (1991). Response strategies for Coping with the Cognitive Demands of Attitude Measures in Surveys. *Applied Cognitive Psychology*, 5(3), 213–236.
- 5300 Kruglanski, A. W., & Webster, D. M. (1991). Group members' reactions to opinion deviates and conformists at varying degrees of proximity to decision deadline and of environmental noise. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 212.
- Kudrowitz, B. M., & Dippo, C. (2013). Getting to the novel ideas : Exploring  
5305 the alternative uses test of divergent thinking. In *Idetc/cie 2013* (pp. 1–6). doi : 10.1115/DETC2013-13262
- Kunda, Z., Miller, D. T., & Claire, T. (1990, oct). Combining Social Concepts : The Role of Causal Reasoning. *Cognitive Science*, 14(4), 551–577. doi : 10.1207/s15516709cog1404\_3
- 5310 Latané, B., Williams, K. D., & Harkins, S. G. (1979). Many hands make light the work : The causes and consequences of social loafing. *Journal of Personality & Social Psychology*, 37(6), 822.
- Lau, D. C., & Murnighan, J. K. (1998). Demographic diversity and fault-

- lines : The compositional dynamics of organizational groups. *Academy of Management Review*, 23(2), 325–340.
- 5315 Lau, D. C., & Murnighan, J. K. (2005). Interactions within groups and subgroups : The effects of demographic faultlines. *Academy of Management Journal*, 48(4), 645–659. doi : 10.5465/AMJ.2005.17843943
- LePine, J. A., Podsakoff, N. P., & LePine, M. A. (2005). A meta-analytic test of the challenge Stressor-hindrance stressor framework : An explanation of inconsistent relationships among Stressors and performance. *Academy of Management Journal*, 48(5), 764–775.
- 5320 Lerner, J. S., & Tetlock, P. E. (1999). Accounting for the effects of accountability. *Psychological bulletin*, 125(2), 255–275.
- Lerner, J. S., & Tetlock, P. E. (1999). Accounting for the effects of accountability. *Psychological bulletin*, 125(2), 255–275.
- 5325 Li, C.-R., Lin, C.-J., Tien, Y.-H., & Chen, C. M. (2015). A multilevel model of team cultural diversity and creativity : The role of climate for inclusion. *The Journal of Creative Behavior*, 52, 163–179.
- Liao, H., Chuang, A., & Joshi, A. (2008). Perceived deep-level dissimilarity : Personality antecedents and impact on overall job attitude, helping, work withdrawal, and turnover. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 106(2), 106–124. doi : 10.1016/j.obhdp.2008.01.002
- 5330 Liden, R. C., Wayne, S. J., Jaworski, R. A., & Bennett, N. (2004, apr). Social loafing : A field investigation. *Journal of Management*, 30(2), 285–304. doi : 10.1016/j.jm.2003.02.002
- 5335 Lovelace, K., Shapiro, D. L. D., Wiengart, L., & Weingart, L. R. (2001, aug). Maximizing Cross-Functional New Product Teams' Innovativeness and Constraint Adherence : A Conflict Communications Perspective. *Academy of Management Journal*, 44(4), 779–793. doi : 10.5465/3069415
- Lu, J. G., Akinola, M., & Mason, M. F. (2017, mar). “Switching On” creativity : Task switching can increase creativity by reducing cognitive fixation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 139, 63–75. doi : 10.1016/J.OBHDP.2017.01.005
- 5345 Luijters, K., Van der Zee, K. I., & Otten, S. (2008). Cultural diversity in organizations : Enhancing identification by valuing differences. *International Journal of Intercultural Relations*, 32(2), 154–163.
- Mackie, D. M., & Smith, E. R. (1998). Intergroup relations : Insights from a theoretically integrative approach. *Psychological review*, 105(3), 499.
- Macrae, C. N., Bodenhausen, G. V., & Milne, A. B. (1995). The Dissection of Selection in Person Perception : Inhibitory Processes in Social Stereoty-

- ping. *Journal of personality and social psychology*, 69(3), 397.
- 5350 Madore, K. P., Addis, D. R., & Schacter, D. L. (2015, sep). Creativity and memory : Effects of an episodic-specificity induction on divergent thinking. *Psychological Science*, 26(2014), 1461–1468. doi : 10.1177/0956797615591863
- 5355 Maggi, J., Butera, F., & Mugny, G. (1996). Conflicts of incompetences : Direct and indirect influences on representation of the centimetre. *International Review of Social Psychology*, 9, 91–105.
- Mainemelis, C. (2010, oct). Stealing fire : Creative deviance in the evolution of new ideas. *Academy of Management Review*, 35(4), 558–578. doi : 10.5465/AMR.2010.53502801
- 5360 Mande, W., & Awiti, L. (2019). Leveraging Workforce Diversity to improve Employee Performance in Kenya. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(7).
- Mason, A. (2019). *Is There a Correlation Between the Level of Group Diversity and the Level of Creativity in the Group ?* (Thèse de doctorat, Harvard Extension School).
- 5365 Mathieu, J., Hollenbeck, J., van Knippenberg, D., & Ilgen, D. (2017). A Century of Work Teams in the Journal of Applied Psychology. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 452–467. doi : 10.1037/apl0000128
- 5370 Mathieu, J., Maynard, T. M., Rapp, T., & Gilson, L. (2008, jun). Team effectiveness 1997-2007 : A review of recent advancements and a glimpse into the future. *Journal of Management*, 34(3), 410–476. doi : 10.1177/0149206308316061
- Mathieu, J., Tannenbaum, S. I., Donsbach, J. S., & Alliger, G. M. (2014, jan). A Review and Integration of Team Composition Models : Moving Toward a Dynamic and Temporal Framework. *Journal of Management*, 40(1), 130–160. doi : 10.1177/0149206313503014
- 5375 Mayer, R. E. (1999). Fifty Years of Creativity Research. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 449–460). Cambridge : University Press.
- 5380 McGrath, L. (2015). When pairing reduces scaring The effect of dyadic ideation on evaluation apprehension. *International Journal of Innovation Management*, 19(4), 1–35.
- McKay, P. F., Avery, D. R., Tonidandel, S., Morris, M. A., Hernandez, M., & Hebl, M. R. (2007, mar). Racial differences in employee retention :
- 5385

- Are diversity climate perceptions the key? *Personnel Psychology*, 60(1), 35–62. doi : 10.1111/j.1744-6570.2007.00064.x
- Mednick, S. A. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological review*, 69(3), 220–32.
- 5390 Meier, L. L., Gross, S., Spector, P. E., & Semmer, N. K. (2013). Relationship and task conflict at work : Interactive short-term effects on angry mood and somatic complaints. *Journal of Occupational Health Psychology*, 18(2), 144–156. doi : 10.1037/a0032090
- Meyer, B. (2017). Team Diversity. In E. Salas, R. Rico, & J. Passmore (Eds.), *The wiley blackwell handbook of the psychology of teamwork and collaborative processes* (pp. 151–175). Chichester : Wiley-Blackwell.
- 5395
- Milgram, S. (1974). *Obedience to authority*. Londres : Tavistock publications.
- Miller, K. P., Brewer, M. B., & Ar Buckley, N. L. (2009). Social identity complexity : Its correlates and antecedents. *Group Processes and Intergroup Relations*, 12(1), 79–94.
- 5400
- Milliken, F. J., & Martins, L. L. (1996). Searching for common threads : Understanding the multiple effects of diversity in organizational groups. *Academy of Management Review*, 21(2), 402–433. doi : 10.5465/AMR.1996.9605060217
- 5405
- Moneta, G. B. (1993). A model of scientists' creative potential : The matching of cognitive structure and domain structure. *Philosophical Psychology*, 6(1), 23–37. doi : 10.1080/09515089308573075
- Mor Barak, M. E., & Travis, D. J. (2013). Socioeconomic trends : Broadening the diversity ecosystem. In Q. Roberson (Ed.), *The oxford handbook of diversity and work* (pp. 393–418). New York : Oxford University Press.
- 5410
- Moreau, C. P., & Engeset, M. G. (2016, feb). The Downstream Consequences of Problem-Solving Mindsets : How Playing with LEGO Influences Creativity. *Journal of Marketing Research*, 53(1), 18–30. doi : 10.1509/jmr.13.0499
- 5415
- Moscovici, S. (1979). *Psychologie des minorités actives*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1985). Social influence and conformity. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology* (pp. 347–412). New York : Random House.
- 5420
- Moscovici, S. (2011). *Psychologie Sociale* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Presses Universitaires de France.



- Moscovici, S., Lage, E., & Naffrechoux, M. (1969). Influence of a Consistent Minority on the Responses of a Majority in a Color Perception Task. *Sociometry*, *32*(4), 365. doi : 10.2307/2786541
- 5425 Mugny, G., Falomir-Pichastor, J., & Quiamzade, A. (2017). *Influences sociales*. Grenoble : PUG.
- Mugny, G., Quiamzade, A., Pigière, D., Dragulescu, A., & Buchs, C. (2002). Self-competence, interaction style and expert social influence : Toward a correspondence hypothesis. *Swiss Journal of Psychology*, *61*(3), 153–166. doi : 10.1024//1421-0185.61.3.153
- 5430 Mugny, G., Tafani, E., Falomir-Pichastor, J. M., & Layat, C. (2000). Source credibility, social comparison and social influence. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, *13*(3), 151–175.
- Mullen, B., Johnson, C., & Salas, E. (1991, mar). Productivity Loss in Brainstorming Groups : A Meta-Analytic Integration. *Basic and Applied Social Psychology*, *12*(1), 3–23. doi : 10.1207/s15324834basp1201\_1
- 5435 Mummendey, A., & Wenzel, M. (1999, may). Social Discrimination and Tolerance in Intergroup Relations : Reactions to Intergroup Difference. *Personality and Social Psychology Review*, *3*(2), 158–174. doi : 10.1207/s15327957pspr0302\_4
- 5440 Nederveen Pieterse, A., van Knippenberg, D., & van Dierendonck, D. (2013, jun). Cultural Diversity and Team Performance : The Role of Team Member Goal Orientation. *Academy of Management Journal*, *56*(3), 782–804. doi : 10.5465/amj.2010.0992
- 5445 Nederveen Pieterse, A., van Knippenberg, D., & van Ginkel, W. P. (2011). Diversity in goal orientation, team reflexivity, and team performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *114*(2), 153–164. doi : 10.1016/j.obhdp.2010.11.003
- Nederveen Pieterse, J. (2012). Periodizing Globalization : Histories of Globalization. *New Global Studies*, *6*(2), 1–26. doi : 10.1515/1940-0004.1174
- 5450 Nemeth, C. J. (1986). Differential Contributions of Majority and Minority Influence. *Psychological Review*, *93*(1), 23–32.
- Nemeth, C. J. (2009). Minority Influence Theory. In P. Van Lange, A. Kruglanski, & T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 362–378). New York : SAGE Publications.
- 5455 Nemeth, C. J., & Kwan, J. L. (1985). Originality of Word Associations as a Function of Majority vs. Minority Influence. *Social Psychology Quarterly*,

- 48(3), 277. doi : 10.2307/3033688
- 5460 Nemeth, C. J., & Kwan, J. L. (1987, sep). Minority Influence, Divergent Thinking and Detection of Correct Solutions. *Journal of Applied Social Psychology, 17*(9), 788–799. doi : 10.1111/j.1559-1816.1987.tb00339.x
- Nemeth, C. J., Mosier, K., & Chiles, C. (1992, apr). When Convergent Thought Improves Performance : Majority Versus Minority Influence. *Personality and Social Psychology Bulletin, 18*(2), 139–144. doi : 10.1177/0146167292182004
- 5465 Nemeth, C. J., & Nemeth-Brown, B. (2010). Better than Individuals? : The Potential Benefits of Dissent and Diversity for Group Creativity. *Group Creativity : Innovation through Collaboration, 63–84*. doi : 10.1093/acprof:oso/9780195147308.003.0004
- 5470 Nemeth, C. J., & Ormiston, M. (2007, may). Creative idea generation : harmony versus stimulation. *European Journal of Social Psychology, 37*(3), 524–535. doi : 10.1002/ejsp.373
- Nemeth, C. J., Personnaz, B., Personnaz, M., & Goncalo, J. A. (2004, jul). The liberating role of conflict in group creativity : A study in two countries. *European Journal of Social Psychology, 34*(October 2003), 365–374. doi : 10.1002/ejsp.210
- 5475 Nemeth, C. J., & Wachtler, J. (1983). Creative problem solving as a result of majority vs minority influence. *European Journal of Social Psychology, 13*(1), 45–55. doi : <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420130103>
- 5480 Ng, T. W. H., & Yam, K. C. (2019, feb). When and why does employee creativity fuel deviance? Key psychological mechanisms. *Journal of Applied Psychology*. doi : 10.1037/apl0000397
- Niebuhr, A. (2016). Economic effects of migration and cultural diversity. In *Innovation networks and knowledge migration : The german-turkish nexus* (1st Editio éd., pp. 117–135). London : Routledge.
- 5485 Nielsen, S. (2010, apr). *Top management team diversity : A review of theories and methodologies* (Vol. 12) (N° 3). doi : 10.1111/j.1468-2370.2009.00263.x
- Nusbaum, E. C., & Silvia, P. J. (2011). Are intelligence and creativity really so different? : Fluid intelligence, executive processes, and strategy use in divergent thinking. *Intelligence, 39*(1), 36–45. doi : 10.1016/j.intell.2010.11.002
- 5490 Oakes, P. J., Haslam, S. A., & Turner, J. C. (1994). *Stereotyping and social*

reality.

- 5495 Önder, A. Ö., & Zaman, A. (2003). A Test for Normality Based on Robust Regression Residuals. *Developments in Robust Statistics, 0*, 296–306.
- Oppezzo, M., & Schwartz, D. L. (2014). Give your ideas some legs : the positive effect of walking on creative thinking. *Journal of experimental psychology. Learning, memory, and cognition, 40*(4), 1142–52. doi : 10.1037/a0036577
- 5500 Orr, J., Sackett, P., & DuBois, C. (1991). Outlier detection and treatment in I/O psychology : A survey of researcher beliefs and an empirical illustration. *Personnel Psychology, 44*, 473–486.
- Osborne, J. (2002). Notes on the use of data transformations. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 8*(6).
- 5505 Ozgen, C., & de Graff, T. (2013). Sorting out the impact of cultural diversity on innovative firms. An empirical analysis of Dutch micro-data.
- Ozgen, C., Peters, C., Niebuhr, A., Nijkamp, P., & Poot, J. (2014, sep). Does Cultural Diversity of Migrant Employees Affect Innovation? *International Migration Review, 48*, S377–S416. doi : 10.1111/imre.12138
- 5510 Paletz, S. B., & Schunn, C. D. (2010, jan). A social-cognitive framework of multidisciplinary team innovation. *Topics in Cognitive Science, 2*(1), 73–95. doi : 10.1111/j.1756-8765.2009.01029.x
- Palmonari, A. (1982). *Psicologi : ricerca socio-psicologica su un processo di professionalizzazione*. Bologna : Società editrice, Il Mulino.
- 5515 Parrotta, P., Pozzoli, D., & Pytlikova, M. (2012). Does labor diversity affect firm productivity? *Econstor, 66*(6973), 2–22. doi : 10.1016/j.euroecorev.2013.12.002
- Parrotta, P., Pozzoli, D., & Pytlikova, M. (2014, apr). The Nexus between Labor Diversity and Firm 's Innovation. *Journal of Population Economics, 27*(6972), 303–364. doi : 10.1007/s00148-013-0491-7
- 5520 Pearsall, M. J., Ellis, A. P. J., & Evans, J. M. (2008). Unlocking the effects of gender faultlines on team creativity : Is activation the key? *Journal of Management, 32*(4), 575–594.
- 5525 Pedersen, P., Pytlilkova, M., & Smith, N. (2004). Selection and network effects - migration flows into OECD countries. *Institute for the Sudy of Labor, Discussion*(June).
- Pelled, L. H., Eisenhardt, K. M., & Xin, K. R. (1999, mar). Exploring the Black Box : An Analysis of Work Group Diversity, Conflict, and Performance.

- 5530 *Administrative Science Quarterly*, 44(1), 1. doi : 10.2307/2667029
- Peltokorpi, V., & Hasu, M. (2014). How Participative Safety Matters More in Team Innovation as Team Size Increases. *Journal of Business and Psychology*, 29(1), 37–45.
- Pérez, J. A., & Mugny, G. (1989). Discrimination et conversion dans l'influence  
5535 minoritaire. In J. L. Beauvois, R. V. Joule, & J. M. Monteil (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales*. Cousset : Delval.
- Pérez, J. A., & Mugny, G. (1993). *Influences sociales : la théorie de l'élaboration du conflit*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Pérez, J. A., Mugny, G., Maggi, J., & Butera, F. (1995). L'élaboration du  
5540 conflit dans l'influence sociale. In G. Mugny, D. Oberlé, & J.-L. Beauvois (Eds.), *Relations humaines groupes et influence sociale* (pp. 225–237). Fontaine : Presses univ. de Grenoble.
- Perry-Smith, J. E. (2006, feb). Social yet creative : The role of social relationships in facilitating individual creativity. *Academy of Management Journal*, 49(1), 85–101. doi : 10.5465/AMJ.2006.20785503  
5545
- Pettigrew, T. F. (1997, feb). Generalized Intergroup Contact Effects on Prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(2), 173–185. doi : 10.1177/0146167297232006
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A Meta-Analytic Test of Intergroup  
5550 Contact Theory. *Journal of personality and social psychology*, 90(5), 751.
- Piffer, D. (2012). Can creativity be measured? An attempt to clarify the notion of creativity and general directions for future research. *Thinking Skills and Creativity*, 7(3), 258–264. doi : <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2012.04.009>  
5555
- Postmes, T., & Spears, R. (1998). Deindividuation and Antinormative Behavior : A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 123(3), 238–259.
- Preckel, F., Holling, H., & Wiese, M. (2006). Relationship of intelligence and creativity in gifted and non-gifted students : An investigation of threshold  
5560 theory. *Personality and Individual Differences*, 40(1), 159–170.
- Putnam, H. (1967). Psychophysical Predicates. In W. Capitan & D. Merrill (Eds.), *Art, mind, and religion* (pp. 429–440). Pittsburgh : University of Pittsburgh Press.
- Pyszczynski, T., Solomon, S., Greenberg, J., Arndt, J., & Schimel, J. (2004).  
5565 Why do people need self-esteem? A theoretical and empirical review.

*Psychological Bulletin*, 130(3), 435–468.

- Quiamzade, A. (2007, sep). Imitation and performance in confrontations between competent peers : The role of the representation of the task. *European Journal of Psychology of Education*, 22(3), 243–258. doi : 10.1007/BF03173424
- 5570 Quiamzade, A., Mugny, G., & Butera, F. (2014). *Psychologie sociale de la connaissance : étayage expérimental*. Grenoble : PUG.
- Quiamzade, A., Mugny, G., & Darnon, C. (2009, mar). The coordination of problem solving strategies : When low competence sources exert more influence on task processing than high competence sources. *British Journal of Social Psychology*, 48(1), 159–182. doi : 10.1348/014466608X311721
- 5575 Quiamzade, A., Mugny, G., Falomir-Pichastor, J. M., & Pérez, J. A. (2017). Multiple categorizations and minority influence : An integration of dissociation and self-categorization theories. In *Majority and minority influence : Societal meaning and cognitive elaboration* (pp. 82–107). Routledge. doi : 10.4324/9781315666648
- 5580 Quiamzade, A., Pérez, J. A., Mugny, G., & Alonso, R. (2003). Towards and integration of theories of dissociation and self-categorization : Simultaneous multiple categorizations in a minority influence situation. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 16(4), 87–123.
- 5585 Radel, R. (2012). *Development and validation of a French version of the Remote Associates Task : 90 Problems with item difficulty and reliability indexes*. France : Nice.
- Rahim, A. G., Oluwafemi, A., & Afolabi, A. A. (2017). Homogeneity and Heterogeneity of the Workforce : Leveraging on Diversity Management To Build Inclusive Workplace. *Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarządzanie/Politechnika Śląska*(100), 409–426.
- 5590 Reicher, S. D., Haslam, D. A., & Platow, M. J. (2007). The new psychology of leadership. *Scientific American Mind*, 18(4), 22–29.
- 5595 Rietzschel, E. F., Nijstad, B. A., & Stroebe, W. (2010). The selection of creative ideas after individual idea generation : Choosing between creativity and impact. *British Journal of Psychology*, 101(1), 47–68. doi : 10.1348/000712609X414204
- Ringelmann, M. (1913). Research on animate sources of power : The work of man. *Annales de l'Institut National Agronomique*, 12(2), 1–40.
- 5600 Roccas, S., & Brewer, M. B. (2002). Social Identity Complexity. *Personality*

*and Social Psychology Review*, 6(2), 88–106.

- 5605 Roh, H., Ryou, Y., & Chun, K. (2018, jul). A meta-analysis of the diversity-process links in executive teams and contextual influence. *Academy of Management Proceedings*, 2018(1), 15446. doi : 10.5465/AMBPP.2018.15446abstract
- 5610 Rothbart, M., & John, O. P. (1985, oct). Social Categorization and Behavioral Episodes : A Cognitive Analysis of the Effects of Intergroup Contact. *Journal of Social Issues*, 41(3), 81–104. doi : 10.1111/j.1540-4560.1985.tb01130.x
- Rubin, M., & Hewstone, M. (1998, feb). Social identity theory's self-esteem hypothesis : A review and some suggestions for clarification. *Personality and Social Psychology Review*, 2(1), 40–62. doi : 10.1207/s15327957pspr0201\_3
- 5615 Runco, M. A. (1991). *Creativity research. Divergent thinking*. Westport, CT, US : Ablex Publishing.
- Runco, M. A. (2004, feb). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55(1), 657–687. doi : 10.1146/annurev.psych.55.090902.141502
- 5620 Runco, M. A. (2007). To understand is to create : An epistemological perspective on human nature and personal creativity. In R. Richards (Ed.), *Everyday creativity and new views of human nature : Psychological, social, and spiritual perspectives*. (pp. 91–107). Washington, DC, US : American Psychological Association. doi : 10.1037/11595-004
- Runco, M. A. (2008). Commentary : Divergent thinking is not synonymous with creativity. Educational Publishing Foundation.
- 5625 Runco, M. A. (2014a). *Creativity* (Second edi éd.). Cambridge : Academic Press.
- Runco, M. A. (2014b). *Creativity : Theories and themes : Research, development, and practice*.
- 5630 Runco, M. A., & Acar, S. (2010). Do Tests of Divergent. *Psychology of Aesthetics, Creativity, & the Arts*, 4(3), 144–148.
- Runco, M. A., & Acar, S. (2012, jan). Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity Research Journal*, 24(1), 66–75. doi : 10.1080/10400419.2012.652929
- 5635 Salloum, C., Jabbour, G., & Mercier-Suissa, C. (2019, jan). Democracy across Gender Diversity and Ethnicity of Middle Eastern SMEs : How Does Performance Differ? *Journal of Small Business Management*, 57(1),

255–267. doi : 10.1111/jsbm.12336

- 5640 Sanchez-Mazas, M., & Pérez, J. A. (1995). Conflit normatif et influence sociale. In G. Mugny, D. Oberlé, & J. L. Beauvois (Eds.), *Relations humaines groupes et influence sociale* (pp. 263–277). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- 5645 Sarooghi, H., Libaers, D., & Burkemper, A. (2015). Examining the relationship between creativity and innovation : A meta-analysis of organizational, cultural, and environmental factors. *Journal of Business Venturing*. doi : 10.1016/j.jbusvent.2014.12.003
- 5650 Savolainen, T., & Ikonen, M. (2018). Trust and Innovation Interplay - How Leaders Support Creativity in e-Context. In D. A. D. Bedford & E. G. Carayannis (Eds.), *Proceedings of the 6th international conference on innovation and entrepreneurship* (pp. 399–406). Columbia : International Conference on Innovation and Entrepreneurship.
- Saxena, A. (2014). ScienceDirect Workforce Diversity : A Key to Improve Productivity. *Procedia Economics and Finance*, 11(14), 76–85. doi : 10.1016/S2212-5671(14)00178-6
- 5655 Schachter, S. (1951). Deviation, rejection, and communication. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46(2), 190–207. doi : 10.1037/h0062326
- Schippers, M. C., Den Hartog, D. N., & Koopman, P. L. (2007, apr). Reflexivity in Teams : A Measure and Correlates. *Applied Psychology*, 56(2), 189–211. doi : 10.1111/j.1464-0597.2006.00250.x
- 5660 Schippers, M. C., West, M. A., & Dawson, J. F. (2015, mar). Team Reflexivity and Innovation. *Journal of Management*, 41(3), 769–788. doi : 10.1177/0149206312441210
- 5665 Schmid, K., Hewstone, M., Tausch, N., Cairns, E., & Hughes, J. (2009). Antecedents and consequences of Social identity complexity : Intergroup contact, distinctiveness threat, and outgroup attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35(8), 1085–1098.
- 5670 Scholten, L., van Knippenberg, D., Nijstad, B. A., & De Dreu, C. K. (2007). Motivated information processing and group decision-making : Effects of process accountability on information processing and decision quality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(4), 539–552. doi : 10.1016/j.jesp.2006.05.010
- Schulz-Hardt, S., Brodbeck, F. C., Mojzisch, A., Kerschreiter, R., & Frey, D. (2006). Group decision making in hidden profile situations : Dissent

- as a facilitator for decision quality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(6), 1080–1093. doi : 10.1037/0022-3514.91.6.1080
- 5675 Schulz-Hardt, S., Frey, D., Lüthgens, C., & Moscovici, S. (2000). Biased information search in group decision making. *Journal of personality and social psychology*, 78(4), 655–669.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values : Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in experimental social psychology*, 25, 1–65.
- 5680 Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online readings in Psychology and Culture*, 2(1), 11.
- Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An Analysis of Variance Test for Normality. *Biometrika*, 52(3), 591–611. doi : 10.1093/biomet/52.3-4.591
- 5685 Shemla, M., Meyer, B., Greer, L., & Jehn, K. A. (2014, feb). A review of perceived diversity in teams : Does how members perceive their team’s composition affect team processes and outcomes? *Journal of Organizational Behavior*, 37, S89–S106. doi : 10.1002/job.1957
- 5690 Silvia, P. J., Martin, C., & Nusbaum, E. C. (2009, aug). A snapshot of creativity : Evaluating a quick and simple method for assessing divergent thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 4(2), 79–85. doi : 10.1016/j.tsc.2009.06.005
- Silvia, P. J., Winterstein, B. P., & Willse, J. T. (2008). The Madness to Our Method : Some Thoughts on Divergent Thinking. *Psychology of Aesthetics, Creativity, & the Arts*, 2(2), 109–114.
- 5695 Silvia, P. J., Winterstein, B. P., Willse, J. T., Barona, C. M., Cram, J. T., Hess, K. I., . . . Richard, C. A. (2008). Assessing Creativity with Divergent Thinking Tasks : Exploring the Reliability and Validity of New Subjective Scoring Methods. *Psychology of Aesthetics, Creativity, & the Arts*, 2(2), 68–85. doi : 10.1037/1931-3896.2.2.68
- 5700 Simms, A., & Nichols, T. (2014). Social loafing : a review of the literature. *Journal of Management Policy and Practice*, 15(1), 58.
- Simonton, D. K. (1999). *Origins of genius : Darwinian perspectives on creativity*. Oxford : Oxford University Press.
- 5705 Smirnov, N. (1948). Table for estimating the goodness of fit of empirical distributions. *The annals of mathematical statistics*, 19(2), 279–281.
- Sohail, A., Khan, F., Sufyan, M., Uddinn, M., & Basit, A. (2019). The Effect of Workforce Diversity on Employee Performance in Higher Education



- 5710 Sector. *Journal of Management Info*, 6(3), 1–8.
- Souchet, L., Tafani, E., Codaccioni, C., & Mugny, G. (2006, nov). Influence sociale selon le statut numérique et l'appartenance sociale de la source : auto-catégorisation et élaboration du conflit. *Revue internationale de psychologie sociale*, Tome 19(3), 35–67.
- 5715 Sousa, C., Gonçalves, G., Santos, J., & Orgambídez-Ramos, A. (2019). The relationship between multicultural competencies and intercultural contact : multicultural personality and cultural intelligence. *Psicologia & Sociedade*, 31.
- Stahl, G. K., Maznevski, M. L., Voigt, A., & Jonsen, K. (2010, may). Unraveling  
5720 the effects of cultural diversity in teams : A meta-analysis of research on multicultural work groups. *Journal of International Business Studies*, 41(4), 690–709. doi : 10.1057/jibs.2009.85
- Stasser, G. (1999). The uncertain role of unshared information in collective choice. In J. M. Levine, L. L. Thompson, & D. M. Messick (Eds.), *Shared  
5725 cognition in organizations : the management of knowledge* (pp. 49–69). London : Psychology Press.
- Steiner, I. D. (1972). *Group process and productivity*. New York : Academic Press.
- Stephens, J. P. (2015). Relational Leadership and Creativity : The Effects  
5730 of REspectful Engagement and Caring on Meaningfulness and Creative Work Involvement. (October 2015), 1–49.
- Stephens, M. A. (1974, sep). EDF statistics for goodness of fit and some comparisons. *Journal of the American Statistical Association*, 69(347), 730–737. doi : 10.1080/01621459.1974.10480196
- 5735 Stroebe, W., & Diehl, M. (1994). Why Groups are less Effective than their Members : On Productivity Losses in Idea-generating Groups. *European Review of Social Psychology*, 5(1), 271–303.
- Swierczek, F. W., & Thai, T. H. (2003, mar). Motivation, entrepreneurship and the performance of SMEs in Vietnam. *Journal of Enterprising Culture*,  
5740 11(01), 47–68.
- Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale*. Paris : Larousse.
- Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P., & Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*,  
5745 1(2), 149–178. doi : 10.1002/ejsp.2420010202

- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Austin & W. Worchel (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7–24). Chicago : Nelson-Hall.
- 5750 Taylor, D., Berry, P., & Block, C. (1958). Does group participation when using brainstorming facilitate or inhibit creative thinking. *Administrative Science Quarterly*, 3(1), 23–47.
- Tessema, M. T., Ready, K., & Embaye, A. (2013). The effects of employee recognition, pay, and benefits on job satisfaction : cross country evidence. *Journal of Business and Economics*, 4(1), 1–12.
- 5755 Trax, M., Brunow, S., & Suedekum, J. (2015, jul). Cultural diversity and plant-level productivity. *Regional Science and Urban Economics*, 53, 85–96. doi : 10.1016/J.REGSCIURBECO.2015.05.004
- Triandis, H., Kurowski, L., & Gelfand, M. (1994). Workplace diversity. In H. c. triandis, m. p. dunnette, & l. m. hough (eds.), *handbook of industrial and organizational psychology* (2nd éd., pp. 769–827). Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press.
- 5760 Tropp, L. R., & Wright, S. C. (2001). Ingroup identification as the inclusion of ingroup in the self. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(5), 585–600. doi : 10.1177/0146167201275007
- 5765 Tsui, A. S., Egan, T., & O'Reilly, C. (1992, aug). Being different : Relational demography and organizational attachment. *Administrative science quarterly*, 549–579. doi : 10.5465/ambpp.1991.4976867
- Turner, J. C. (1995). Autocatégorisation et influence sociale. In G. Mugny, D. Oberlé, & J. L. Beauvois (Eds.), *Relations humaines groupes et influence sociale* (pp. 210–2013). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- 5770 Turner, J. C., Brown, R. J., & Tajfel, H. (1979, apr). Social comparison and group interest in ingroup favouritism. *European Journal of Social Psychology*, 9(2), 187–204. doi : 10.1002/ejsp.2420090207
- 5775 Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the Social Group : A Self-Categorization Theory*. (Basil Blackwell, Ed.). doi : 10.2307/2073157
- UCLA : Statistical Consulting Group. (2014). *Robust regression / R data analysis examples*.
- 5780 Urada, D., Stenstrom, D. M., & Miller, N. (2007, apr). Crossed categorization beyond the two-group model. *Journal of personality and social*

*psychology*, 92(4), 649–64. doi : 10.1037/0022-3514.92.4.649

- Usher, M., & Barak, M. (2020, jan). Team diversity as a predictor of innovation in team projects of face-to-face and online learners. *Computers & Education*, 144, 103702. doi : 10.1016/J.COMPEDU.2019.103702
- 5785 Vacherand-Revel, J. (2017a). Le travail coopératif d'équipes de projet d'ingénierie à l'épreuve de l'activité en réunion médiatisée et multi-localisée. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 23(2), 89–116.
- Vacherand-Revel, J. (2017b). Le travail en équipe à l'ère de sa médiatisation numérique : figures actuelles de l'innovation organisationnelle. *Psychologie du travail et des organisations*, 2(23), 85–88.
- 5790 Van de Ven, A. H. (1986, may). Central problems in the management of innovation. *Management Science*, 32(5), 590–607. doi : 10.1287/mnsc.32.5.590
- 5795 Van Der Vegt, G. S., Van Vliert, E. D., & Huang, X. (2005, dec). *Location-level links between diversity and innovative climate depend on national power distance* (Vol. 48) (N° 6). doi : 10.5465/AMJ.2005.19573116
- Van Kleef, G. a., Anastasopoulou, C., & Nijstad, B. a. (2010). Can expressions of anger enhance creativity? A test of the emotions as social information (EASI) model. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(6), 1042–1048. doi : 10.1016/j.jesp.2010.05.015
- 5800 Vanbeselaere, N. (1987, apr). The effects of dichotomous and crossed social categorizations upon intergroup discrimination. *European Journal of Social Psychology*, 17(2), 143–156. doi : 10.1002/ejsp.2420170203
- 5805 Vanbeselaere, N. (1991, jan). The Different Effects of Simple and Crossed Categorizations : A Result of the Category Differentiation Process or of Differential Category Salience? *European Review of Social Psychology*, 2(1), 247–278. doi : 10.1080/14792779143000088
- Vanderheyden, K., & De Baets, S. (2015). Does cognitive style diversity affect performance in dyadic student teams? *Learning and Individual Differences*, 38, 143–150. doi : 10.1016/j.lindif.2015.01.006
- 5810 van Dijk, H., van Engen, M. L., & van Knippenberg, D. (2012). Defying conventional wisdom : A meta-analytical examination of the differences between demographic and job-related diversity relationships with performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 119(1), 38–53. doi : 10.1016/j.obhdp.2012.06.003
- 5815 van Ginkel, W. P., & van Knippenberg, D. (2008). Group information elaboration

- tion and group decision making : The role of shared task representations. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 105(1), 82–97.
- 5820 van Ginkel, W. P., & van Knippenberg, D. (2009). Knowledge about the distribution of information and group decision making : When and why does it work? *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 108(2), 218–229. doi : 10.1016/j.obhdp.2008.10.003
- van Knippenberg, D., Dawson, J. F., West, M. A., & Homan, A. C. (2011, 5825 mar). Diversity faultlines, shared objectives, and top management team performance. *Human Relations*, 64(3), 307–336. doi : 10.1177/00187267110378384
- van Knippenberg, D., De Dreu, C. K., & Homan, A. C. (2004). Work Group 5830 Diversity and Group Performance : An Integrative Model and Research Agenda. *Journal of Applied Psychology*, 89(November 2015), 1008–1022. doi : 10.1037/0021-9010.89.6.1008
- van Knippenberg, D., & Hoever, I. J. (2018). Team Diversity and Team Creativity : A Categorization-Elaboration Perspective. In R. Reiter-Palmon (Ed.), *Team creativity and innovation* (pp. 41–60). Oxford : Oxford University Press. 5835
- van Knippenberg, D., & Mell, J. N. (2016). Past, present, and potential future of team diversity research : From compositional diversity to emergent diversity. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 136, 135–145. doi : 10.1016/j.obhdp.2016.05.007
- 5840 van Knippenberg, D., & Schippers, M. C. (2007). Work Group Diversity. *Annual Review of Psychology*, 58(1), 515–541. doi : doi:10.1146/annurev.psych.58.110405.085546
- van Knippenberg, D., & van Ginkel, W. P. (2010). The Categorization-Elaboration Model of Work Group Diversity. Wielding the Double-Edged 5845 Sword. In R. J. Crisp (Ed.), *The psychology of social and cultural diversity* (First edit éd., pp. 257–280). Wiley-Blackwell.
- van Knippenberg, D., van Ginkel, W. P., & Homan, A. C. (2013). Diversity mindsets and the performance of diverse teams. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 121(2), 183–193. doi : 10.1016/j.obhdp.2013.03.003 5850
- van Oudenhoven, J. P., Judd, C. M., & Hewstone, M. (2000). Additive and Interactive Models of Crossed Categorization in Correlated Social Categories. *Group Processes & Intergroup Relations*, 3(3), 285–295. doi :

10.1177/1368430200033004

- 5855 Verkuyten, M., & Yogeewaran, K. (2019, jun). Cultural diversity and its implications for intergroup relations. *Current Opinion in Psychology*. doi : 10.1016/J.COPSYC.2019.06.010
- Vinsonneau, G. (2012). *Mondialisation et identité culturelle*. De Boeck.
- 5860 Voutat, B., & Knuesel, R. (1997). La question des minorités. Une perspective de sociologie politique. *Politix*, 10(38), 136–149. doi : 10.3406/polix.1997.1672
- Wang, C.-J., Tsai, H.-T., & Tsai, M.-T. (2014, feb). Linking transformational leadership and employee creativity in the hospitality industry : The influences of creative role identity, creative self-efficacy, and job complexity. *Tourism Management*, 40, 79–89. doi : 10.1016/j.tourman.2013.05.008
- 5865 Webber, S. S., & Donahue, L. M. (2001). Impact of highly and less job-related diversity on work group cohesion and performance : a meta-analysis. *Journal of Management*, 27(2), 141–162. doi : 10.1016/S0149-2063(00)00093-3
- 5870 West, M. A. (1990). *The social psychology of innovation in groups*. doi : 10.1017/CBO9781107415324.004
- West, M. A. (2002). Sparkling fountains or stagnant ponds : An integrative model of creativity and innovation implementation in work groups. *Applied Psychology*, 51(3), 355–387. doi : 10.1111/1464-0597.00951
- 5875 West, M. A., Garrod, S., & Carletta, J. (1997). Group decision-making and effectiveness : Unexplored boundaries. In *Creating tomorrow's organizations : A handbook for future research in organizational behavior* (pp. 293–317). Chichester : John Wiley & Sons, Ltd.
- 5880 West, M. A., Tjosvold, D., & Smith, K. G. (2008). *International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working*. London : John Wiley & Sons.
- Williams, K., & O'Reilly, C. A. (1998). Demography and Diversity in Organizations : A Review of 40 Years of Research. In *Research in organisational behaviour* (Vol. 20, pp. 77–140).
- 5885 Williams, K. D. (2010). Dyads can be groups (and often are). *Small Group Research*, 41(2), 268–274.
- Williams, K. D., Harkins, S. G., & Latané, B. (1981). Identifiability as a deterrent to social loafing : Two cheering experiments. *Journal of Personality & Social Psychology*, 40(2), 303.

- 5890 Williams, M. (2007). Building genuine trust through interpersonal emotion management : A threat regulation model of trust and collaboration across boundaries. *Academy of Management Review*, *32*(2), 595–621.
- Winquist, J. R., & Larson, J. R. (1998). Information Pooling : When It Impacts Group Decision Making. *Journal of Personality and Social Psychology*,  
5895 *74*(2), 371–377. doi : 10.1037/0022-3514.74.2.371
- Wong, R., & Niu, W. (2013, mar). Cultural Difference in Stereotype Perceptions and Performances in Nonverbal Deductive Reasoning and Creativity. *The Journal of Creative Behavior*, *47*(1), 41–59. doi : 10.1002/jocb.22
- 5900 Wood, W., Lundgren, S., Ouellette, J. A., Busceme, S., & Blackstone, T. (1994, may). Minority influence a meta-analytics. *Psychological bulletin*, *115*(3), 323–45.
- Wood, W., Pool, G. J., Leck, K., & Purvis, D. (1996). Self-Definition, Defensive Processing, and Influence : The Normative Impact of Majority and  
5905 Minority Groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, *71*(6), 1181–1193. doi : 10.1037/0022-3514.71.6.1181
- Woolley, A. W., Chabris, C. F., Pentland, A., Hashmi, N., & Malone, T. W. (2010). Evidence for a collective intelligence factor in the performance of human groups. *Science*, *330*(6004), 686–688. doi : 10.1126/science  
5910 .1193147
- yee Leung, A. K., & Chiu, C. Y. (2010). Multicultural Experience, Idea Receptiveness, and Creativity. *Journal of Cross-Cultural Psychology*,  
*41*(5), 723–741.
- Yoshida, D. T., Sendjaya, S., Hirst, G., & Cooper, B. (2014). Does servant leadership foster creativity and innovation ? A multi-level mediation study of  
5915 identification and prototypicality. *Journal of Business Research*, *67*(7), 1395–1404.
- Zaccaro, S. J. (1984, mar). Social Loafing. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *10*(1), 99–106. doi : 10.1177/0146167284101011
- 5920 Zajonc, R. B., & Sales, S. M. (1966). Social facilitation of dominant and subordinate responses. *Journal of Experimental Social Psychology*, *2*(2), 160–168.
- Zellmer-Bruhn, M. E., Maloney, M. M., Bhappu, A. D., & Salvador, R. (2008). When and how do differences matter ? An exploration of perceived similarity in teams. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*,
- 5925

107(1), 41–59.

Zhang, A. Y., Tsui, A. S., & Wang, D. X. (2011). Leadership behaviors and group creativity in Chinese organizations : The role of group processes. *Leadership Quarterly*, 22(5), 851–862. doi : 10.1016/j.leaqua.2011.07.007

5930

Zhang, X., & Zhou, J. (2014, jul). Empowering leadership, uncertainty avoidance, trust, and employee creativity : Interaction effects and a mediating mechanism. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 124(2), 150–164. doi : 10.1016/j.obhdp.2014.02.002

5935

Zhou, J., & Hoever, I. J. (2014, mar). Research on Workplace Creativity : A Review and Redirection. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 333–359. doi : 10.1146/annurev-orgpsych-031413-091226

5940

Zhou, J., Wang, X. M., Bavato, D., Tasselli, S., & Wu, J. (2019, feb). Understanding the Receiving Side of Creativity : A Multidisciplinary Review and Implications for Management Research. *Journal of Management*, 014920631982708. doi : 10.1177/0149206319827088

5945

Zimmerman, D. (1998). Invalidation of parametric and nonparametric statistical tests by concurrent violation of two assumptions. *Journal of Experimental Education*, 67, 55–68.

# Annexes





# Résultats des analyses effectuées sans retrait des données aberrantes repérées

## 5950 Liste des abréviations

Inclusion de l'Endogroupe dans le Soi	IES
Identification à la culture française	Idf.FR
Score au Remote Associates Test	RAT
Mode de présentation du contexte (explicite/implicite)	Implicite
Type de contexte (collaboration/compétition)	Collaboration

## Étude 1

5955 Modèle utilisé : Diversité perçue \* Contexte \* IES (en contrôlant pour la culture revendiquée et pour le fait d'avoir suivi une formation en psychologie concernant la Fluence; en contrôlant seulement pour la culture revendiquée concernant l'Originalité).

Facteur	Mesure	Statistiques
Implicite	Fluence	$\beta = -.20, t(594) = -2.06, p = .040$
Implicite *IES	Fluence	$\beta = .06, t(594) = 2.13, p = .034$
Diversité perçue	Originalité	$\beta = -.10, t(594) = -2.34, p = .020$
Collaboration * Implicite	Originalité	$\beta = .42, t(594) = 2.48, p = .013$

## Étude 2

Dans l'étude 2 les indicateurs statistiques ne détectaient la présence d'aucune observation aberrante.

## Étude 3

Modèle utilisé : Diversité perçue \* Contexte.

Facteur	Mesure	Statistiques
Diversité perçue	Fluence	$\beta = -.48, t(89) = 1.68, p = .097$

## Étude 4

Modèle utilisé : Diversité perçue \* Contexte \* IES \* Identification nationale (en contrôlant pour la culture revendiquée).

Facteur	Mesure	Statistiques
Contexte	Fluence	$\beta = -.33, t(65) = -1.76, p = .084$
Diversité	Originalité	$\beta = -.38, t(65) = -2.16, p = .034$
* Contexte		

## Étude 5

Modèle utilisé : Diversité perçue \* IES.

Facteur	Mesure	Statistiques
Diversité perçue	Originalité	$\beta = -3.51, t(43) = -2.42, p = .002$
IES	Originalité	$\beta = -1.80, t(43) = -3.52, p = .001$

## Étude 6

Modèle utilisé : Diversité perçue \* IES.

Facteur	Mesure	Statistiques
/	/	/

## Étude 7

5975      Modèle utilisé : Diversité perçue \* Contexte.

Comparaison	Mesure	Statistiques
Compétition / Collaboration	Fluence	$\beta = -0.13$ , $t(1023) = -2.76$ , $p = .006$
Mixte / Collaboration	Fluence	$\beta = -0.10$ , $t(1023) = -1.80$ , $p = .071$

## Étude 8

Modèle utilisé : Diversité perçue \* IAS \* Identification nationale.

Comparaison	Mesure	Statistiques
à « seul »		
Collaboration pure et diversité forte	Originalité	$\beta = -0.14$ , $t(322) = -2.08$ , $p = .031$
Collaboration mixte et diversité forte	Originalité	$\beta = -0.19$ , $t(322) = -2.64$ , $p = .009$
Collaboration mixte et diversité faible	Originalité	$\beta = -0.20$ , $t(322) = -2.18$ , $p = .030$



5980 Inductions expérimentales de la  
tâche de Guilford (Alternative  
Uses Task, AUT)

<b>Études</b>	<b>Mot-inducteur</b>
Etudes 1 et 2	Brique
Etude 3	Bouteille en plastique vide
Etude 4	Journal
Etude 5	Corde
Etudes 6	Brique
Etudes 7	Corde
Etudes 8	Bouchon de liège
Etude 9	Pneu



# 5985 Inductions expérimentales de la simple perception de diversité

## Études 1 et 2

### Condition SANS simple perception de diversité

#### Participants sélectionnés

Voici la liste des participants précédents, sélectionnés aux hasard :

- 5990 — Adrien homme, français
- Coralie femme, française
- François homme, français

### Condition AVEC simple perception de diversité

#### Participants sélectionnés

5995 Voici la liste des participants précédents, sélectionnés aux hasard :

- Andrej homme, slovène
- Miina femme, finlandaise
- Joachim homme, autrichien

## Études 3 et 4

### 6000 Condition SANS simple perception de diversité

S'il s'agit d'une participante

Votre binôme



Sexe	Femme
Age	20 ans
Université	Université Paris 8
Description	Je suis dynamique et j'aime bien aller au cinéma et sortir avec mes amis

### S'il s'agit d'un participant

6005

#### Votre binôme

Sexe	Homme
Age	20 ans
Université	Université Paris 8
Description	Je suis dynamique et j'aime bien aller au cinéma et sortir avec mes amis

### Condition AVEC simple perception de diversité

#### S'il s'agit d'une participante

#### Votre binôme

6010

Sexe	Femme
Age	20 ans
Université	Erasmus Universiteit Rotterdam
Description	Je suis dynamique et j'aime bien aller au cinéma et sortir avec mes amis

#### S'il s'agit d'un participant

#### Votre binôme

Sexe	Homme
Age	20 ans
Université	Erasmus Universiteit Rotterdam
Description	Je suis dynamique et j'aime bien aller au cinéma et sortir avec mes amis

## Étude 5

### 6015 Condition SANS simple perception de diversité

#### S'il s'agit d'une participante

##### Votre binôme

Sexe	Femme
Age	20 ans
Université	Université Paris 8
Description	Je suis dynamique et j'aime bien aller au cinéma et sortir avec mes amis

#### S'il s'agit d'un participant

6020

##### Votre binôme

Sexe	Homme
Age	20 ans
Université	Université Paris 8
Description	Je suis dynamique et j'aime bien aller au cinéma et sortir avec mes amis

### Condition AVEC simple perception de diversité

#### S'il s'agit d'une participante

##### Votre binôme

6025

Sexe	Femme
Age	20 ans
Université	Erasmus Universiteit Rotterdam
Description	Je suis dynamique et j'aime bien aller au cinéma et sortir avec mes amis

#### S'il s'agit d'un participant

##### Votre binôme

Sexe	Homme
Age	20 ans
Université	Erasmus Universiteit Rotterdam
Description	Je suis dynamique et j'aime bien aller au cinéma et sortir avec mes amis

## Étude 6

### 6030 Condition SANS simple perception de diversité

S'il s'agit d'une participante

#### Votre binôme

Sexe	Femme
Age	20 ans
Université	Université Paris 8
Profil cognitif	extensif
Description	Je suis dynamique et j'aime bien aller au cinéma et sortir avec mes amis

S'il s'agit d'un participant

### 6035 Votre binôme

Sexe	Homme
Age	20 ans
Université	Université Paris 8
Profil cognitif	extensif
Description	Je suis dynamique et j'aime bien aller au cinéma et sortir avec mes amis

### Condition AVEC simple perception de diversité

S'il s'agit d'une participante

#### Votre binôme

Sexe	Femme
Age	20 ans
Université	Université Paris 8
Profil cognitif	intensif
Description	Je suis dynamique et j'aime bien aller au cinéma et sortir avec mes amis

S'il s'agit d'un participant

#### Votre binôme

Sexe	Homme
Age	20 ans
Université	Université Paris 8
Profil cognitif	intensif
Description	Je suis dynamique et j'aime bien aller au cinéma et sortir avec mes amis

## Étude 7

### 6045 Condition SANS simple perception de diversité

#### S'il s'agit d'une participante

##### Fiche profil de votre binôme

Pays : FRANCE

Sexe : FEMME

6050 Âge : 25 ans

#### S'il s'agit d'un participant

##### Fiche profil de votre binôme

Pays : FRANCE

Sexe : HOMME

6055 Âge : 25 ans

### Condition AVEC simple perception de diversité

#### S'il s'agit d'une participante

##### Fiche profil de votre binôme

Pays : PAYS-BAS

6060 Sexe : FEMME

Âge : 25 ans

#### S'il s'agit d'un participant

##### Fiche profil de votre binôme

Pays : PAYS-BAS

6065 Sexe : HOMME

Âge : 25 ans

## Étude 8

### Condition SANS simple perception de diversité

S'il s'agit d'une participante

6070 **Participant sélectionné**

Voici le participant sélectionné au hasard qui sera groupé avec vous :

- Marie

S'il s'agit d'un participant

**Participant sélectionné**

6075 Voici le participant sélectionné au hasard qui sera groupé avec vous :

- François

### Condition AVEC simple perception de diversité

S'il s'agit d'une participante

**Participant sélectionné**

6080 Voici le participant sélectionné au hasard qui sera groupé avec vous :

- Karen

S'il s'agit d'un participant

**Participant sélectionné**

Voici le participant sélectionné au hasard qui sera groupé avec vous :

6085 - Niels

## Étude 9

### Condition SANS simple perception de diversité

S'il s'agit d'une participante

**Participant sélectionné**

6090 Voici le participant sélectionné au hasard qui sera groupé avec vous :

- Valérie

**S'il s'agit d'un participant**

**Participant sélectionné**

Voici le participant sélectionné au hasard qui sera groupé avec vous :

6095 - François

**Condition AVEC simple perception de diversité**

**S'il s'agit d'une participante**

**Participant sélectionné**

Voici le participant sélectionné au hasard qui sera groupé avec vous :

6100 - Ivanka

**S'il s'agit d'un participant**

**Participant sélectionné**

Voici le participant sélectionné au hasard qui sera groupé avec vous :

- Hantz



# 6105 Corrélation entre les indicateurs de pensée divergente : Fluence et Originalité

A titre indicatif, nous avons calculé la corrélation entre les deux indicateurs de pensée divergente utilisés au cours de ce travail de thèse. Il s'agissait de la  
6110 fluence et de l'originalité, extraites des réponses des participant.e.s à la tâche de Guilford (1967).

Pour rappel, la fluence concerne le nombre de productions des participant.e.s. L'originalité correspond à l'inverse de la fréquence moyenne des réponses de chaque participant, pondérée par la taille de l'échantillon. Cette  
6115 formule est présentée par l'équation 1, avec  $O$  pour l'originalité,  $f$  pour la fréquence des idées dans l'échantillon,  $n$  pour le nombre d'idées données par le participant (c'est-à-dire sa fluence) et  $N$  l'effectif de l'échantillon. Cette formule est tirée des travaux de Caitlin Dippo et Barry Kudrowitz (2013).

$$O = \frac{1}{\frac{\sum f}{n} * \frac{1}{N}} \quad (1)$$

Les calculs de corrélation ont été conduits grâce à la méthode proposée par  
6120 Karl Pearson (?). Les résultats sont présentés dans le tableau suivant.



<b>Etude concernée</b>	<b>Statistiques</b>
Etude 1	$t(588) = 8.78, r = .34, IC_{95\%} = [.27; .41], p < .001$
Etude 3	$t(67) = 2.05, r = .24, IC_{95\%} = [0; .45], p = .044$
Etude 4	$t(73) = 7.45, r = .66, IC_{95\%} = [.51; .77], p < .001$
Etude 5	$t(73) = 1.82, r = .27, IC_{95\%} = [.04; .48], p = .076$
Etude 6	$t(27) = -.76, r = -.14, IC_{95\%} = [-.48; .24], p = .45$
Etude 7	$t(254) = 8.49, r = .47, IC_{95\%} = [.37; .56], p < .001$
Etude 8	$t(165) = 9.59, r = .60, IC_{95\%} = [.49; .69], p < .001$
Etude 9	$t(91) = 6.32, r = .55, IC_{95\%} = [.39; .68], p < .001$

# Étude complémentaire :

## Vérification des inductions liées à la diversité

6125 Afin de vérifier la qualité des inductions expérimentales de la perception de diversité culturelle, nous avons conduit une étude complémentaire. Cette étude en ligne présentait les gentilés des 28 pays de l'Union Européenne<sup>9</sup> aux participants, pour les soumettre à l'évaluation des participants.

Nous attendons que la représentation de l'endogroupe soit plus élaborée que  
6130 celles portant sur les autres gentilés. Concernant l'évaluation, nous espérons que les gentilés, utilisés comme inducteurs dans les études précédentes, ne portent pas d'évaluations distinctes de celle attribuée à l'endogroupe.

## Méthode

### Participants

6135 Les participants de cette première étude ont été recrutés par messagerie électronique et sur les réseaux sociaux pour participer à un questionnaire en ligne construit grâce à l'outil Qualtrics.

Parmi ces participants, nous avons préféré retirer ceux qui ne s'autocatégorisaient pas comme français-e lorsque cela leur a été demandé. Après le retrait  
6140 de 164 participants, l'échantillon final a comporté 1228 personnes.

Il a constitué un échantillon « tout venant », composé de 347 femmes, 140 hommes et 741 de sexe non-identifié. Tous francophones, ils sont âgés en

---

9. Lors de la réalisation de cette étude, le Royaume-Uni fait toujours partie de l'Union Européenne.

moyenne de 23.62 ans pour un écart-type de 8.24. Parmi eux, 405 sont étudiants et 27 ont mentionné avoir suivi une formation en psychologie.

## 6145 Procédure

Après s'être connecté au questionnaire et avoir exprimé son consentement, les participants découvrent les consignes. Celles-ci leur expliquent que différentes populations européennes leur seront présentées. Pour chacune d'elle, ils devront trouver un maximum de cinq qualificatifs. Autrement dit, ils effectuent  
6150 une tâche d'association verbale. Ils devront ensuite évaluer l'importance de ces qualificatifs dans la définition de la population présentées. Enfin, ils devront évaluer globalement leur attitude envers cette population grâce à un « thermomètre » d'attitude, allant de 0 à 100. Les consignes se terminent sur un exemple, avec comme inducteur, « les fleurs », choisi pour sa neutralité.

6155 Une fois les consignes présentées, il est demandé aux participants de donner la culture nationale à laquelle ils se sentent le plus appartenir. Ils doivent ensuite évaluer les personnes ayant la même culture qu'eux, comme expliqué dans les consignes (association verbale, importance et évaluation globale). Cette première étape sert à la fois d'entraînement et d'extraction de la représentation  
6160 et de l'attitude concernant l'endogroupe.

Les participants sont amenés à effectuer la même tâche trois fois supplémentaires. Ces nouvelles itérations portent sur trois gentilés, choisie au hasard par le logiciel parmi les 28 gentilés nationales de l'Union Européenne.

Le questionnaire se termine sur des questions sociodémographiques. Elles  
6165 portent sur l'âge, le sexe, le niveau d'étude, la classe socioprofessionnelle, la nationalité et le fait d'avoir ou non suivi une formation en psychologie.

## Mesures

La procédure précédente nous a permis d'extraire deux mesures : la fluence et l'évaluation. Ces deux mesures seront comparées aux données relatives à  
6170 l'endogroupe.

La fluence concerne le nombre de qualificatifs produits par les participants pour chaque induction. Elle nous donne un aperçu du degré d'élaboration du stéréotype du gentilé concerné. En effet, une faible production de qualificatif suppose une méconnaissance de l'objet induit, du moins une représentation  
6175 peu élaborée.

L'évaluation est extraite par des thermomètres attitudinaux. Ceux-ci ont pour objectif de donner l'évaluation globale que portent les participants sur les gentilés présentés.

## Résultats

### 6180 **Fluence**

Concernant la fluence, les résultats montrent que la représentation de l'endogroupe est la plus élaborée. Les participants donnent en moyenne 3.34 qualificatifs pour l'endogroupe ( $s = 1.33$ ), contre 2.21 ( $s = .57$ ) pour les autres gentilés. De manière plus détaillée, par comparaison avec l'endogroupe, la fluence est significativement plus faible pour chacune des gentilés. Les seules exceptions concernent les « italien-ne-s », pour lesquels cette différence est non-significative, et, dans une moindre mesure, les « espagnol-e-s », pour lesquels cette différence est tendancielle. Les résultats de ces analyses sont présentés dans le tableau 1.

### 6190 **Évaluation**

Concernant l'évaluation, les participants sont en moyenne favorable à l'endogroupe français à hauteur de 63,80 ( $s = 20.33$ ). L'évaluation des autres gentilés confondus est en moyenne de 59.54 ( $s = 7.13$ ). La comparaison, un par un, des gentilés à l'endogroupe donne des résultats variables.

6195 Les gentilés « espagnol-e-s », « portugais-e-s » sont évaluées tendanciellement plus positivement. Les gentilés « danois-e-s », « finlandais-e-s », « irlandais-e-s » et « suédois-e-s » le sont significativement.

6200 Les gentilés « maltais-e-s », « lituanien-ne-s » sont évaluées tendanciellement plus négativement. Les gentilés « luxembourgeois-e-s », « slovènes », « estonien-ne-s », « hongrois-e-s », « polonais-e-s », « chypriotes », « croates », « roumain-ne-s », « tchèques », « letton-ne-s », « bulgares », « slovaques » le sont significativement.

6205 L'évaluation des gentilés « néerlandais-e-s », « italien-ne-s », « allemand-e-s », « autrichien-ne-s », « anglais-e-s », « belges » et « grecques » ne diffèrent pas significativement de celle de l'endogroupe français.

L'ensemble de ces résultats est présenté dans le tableau 2.

TABLE 1 – Données statistiques concernant la fluence

<b>Gentilé</b>	<b>Fluence moyenne (écart-type)</b>	<b>Comparaison à l'endo- groupe</b>
Néerlandais-e-s	2.35 (1.07)	$t(59) = 6.30, p < .0001$
Autrichien-ne-s	2.16 (1.25)	$t(57) = 6.53, p < .0001$
Slovènes	1.57 (1.29)	$t(54) = 9.33, p < .0001$
Finlandais-e-s	2.50 (1.29)	$t(52) = 5.00, p < .0001$
Allemand-e-s	2.51 (1.09)	$t(64) = 4.43, p < .0001$
Italien-ne-s	3.09 (1.20)	$t(64) = 1.52, p = .14$
Espagnol-e-s	3.00 (1.30)	$t(66) = 1.95, p = .06$
Portugais-e-s	2.73 (1.06)	$t(59) = 4.00, p < .0001$
Polonais-e-s	2.24 (1.20)	$t(61) = 6.52, p < .0001$
Anglais-e-s	3.00 (.96)	$t(72) = 2.56, p < .05$
Belges	2.58 (1.17)	$t(63) = 4.65, p < .0001$
Roumain-e-s	2.43 (1.14)	$t(62) = 5.66, p < .0001$
Grecques	2.31 (1.19)	$t(57) = 5.95, p < .0001$
Danois-e-s	2.41 (1.25)	$t(124) = 7.00, p < .0001$
Letton-ne-s	1.73 (1.21)	$t(48) = 8.61, p < .0001$
Bulgares	1.59 (1.02)	$t(57) = 11.50, p < .0001$
Chypriotes	1.31 (1.20)	$t(49) = 11.00, p < .0001$
Estonien-ne-s	1.20 (1.04)	$t(45) = 12.54, p < .0001$
Hongrois-e-s	1.80 (1.33)	$t(44) = 7.25, p < .0001$
Irlandais-e-s	2.96 (1.05)	$t(56) = 2.46, p < .05$
Lituanien-ne-s	1.43 (.77)	$t(53) = 15.09, p < .0001$
Luxembourgeois-e-s	1.78 (1.10)	$t(64) = 10.07, p < .0001$
Maltai-se-s	1.83 (1.32)	$t(45) = 7.21, p < .0001$
Tchèques	1.56 (1.07)	$t(58) = 11.27, p < .0001$
Slovaques	1.69 (1.06)	$t(56) = 10.40, p < .0001$
Suédois-e-s	2.89 (1.25)	$t(60) = 2.56, p < .05$
Croates	1.76 (1.39)	$t(49) = 7.56, p < .0001$

TABLE 2 – Données statistiques concernant l'évaluation

Gentilé	Évaluation moyenne (écart-type)	Comparaison à l'endo- groupe
Néerlandais-e-s	61.72 (22.28)	$t(55) = .64, p = .53$
Autrichien-ne-s	62.42 (18.07)	$t(59) = .51, p = .61$
Slovènes	56.73 (14.90)	$t(62) = 3.11, p < .01$
Finlandais-e-s	74.11 (19.76)	$t(52) = -3.42, p < .01$
Allemand-e-s	64.20 (20.95)	$t(63) = -.14, p = .89$
Italien-ne-s	60.09 (21.13)	$t(64) = 1.26, p = .21$
Espagnol-e-s	68.57 (20.22)	$t(67) = -1.72, p < .10$
Portugais-e-s	68.68 (18.39)	$t(58) = -1.80, p < .10$
Polonais-e-s	56.15 (18.03)	$t(64) = 2.96, p < .01$
Anglais-e-s	67.02 (20.36)	$t(67) = -1.16, p = .25$
Belges	67.20 (19.01)	$t(63) = -1.26, p = .21$
Roumain-e-s	54.79 (20.54)	$t(60) = 3.07, p < .01$
Grecques	64.27 (16.99)	$t(58) = -.18, p = .85$
Danois-e-s	70.19 (22.10)	$t(121) = -2.69, p < .01$
Letton-ne-s	52.70 (16.56)	$t(51) = 4.20, p < .001$
Bulgares	52.38 (14.01)	$t(62) = 5.26, p < .0001$
Chypriotes	56.02 (19.67)	$t(50) = 2.56, p < .05$
Estonien-ne-s	56.56 (17.39)	$t(47) = 2.56, p < .05$
Hongrois-e-s	56.40 (19.45)	$t(44) = 2.33, p < .05$
Irlandais-e-s	74.73 (18.79)	$t(55) = -3.87, p < .001$
Lituanien-ne-s	58.60 (18.62)	$t(47) = 1.74, p < .10$
Luxembourgeois-e-s	59.00 (14.43)	$t(69) = 2.25, p < .05$
Maltai-se-s	58.63 (19.01)	$t(46) = 1.68, p < .10$
Tchèques	53.83 (20.61)	$t(54) = 3.24, p < .01$
Slovaques	51.85 (16.42)	$t(58) = 4.78, p < .0001$
Suédois-e-s	76.57 (19.10)	$t(63) = -4.71, p < .0001$
Croates	55.56 (16.44)	$t(43) = 3.20, p < .01$

## Discussion

Les résultats soutiennent la qualité de la plupart de nos inductions expérimentales. Pour rappel, nous avons utilisé les inductions « slovène », « finlandaise » et « autrichien » dans les études 1, 2, 3 et 4. Les études 5, 6, 8 et 11 utilisaient le groupe culturel « néerlandais », même si, dans le cas de l'étude 11, il n'était pas clairement exprimé (seul le prénom du binôme le laissait supposer).

Concernant l'ensemble des inductions utilisées, les résultats montrent que les représentations des gentilés qui leurs correspondent sont peu élaborées. En tout cas elles le sont significativement moins que celle de l'endogroupe français, ce qui conforte nos espérances.

Concernant le gentilé « néerlandais », utilisé dans dans la plupart des études, son évaluation ne semble pas être ni plus favorable, ni plus défavorable que celle attribuée à l'endogroupe français. Il en va de même que pour le gentilé « autrichien ». Ceci va encore dans le sens de nos attentes.

L'évaluation est plus problématique concernant les gentilés « slovènes » et « finlandaises ». En effet, le premier est évalué plus défavorablement et le deuxième plus favorablement que l'endogroupe français. Ceci limite la qualité des inductions les concernant. Néanmoins, le fait que les valences de leurs évaluations s'opposent nous paraît être un moindre mal. Il nous laisse espérer que ces inductions se soient compensées, donnant au groupe fictif des études 1, 2, 3 et 4 une évaluation globale neutre.