

Seria *Psihologie, Științele educației* este coordonată de Adrian Neculau

**Adrian Neculau**  
coordonator

A-67

# PSIHOLOGIE SOCIALĂ

## Aspecte contemporane

Prefață de Serge Moscovici

Mugny, G. & Pérez, J.A. (1996). Reprezentările sociale ale inteligenței: cercul vicios al evaluării. In A. Neculau (Comp.), *Psihologie Sociala*. Iasi: Polirom, 52-60.

Editura POLIROM, B-dul Copou nr. 3  
P.O. BOX 266, 6600, Iași, ROMÂNIA

Copyright © 1996 by POLIROM Co S.A. Iași  
ISBN: 973-9248-07-1  
Printed in ROMANIA

Lucrare editată cu sprijinul Fundației Soros pentru o Societate Deschisă

POLIROM  
Iași, 1996

## Lista autorilor

Ștefan Boncu – asistent la Universitatea „A.I. Cuza” din Iași  
Septimiu Chelcea – profesor la Universitatea din București  
Alain Clémence – conferențiar la Universitatea din Lausanne (Elveția)  
Andrei Cosmovici – profesor la Universitatea „A.I. Cuza” din Iași  
Ion Dafinoiu – conferențiar la Universitatea „A.I. Cuza” din Iași  
Francisco Dasi – asistent la Universitatea din Valencia (Spania)  
Jean Claude Deschamps – profesor la Universitatea din Lausanne (Elveția)  
Willem Doise – profesor la Universitatea din Geneva (Elveția)  
Jean Dubost, profesor emerit la Universitatea Paris X – Nanterre (Franța)  
Véronique Guienne – conferențiar la Universitatea Paris X – Nanterre (Franța)  
Luminița Iacob – conferențiar la Universitatea „A.I. Cuza” din Iași  
Fabio Lorenzi-Cioldi – conferențiar la Universitatea din Geneva (Elveția)  
Jean Maisonneuve – profesor emerit la Universitatea Paris X – Nanterre (Franța)  
Nicolae Mitrofan – profesor la Universitatea din București  
Serge Moscovici – director de studii la École des Hautes Études en Sciences  
Sociales din Paris  
Gabriel Mugny – profesor la Universitatea din Geneva (Elveția)  
Adrian Neculau – profesor la Universitatea „A.I. Cuza” din Iași  
Augusto Palmonari – profesor la Universitatea din Bologna (Italia)  
Juan Antonio Pérez – profesor la Universitatea din Valencia (Spania)  
Pierre de Vişcher – profesor la Universitatea din Liège (Belgia)  
Mihaela Vlăsceanu – profesor la Universitatea din București  
Elena Zamfir – profesor la Universitatea din București

## Cuprins

PREFAȚĂ .....	7
CUVINT ÎNAINTE .....	17
CONSTRUIREA REALITĂȚII SOCIALE	
Willem Doise, Augusto Palmonari	
Caracteristici ale reprezentărilor sociale .....	23
Adrian Neculau	
Reprezentările sociale – dezvoltări actuale .....	34
Gabriel Mugny, Juan Antonio Pérez	
Reprezentările sociale ale inteligenței : cercul vicios al evaluării .....	52
Juan Antonio Pérez, Francisco Dasi	
Reprezentările sociale ale grupurilor minoritare .....	61
Jean Claude Deschamps și Alain Clémence	
Noțiunea de atribuire în psihologia socială .....	82
Alain Clémence	
Teoriile disonanței cognitive .....	95
Septimiu Chelcea	
Memoria socială – organizarea și reorganizarea ei .....	109
PERSONALITATEA ÎN RELAȚIILE INTERPERSONALE	
Willem Doise	
Interacțiuni sociale și dezvoltări cognitive .....	123
Ștefan Boncu	
Eul în cogniția socială .....	137
Adrian Neculau	
Personalitatea – o construcție socială .....	154
Jean Maisonneuve	
Relațiile interpersonale și sociometria .....	164
Luminița Iacob	
Cercetarea comunicării asăzi .....	179
Jean Maisonneuve	
Roluri și conflicte de roluri .....	197
Andrei Cosmovici	
Psihologia simțului comun și relațiile interpersonale .....	206

al inteligenței ar rămâne de ordin logico-matematic. Pe de altă parte, inteligența este adesea concepută ca reușita de a satisface exigențele școlare, definite instituțional. Aceste exigențe presupun achiziția unui ansamblu foarte eterogen de abilități cognitive și de valori sociale care depășesc, integrând-o în același timp ca pe o componentă principală, accepția specifică în termeni de operații logice.

Printre alte mize ale studiului reprezentărilor sociale ale inteligenței – legate de metoda teoretică a psihologiei sociale genetice (cf. Mugny, 1985), de problema diferențelor interculturale (cf. Berry și Dassen, 1974), de diferențele intraculturale (cf. Salvat, 1976; Tort, 1974), de problema raporturilor educative adulți/copii (cf. Gilly, 1980) – trebuie să subliniem mai ales faptul că, oricare ar fi definiția inteligenței – „cognitivistă”, „socio-relațională” sau „școlară”, pentru simplificare (cf. Mugny și Carugati, 1985) – inteligența constituie o valoare socială esențială a culturii occidentale (Goodnow, 1984). Într-o lume în care inteligența ar lua treptat locul banilor, ea ar asigura avantaaje sociale și prestigiu pentru cei dotați, celorlalți fiindu-le rezervate eșecul școlar și profesiunile cu un statut social și cu venituri inferioare. Trebuie să recunoaștem împreună cu Beauvois (1982, p. 82) că,

„dacă printr-o lovitură a soartei, comportările numite «inteligente» n-ar mai interesa pe nimeni, inteligența ca trăsătură ar dispărea din repertoriul personalologic pentru că nu trimite la nici o realitate independentă de acest interes. Inteligența, ca orice altă trăsătură, nu este decit interiorizarea unei priviri normative.”

De ce depinde emergența unei reprezentări particulare a inteligenței, este ceea ce vom studia în special la părinți (cf. Sigel, 1985) și la profesori (cf. Gilly, 1980). Lucrările noastre (Mugny și Carugati, 1985) ne permit să reținem două aspecte psihosociologice fundamentale: gestiunea sociocognitivă a unei probleme greu de explicat, cea a diferențelor interindividuale și protecția identității personale.

Primal aspect ne trimite la teoria reprezentărilor sociale (cf. Moscovici, 1961, 1981) și se raportează la experiența unei citușării sociocognitive, de fapt, a unui fenomen care, nefiind înțeles, pare aproape „supranatural”. Este cazul diferențelor de inteligență dintre indivizi, prezente frecvent nu numai în discursurile academice despre înmășcut și dobândit (cf. Gould, 1981; Lemaine și Matalon, 1985). Rezultatele noastre au arătat astfel că o ideologie a talentului are tendința să apară atunci când se îmbină o preocupare particulară pentru problema diferențelor de inteligență și un fel de curență informațională asociată cu o lipsă de model (și, în cel mai rău caz, cu o lipsă de model științific) susceptibilă s-o justifice. Această lacună îi atinge pe unii părinți, adesea modele instituționale cu care au fost socializați în timpul formării lor școlii ale căror modele instituționale cu care au fost socializați în timpul formării lor se dovedesc deseori inadecvate pentru a explica diferențele de inteligență dintre elevi. Experiența trăită a unor asemenea diferențe face ca indivizii să alunece pe nesimțite către un fel de teorie a inegalităților naturale, dublată adesea de un anumit elitism discriminatoriu, conferindu-i statutul ideologic de dar. Această teorie apare cu atât mai pregnanță cu cât aceste experiențe parentale sau profesionale reflectază recunoașterea inteligenței ca o adevărată valoare socială esențială : ele definesc identități sociale specifice, implicând experiențe sociale specifice, și contribuie mai ales la proiectarea identității personale. Acest principiu de identitate, în calitate de construcție cognitivă de experiențe sociale specifice, acționează vizibil asupra părinților (cf. Goodnow, 1988). Astfel, ei tind să definească inteligența ca un conformism social, cred în utilitatea dezvoltării de presiuni asupra copilului pentru a asigura învătarea mai ales a regulilor și a normelor sociale și insistuie tot mai mult reușita școlară ca un

## Reprezentările sociale ale inteligenței: cercul vicios al evaluării

Gabriel Mugny, Juan Antonio Pérez

Inteligența ține de procesele psihologice interne ale individului, dar care se articulează cu dinamicile sociale interindividuale, în special cu cele legate de conflictele sociocognitive (Doise și Mugny, 1981). Diverse experiențe interpersonale și intergrupale influențează, mai mult sau mai puțin favorabil, dezvoltarea diverselor activități cognitive asociate calității de a fi inteligent (cf. Doise și Palmour, Mugny și Pérez, 1988; Perret-Clermont și Nicolet, 1988). În această privință, nu putem să nu ținem seama de valorile predominante care privilegiază la ora actuală (cel puțin în societățile occidentale) o concepție logico-matematică a inteligenței printre diversele definiții posibile (cf. Mugny și Carugati, 1985). În lucrarea de față, vom arăta că această concepție este indusă cu precădere de către identitățile parentale și profesionale și, în condiții socio-pedagogice specifice, ea contribuie diferit la definierea poziției indivizilor față de cunoașterea instituționalizată și, în special, a poziției copiilor față de cunoștințele oferite în instituția școlară.

### Reprezentările sociale ale inteligenței

Dacă, la un moment dat, s-a crezut că psihologii erau singurii care știu ce este inteligența și singurii capabili s-o evalueze, adică să claseze indivizii conform unei dimensiuni atestate, a trebuit să acceptăm, totuși, că acest fapt nu este totdeauna adevărat. Este suficient să punem înțrebarea unor specialiști pentru a ne da seama de aceasta (cf. Sternberg, Conway, Ketron și Bernstein, 1981). În consecință, trebuie să admitem că există o pluralitate de concepții populare despre inteligență, la fel cum există și la nivelul concepțiilor savante (cf. Fry, 1984; Piaget, 1956; Sternberg, 1982). Semnificațiile inteligenței nu duc lipsă de varietate, chiar și în cadrul subgrupurilor unei aceluiași culturi (cf. Poeschl, Doise și Mugny, 1985).

Totuși, dacă inteligența ar putea defini individul în funcție de abilitățile lingvistice și comunicative, de disciplina și atitudinile lui școlare, precum și după alte caracteristici personale sau sociologice (Mugny și Carugati, 1985), modelul dominant

primi criteriu de inteligență. Sînt tot atîtea discursuri, aparent contradictorii, dar care arată foarte bine identitatea multiplă a părinților care trebuie să se raporteze în mod simultan atît la copil și la specificitățile lui, cit și la exigențele normative ale socializării sale, la școală mai ales. Tot atîtea discursuri care, cu siguranță, orientează într-un mod neunivoc propriile practici didactice și socializante.

Diverse devieri ale organizării socio-cognitive a reprezentărilor inteligenței dovedesc funcția lor de păstrare a identității indivizilor purtători ai acestor reprezentări. Astfel, ideologia talentului înăscut îi eliberează pe cei mai atașați de propria lor responsabilitate față de copil, fapt demonstrat și de conflictele de identificare în cazul cărora se contrazic atitudinile incompatibile provenite din identități diferite. Este cazul contradicției dintre experiența parentală și meseria de profesor: atunci cînd părinții care nu sînt cadre didactice pun la îndoială responsabilitatea profesorului, profesorii o resping și o fac cu atît mai mult, cît ei înșiși sînt părinți. Același lucru se întîmplă și cu mamele ce deslășoară o activitate profesională în afara mediului familial: ele cred într-o dezvoltare „spontană” și autonomă a copilului, fără îndoială, pentru a nu putea fi învinuite de neîndeplinirea îndatoririlor de mamă (cf. Lamb, Chase-Lansdale și Owen, 1979). Fie că membrii unui grup „favorizat” socio-cultural subestimează avantajele oferite de o asemenea moștenire socială, fie că părinții mai puțin norocoși neagă însemnătatea unei moșteniri familiale care nu le asigură o imagine neapărat avantajoasă, toate aceste modificări ale reprezentărilor sociale contribuie la păstrarea unei identități sociale pozitive.

În concluzie, reprezentările inteligenței se structurează în funcție de experiențele „cotidiene”, într-o dublă funcție socio-cognitivă. Mai îndeși, ele asigură construirea unei lumi mentale coerente, permițînd dominarea bizarului și a inexplicabilului (Moscovici, 1981). Pe de altă parte, ele oferă o identitate personală mulțumitoare, deci compatibilă cu sistemele de norme și valori sociale dominante într-un context istoric dat.

### Evaluările copilului: efectele identității parentale

Oare aceste reprezentări se răsfrîng asupra evaluărilor copilului, asupra judecăților emise în legătură cu capacitățile sale intelectuale? Sîntem îndreptățiți să presupunem că evaluările, mai ales cele în funcție de gradul de inteligență, ar trebui să fie cu atît mai extreme sau polarizate cu cît identitățile în discuție îi fac pe indivizi să se angajeze mai mult în ideologia talentului. De altfel, ar trebui să observăm același efect de accentuare a judecăților atunci cînd indivizii au de judecat reușita sau eșecul la disciplinele cele mai prețuite în mediul școlar și aceasta cu atît mai mult cu cît definiția școlară a inteligenței e, îndeplinilor, predominantă.

Vom oferi cîteva exemple pornind de la răspunsurile date de mai multe sute de persoane la un chestionar despre imaginea copilului excepțional sau mediocru (cf. Mugny și Carugati, 1985). Ea este în funcție de rezultatele obținute la matematică sau desen, adică după cum disciplina considerată este mai mult sau mai puțin valorificată școlar. Vom reține astfel primul factor rezultat dintr-o analiză factorială, calificînd copilul excepțional drept dotat, deci dispunînd de importante capacități de mobilizare și creativitate, precum și de funcționare cognitivă, calități evident inexistente la copilul mediocru. Firește că acest factor este capabil să exprime judecări decurgînd din ideologia talentului.

Tabelul 1, care prezintă sub forma scorurilor factoriale medii evaluările copilului de către părinți sau de către persoane fără copii, dezvăluie o interacțiune între cele două manipulări experimentale și, în ocurență, o accentuare a diferențelor dintre copilul excepțional și cel mediocru, atunci cînd crește importanța disciplinei în programa școlară. Diferența este mică în cazul desenului (cu toate că rămîne foarte importantă, ceea ce subliniază reliefurile generale al chestionării diferențelor interindividuale) și maximă în cazul matematicii. Aceasta este cea mai discriminantă în judecarea inteligenței unui copil. Iată încă o dovadă că modelul cibernetice sau logico-matematic constituie criteriul de bază al inteligenței.

Tabelul 1. *Imaginea copilului (semanat + trimite la un copil mai „dotat”)*

Copil bun la :	Persoane fără copii		Părinți
	matematică	desen	
Copil mediocru la :			
matematică	+0,60	+0,93	
desen	+0,35	+0,53	
matematică	-0,76	-1,07	
desen	-0,47	0,55	

Ce se întîmplă dacă un copil este judecat de părinți sau de persoane fără copii? Am interpretat faptul că identitatea parentală tînde să organizeze reprezentarea inteligenței în jurul teoriei inegalităților naturale, prin experiența diferențelor intelectuale de la individ la individ. Dacă această ipoteză este fondată, ar trebui să constatăm o accentuare a dinamicilor observate mai întîi la părinți. Pentru ei, referirea la matematică provacă efectiv cea mai puternică diferențiere între copilul excepțional, foarte dotat ( $m = +0,93$ ) și copilul mediocru, lipsit de talent ( $m = -1,07$ ), această diferențiere fiind și mai accentuată la persoanele fără copii.

Astfel, referirea la instituția școlară și la definiția dominantă a inteligenței cu care părinții sînt socializați prin copiii lor și absența unui model alternativ pentru a explica diferențele interindividuale ar avea ca efect o alunecare către ideologia talentului, ce însoteste și justifică, pe de altă parte, practicile evaluative discriminatorii (Mugny și Carugati, 1985).

### Efectele identității profesorale

La fel cum am procedat în cazul părinților, vom compara judecățile organizate în jurul imaginii copilului dotat, punîndu-i în opoziție pe studenții în pedagogie pe cele de a deveni profesori și pe profesorii practicîndu-și deja meseria (cf. tabel 2). Două efecte sînt grăitoare. Primul constă în marea „severitate” a profesorilor care, în general, îl consideră pe copil puțin dotat. Avem aici o imagine globală mai puțin pozitivă a copilului sau înșăși consecința experienței eșecului școlar, deci a diferenței dintre indivizi?

Interacțiunea între tipul de subiect și tipul de copil evaluat validează ultima explicație. Prin urmare, comparînd judecățile studenților și profesorilor cu privire la copilul excepțional, nu se constată nici o diferență semnificativă în situațiile în care

reuşita şcolară este asigurată; deci, imaginile nu se diferenţiază datorită experienţei profesionale (numai că copilul excepţional la desen este mai puţin apreciat de profesori). Dimpotrivă, diferenţele apar atunci când copilul este considerat mediocru şi se face implicit trimiterea la eşecul şcolar: profesorii îl judecă atunci pe copilul mediocru ca fiind mai puţin dotat, spre deosebire de viitorii profesori, care nu sînt mai severi cu el decît atunci cînd este mediocru la desen.

Tabelul 2. *Imaginaea copilului (semnul + trimite la un copil mai „dotat”)*

	Viiitori profesori	Profesori
Copil excepţional la:	matematică	+0,86
	desen	+0,63
Copil mediocru la:	matematică	-0,44
	desen	-0,51

Experienţa diferenţelor interindividuale dintre elevi, mai ales atunci cînd ele iau forma eşecului şcolar, ar constitui cel puţin unul din elementele nucleului organizaţional (Abric, 1987) al reprezentării inteligenţei la profesori, pe care situaţia noastră experimentală îl va fi reactivat (Flament, 1989).

Să ne amintim că aceştia au tendinţa de a-şi modifica reprezentarea tocmai în sensul unei mai mari acceptări a teoriei inegalităţilor şi a implicaţiilor sale. La asemenea inegalităţi ne trimite explicit modelul de copil dotat pe care îl rezumăm factorul evaluativ considerat aici.

## Autoevaluarea elevilor

Inteligenţa constituie un atribut psihologic esenţial (cf. Beauvois, 1982) pentru că determină imaginile sociale ale individului, dar şi imaginea de sine (cf. Deschamps, Lorenzi-Cioldi şi Meyer, 1982). Vom insista acum asupra acestui aspect pentru a vedea în ce fel elevii îşi asumă evaluările al căror obiect sînt. Dispunem de răspunsurile la diverse întrebări pertinente, în legătură cu această problemă, date de 1743 de tineri interogaţi în cadrul unui studiu mai larg, elevi de ambele sexe (958 de fete şi 785 de băieţi) din mai multe licee spaniole, de vîrste între 14 şi 18 ani (14 ani şi sub 14 ani: 295; 15 ani: 452; 16 ani: 423; 17 ani: 320; 18 ani şi mai mult: 253). În afara informaţiilor de ordin socio-personal, acestora li s-a cerut în mod special şi în ordinea următoare:

- să dea nota medie pe care o obţineau, în general, la mai multe discipline puter-  
nic valorificate şcolar (4 discipline: matematica, ştiinţele exacte, limba/literatura  
maternă şi limbile străine) sau mai puţin valorificate (3 discipline: geografia/  
istoria, desenul, religia). Scara utilizată în sistemul spaniol merge de la 0 la 10  
(nota maximă) şi distinge următoarele intervale: eşec (pînă la 5), suficient (de la  
5), bine (de la 6), notabil (de la 7) şi excelent (de la 9). În cazul analizei noastre,  
vom distinge mediile pentru disciplinele puternic sau slab valorizate.
- să-şi evalueze propria inteligenţă. Pentru aceasta, trebuiau să indice (pe o scară  
de la 0 la 100 trimiţînd la un procentaj) numărul de elevi din anul lor pe care îi

considerau mai buni decît ei. Am operaţionalizat, deci, variabila aşa cum ar fi  
făcut-o un psihometrician, numai că acest „auto-Q.1.” are valoarea medie 50.

- să ordoneze în funcţie de importanţă (...) 14 valori personale a căror listă com-  
pletă va fi dată cu ocazia analizei, printre aceste valori figurînd şi inteligenţa.

Înainte de toate, să vedem importanţa evaluativă a inteligenţei. Printre cele 14  
valori pe care subiecţii trebuiau să le aranjeze în ordine, inteligenţa îşi aducea  
primul loc (poziţia medie 4,59) împreună cu onestitatea (4,64), situaţia semnificativ  
(t-test, probabilitate la cel puţin 001) înaintea respectului faţă de părerile celorlalţi  
(5,73), independenţei (6,49), simpatiei (6,66), deschiderii către nou (7,39), toleranţei  
(m = 7,44), sensibilităţii (7,71), altruismului (m = 7,83), moralităţii (8,19), res-  
pectului faţă de legi (8,69), calităţii de a fi progresist (8,32), autonomiei (8,67) şi  
conformismului faţă de tradiţii (12,57). În mod evident, inteligenţa constituie un reper  
evaluativ de primă importanţă.

Primul rezultat în ceea ce priveşte comparaţia dintre sine şi ceilalţi este acela că  
subiecţii cred, în ansamblul lor, că numai 36,16% din colegi sînt mai inteligenţi decît  
ei înşişi. În realitate, numai 15,15% se cred mai puţin inteligenţi decît colegii lor  
(aceşti subiecţi, pe care îi vom numi subiecţi „minus”, cred că 68,06% din colegii  
lor sînt mai buni decît ei), 25,19% dau un răspuns de egalitate (subiecţi „egali”), în  
timp ce majoritatea (59,67%) se consideră superiori (subiecţi „plus”, m = 22,22).  
Ne-am găsi aici în prezenţa unui fel de efect *Primus Inter Pares*, precum cel observat  
de Cokol (1975), de vreme ce ne-am fi putut aştepta ca media „obiectivă” (dacă se  
poate vorbi de aşa ceva) să fie de 50%. Este adevărat că acest efect de auto-favoritism  
în comparaţia socială tînde să apară mai ales atunci cînd dimensiunea comparaţiei  
este foarte frapantă şi pertinentă.

Să examinăm puţin caracteristicile acestor trei grupe de subiecţi. Subiecţii „plus”  
au medii şcolare mai bune (m = 6,28) decît „egalii” (m = 5,69) sau subiecţii  
„minus” (5,43), toate diferenţele fiind de cel puţin  $p < 0,1$ . Deci, dincolo de distor-  
siunea autoevaluării, un anumit „realism social” ar caracteriza evaluarea de sine.

Pe de altă parte, observăm că subiecţii „plus” valorifică inteligenţa (ordinea medie  
din 14 valori, m = 4,31;  $p < 0,1$ ) mai mult decît „egalii” (m = 4,91) şi decît  
subiecţii „minus” (5,16) nediferenţiaţi din acest punct de vedere. Cu cît ne înde-  
părtăm de normă, cu aît ne desprindem de ancorarea ei.

Această abatere de la normă este, de altfel, marcată social prin apartenenţa privi-  
gată a subiecţilor la anumite medii socioeconomice. În acest caz, pe baza nivelului  
socio-educativ cel mai ridicat al mamei şi/sau al tatălui, am creat un indice în 3  
puncte (3 medii socio-educative; 2 clase medii; 1 familie muncitoare). În ciuda  
caracterului destul de rudimentar al scării utilizate, am observat o diminuare semn-  
ficativă a nivelului social, corolarul unei diminutri semnificative a efectului de su-  
perioritate de sine (plus = 1,51;  $p < 0,1$ ; egali = 1,45; minus = 1,39;  $p < 0,5$ ).

În final, aceste diferenţe sînt în relaţie cu valoarea şcolară a disciplinelor analizate?  
Pentru a observa aceasta, am scăzut media notelor de la disciplinele fundamentale din  
media disciplinelor secundare, un semn negativ trimiţînd, deci, la o reuşită şcolară  
mai mică la disciplinele cu o puternică valenţă şcolară. Trebuie notat că abaterea este  
mult mai puţin importantă pentru subiecţii „plus” (m = -79) decît pentru subiecţii  
„egali” (m = +79) şi subiecţii „minus” (m = -84). La fel ca în demonstraţiile lui  
Monteil (1989), disciplinele cu o puternică valenţă şcolară sînt cele care adîncesc cel  
mai mult prăpastia dintre elevii buni şi cei slabi şi, în cele din urmă, dintre (viitorii)  
intelectuali şi manuale.

Ansamboul acestor rezultate nu-i cituși de puțin revoluționar: el nu face decât să demonstreze o dată în plus că, prin modul de a ne-o reprezenta, inteligența - definită ca valoare centrală de către elevii-obiect ale judecăților în instituția școlară - se îmbină cu reușita lor efectivă. În ultimă instanță, ea este interiorizată ca un atribut într-o comparație socială a cărei logică socială este admisă, poate inconștient, de către subiecți.

### Cercul vicios al evaluării

Împreună cu W. Doise (Doise și Mugny, 1981) am elaborat noțiunea de maranj social pentru a arăta că anumite cunoștințe sociale pot să interzică dezvoltarea de instrumente raționale cognitive și să favorizeze sau să împiedice dezvoltarea de instrumente intelectuale (cf. De Paolis, Doise și Mugny, 1987). Pe scurt, cunoștințele anterioare ale copilului îi permit să profite de o situație de interacțiune socio-cognitivă și depind nu numai de nivelul său cognitiv (cf. Perret-Clermont), ci și de cunoștințele sale sociale. Una din acestea ar trebui să fie centrală pentru investigația și, în final, pentru reușita școlară: poziția pe care el crede că o ocupă pe o scară de inteligență, în comparație cu ceilalți (pe baza rezultatelor școlare efective) sau pe baza feed-back-urilor care îi clasifică, cel mai adesea într-un mod deschis și public, pe elevi în buni și slabi. Și, dacă evaluarea poate fi formativă, principala sa caracteristică rămâne comparația socială a indivizilor (Beauvois, 1982; Monteil, 1989), cu consecințe pînă la nivelul funcționării cognitive. Așa cum notează Monteil (1989, p. 177), „conduitele rezultate dintr-o anumită formă de organizare a relațiilor în interiorul școlii (locul elevului bun și al celui slab) pot furniza o bază comportamentală care, la fel ca semnificațiile și cunoștințele, constituie o mediere între individ și obiectul susceptibil să afecteze procesul de cunoaștere”.

Astfel, marcajele sociale ale individului în evoluție ar participa nu numai la învingerea de sine, cum se recunoaște în general și cum am ilustrat-o mai înainte, ci și la activarea însăși a proceselor cognitive și ar justifica diferențele efective apărute la nivelul performanțelor, fie că este vorba de o sarcină școlară sau de o probă de inteligență. Deci, diferențierile sociale se traduc direct la nivelul proceselor cognitive prezente în acest gen de evaluare, subiectul realizând chiar el profețiile enunțate la adresa lui. Acest cerc vicios poate fi evitat? Probabil că nu, în ciuda ponderii factorilor sociali ce par să acționeze aici tocmai pentru că este vorba de marcaje sociale atribuite și consolidând pozițiile pe scara valorilor și a statuturilor. Aceasta ar depinde și de punerea în situație, deci de desfășurarea și de semnificațiile interacțiunilor socio-cognitive și didactice.

Îi datorăm lui J.M. Monteil (cf. 1989) o serie de studii edificatoare în această privință. Să observăm logica acelor condiții experimentale care ne vor interesa aici. Pe baza performanțelor școlare efective, subiecții-elevi sînt lîe în situație de reușită, fie în situație de eșec. Ei vor participa în grupuri de cîte opt în un curs de biologie conceput pentru această împrejurare. Fiecare subiect aparține unei clase diferite și nu cunoaște nivelul de reușită efectiv al celorlalți participanți. Totuși, experimentatorul anunță, fără să-i desemneze nominal, că unii au un nivel școlar slab, iar ceilalți un nivel școlar ridicat, subiecții dîndu-și seama fără nici o greutate cărui nivel aparțin. În plus, jumătate din subiecți sînt preveniți înainte de începerea cursului că fiecare elev va fi ascultat, ceea ce ar trebui să facă vizibil și public nivelul ridicat sau slab al

fiecărui. Ceealaltă jumătate era prevenită că nu va avea loc nici un control în timpul cursului. În realitate, cursul este ținut fără nici o examinare. În următoarea jumătate de zi, subiecții au dat o lucrare scrisă despre conținutul cursului. Rezultatele acestei sarcini de restituire, comparabilă întru totul cu practicile obișnuite din mediul școlar, au fost evaluate de judecători-profesori la disciplina respectivă, fără să știe, bineînțeles, condițiile experimentale fixate pentru autorii lucrărilor.

Rezultatele (Monteil, 1988) au dezvăluit o interacțiune semnificativă a notelor obținute în funcție de cele două manipulări prezentate. Interacțiunea dovedește, în principal, două lucruri: așa cum ne așteptam, elevii buni au obținut note mai bune decît elevii slabi. Afirmția nu este, însă, adevărată decît atunci cînd toți elevii se așteaptă să fie evaluați public în fața cursului. Atunci cînd ei sînt înștiințați că nu vor fi supuși nici unui control, diferențele se estompează. Elevii slabi, în special, își ridică foarte mult nivelul de reușită. Pe scurt, nimeni nu este în mod inevitabil un elev slab; el poate să devină un elev bun și să-și mobilizeze competențele cognitive care par să-i lipsească de obicei.

Monteil a mai făcut un experiment (Monteil, 1988), de data aceasta numai cu elevi buni pe care i-a miștit în public lîe că reușiseră o probă de observație la microscop dată înainte de curs, fie că eșuaseră. Din nou, elevii „buni” au reușit mai bine la sarcina de restituire decît elevii „slabi” atunci cînd se așteptau să fie ascultați în timpul cursului. Se poate, deci, crea eșecul la subiecți aflați, de obicei, în condiții de reușită. Este suficient să li se spună acest lucru și să li se atenționeze că vor fi controlați, adică verificați, și că se va face public eșecul lor. În condițiile absenței unui control, situația se poate chiar inversa. Și reușita se poate crea...

Putem regăsi acest model de rezultat schimbînd conținutul cursului, introducînd într-o paradigmă similară un curs de matematică unde efectul se confirmă (cf. Monteil, 1989). Totuși, atunci cînd disciplinele școlare aflate la baza experienței sînt de o valență școlară mai mică, cum ar fi geografia, istoria sau lucrul manual, aceste dinamici se estompează. Compararea publică între indivizi după reușita sau eșecul lor este semnificativă mai ales atunci cînd cunoștințele sînt apropiate de modelul logico-matematic dominant și își pierde din importanță în cazul activităților școlare „anexe”, despre care se știe că sînt considerate drept mai puțin definitorii pentru inteligență (cf. Mugny și Carugati, 1985).

Cum să interpretăm aceste efecte? Pentru Monteil (1989, pp. 181-182), „În situația de vizibilitate socială, performanțele corespund sancțiunilor atribuite (elevii cărora li se atribuie reușita reușese, iar cei cărora li se atribuie eșecul eșuează). Putem considera aici că riscul unei examinări, care sporește pregnanța normelor socio-evaluative ale sistemului școlar, îl face pe subiect să-și înscrie conduita în sistemul de așteptări generate de școală. În condiții de anonimat, subiecții ar acorda o semnificație deosebită situației în funcție de sancțiunea atribuită. În caz de reușită, interpretarea lor va merge în sensul devalorizării de sine, prin confundarea cu cei care au eșuat. În caz de nereușită, interpretarea lor va merge în sensul revalorizării de sine, prin confundarea cu cei care au reușit.” Pe scurt, comportamentul socio-cognitiv al subiecților corespunde pozițiilor atribuite, atunci cînd logica evaluativă este cel mai bine reliefată și cînd se îmbină caracterul public al diferențelor cu riscul de a fi examinat. Acest fapt este adevărat, fie că luăm în considerare pozițiile efective ale indivizilor în ierarhia școlară, fie că invocăm experimental reprezentarea, ceea ce demonstrează (dacă mai era nevoie) că diferențele interindividuale nu sînt „obiective” și legate de trăsăturile de personalitate reificabile, ci țin de factori sociali și psihosociali în mare parte condiționabili.

Orice s-ar întâmpla cu explicația definitivă a fenomenelor puse în evidență în acest program de cercetare (am omis și altele la fel de revelatoare, cf. Montell și Castel, 1989; Montell și Chambon, 1989), aceste efecte recurente ne permit să tragem următoarele concluzii: reprezentările sociale ale inteligenței au funcție normativă și îi situează pe indivizi în raport cu un model dominant, concretizat în cunoștințele școlare. Părinții și profesorii participă, din motivele socio-cognitive menționate, la marșajul social al indivizilor, reificând și obiectivând darul inteligenței în funcție de măsura în care ei se apropie sau se îndepărtează de așteptările cognitive și comportamentale corespunzătoare elevului model. Acest marșaj social se face, în principal, prin intermediul evaluărilor, al căror caracter comparativ este consubstanțial. Cînd confirmîndu-l atunci cînd regulile normative ale mediului școlar sînt reliefante (publicitatea comparației și riscul examinării) și obținînd performanțe cognitive conforme statutului școlar atribuit.

Pentru că se observă că aceiași indivizi pot la fel de bine să activeze funcționări cognitive asigurînd performanțe cognitive superioare atunci cînd condițiile sociale sînt diferite (deși, pentru moment, nu surprîndem foarte clar constituenții acestora), trebuie să tragem concluzia că inteligența nu este numai un dar natural, ci constituie o realitate socio-cognitivă complexă a cărei explicație nu poate fi nici pur biologică, nici pur cognitivă și nu poate, în realitate, să se lipsească de abordarea psihosociologică (cf. Doise, 1982).

Traducere de Mariana Deaconescu

## Reprezentările sociale ale grupurilor minoritare

Juan Antonio Pérez, Francisco Dasi

Societățile s-ar putea conceptualiza prin forța regulatoare a normelor și a devianțelor de la aceste norme. Mai mult chiar, am putea considera că nu există societate care să nu producă și comportamente deviante, deci, orice societate ar putea fi analizată în termenii majorității care se supune unei norme date, dar și în termenii minorității care nu urmează această normă sau care, dimpotrivă, se supune unei norme în totală contradicție cu cea a majorității. În acest capitol, dorim să prezentăm cîteva idei vehiculate în psihologia socială în legătură cu reprezentările acelor minorități care deviază de la normele majorității.

Încă de la început, dorim să informăm că în capitolul de față nu vom realiza o trecere în revistă a literaturii de specialitate din domeniul reprezentărilor sociale, care este destul de abundentă (ex. Abrie, 1994; Guimelli, 1994; Jodelet, 1989; Moscovici, 1976). Lucrarea noastră va insista asupra reprezentărilor sociale ale grupurilor sau categoriilor minoritare - adică asupra *reprezentărilor sociale văzute ca imagini formate prin dinamica proceselor psihosociale*. O imagine psihosocială este acea imagine care reiese dintr-un cadru al *relațiilor sociale ternare (terțiere)* sau dintr-un *context referențial ternar (terțiar)*. Relația sau contextul social ternar semnifică imaginea pe care observatorul și-o face despre un obiect „x”, imagine care este mediata prin relația socială care se menține cu o terță persoană sau prin similitudinea/diferența pe care observatorul o are (sau ar dori să o aibă) cu punctul de vedere sau cu judecata unei a treia persoane. Aceste trei elemente (obiectul, observatorul și referențialul) pot fi puse în raport două cîte două, (întind cont de o serie de valențe psihologice diverse (pozitivitate-negativitate; agreabil-dezagreabil; apropiere-depăr-tare; atracție-repulsie etc.). Imaginea psihosocială integrează ansamblul acestor mul-