

Les représentations sociales de l'intelligence et de son développement chez des jeunes de 15 à 22 ans

Autor(en): **Poeschl, Gabrielle / Doise, Willem / Mugny, Gabriel**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione**

Band (Jahr): **7 (1985)**

Heft 3

PDF erstellt am: **20.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-786226>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Les représentations sociales de l'intelligence et de son développement chez des jeunes de 15 à 22 ans

*Gabrielle Poeschl
Willem Doise
Gabriel Mugny*

L'article porte sur les représentations sociales de l'intelligence de 92 jeunes de 15 à 22 ans. Les résultats de notre étude, comme ceux de plusieurs recherches interculturelles, montrent que ces représentations véhiculent une conception de l'intelligence qui inclut des compétences aussi bien sociales que cognitives.

1. Introduction

Le travail rapporté ici prend place dans le cadre de recherches plus vastes entreprises depuis quelques années par l'équipe de psychologie sociale expérimentale de l'Université de Genève. A l'origine, les préoccupations de ces chercheurs se sont surtout centrées sur le développement social de l'intelligence, apportant à la théorie du développement cognitif de Piaget une dimension sociale qu'il était essentiel d'y adjoindre. Les résultats d'une première série de recherches ont été publiés (Doise et Mugny, 1981, Perret-Clermont, 1979) et d'autres expériences se poursuivent encore actuellement dans ce domaine.

Par la suite, et comme une conséquence presque naturelle de ces travaux, l'intérêt s'est fait jour de déterminer comment les gens définissent l'intelligence, et comment ils imaginent que cette dernière se développe. On sait bien en effet combien les représentations de tels concepts (pour une définition de la notion de représentation sociale, voir Moscovici, 1976) organisent les façons de penser de chacun dans sa quotidienneté: qu'est-ce donc qui nous guide dans notre choix d'une personne apte à nous donner un conseil «intelligent»? A quoi se réfère une mère demandant à son enfant de se comporter «intelligemment» ou un professeur invitant ses élèves à travailler d'une façon «intelligente»? Que cherche-t-on à transmettre au travers de ces messages et quelles représentations de l'intelligence sous-tendent-ils?

Nos remerciements vont à Charles Allemand pour sa collaboration à cette étude

Ces diverses représentations influencent en outre en permanence la pratique des «professionnels» de l'intelligence (psychologues, pédagogues, conseillers d'orientation par exemple), et fournissent les éléments justificateurs des méthodes qu'ils choisissent, des exigences qu'ils fixent, et des évaluations qu'ils formulent.

L'idée de mettre en lumière les représentations que les gens se font de l'intelligence n'est certes pas nouvelle et il existe déjà une certaine littérature à ce sujet. Ainsi, Sternberg et al. (1981), en tentant de répertorier les principaux thèmes apparaissant dans les définitions que les «experts» donnent de l'intelligence, aboutissent à la conclusion que tous incluent les fonctions suivantes :

- la capacité d'apprendre par l'expérience,
- la capacité de s'adapter à son environnement.

Ils retiennent également le point de vue de Neisser (1979) pour qui il n'existe pas à proprement parler de qualité telle que l'«intelligence» mais plutôt un «prototype» de la personne intelligente, qui rassemble différentes qualités, et que chacun construit et utilise comme référence pour juger de l'intelligence d'autrui.

Dans leurs propres recherches, Sternberg et ses collaborateurs trouvent que les conceptions que l'homme de la rue a de l'intelligence sont finalement très proches de celles des experts. Ils dégagent des définitions données par les sujets interrogés trois grands thèmes: la capacité de résoudre des problèmes, l'aptitude verbale, et la compétence sociale. Ils mettent de plus en évidence que les gens utilisent leur définition de l'intelligence dans les jugements qu'ils portent autant sur eux-mêmes que sur autrui.

Dans une approche différente du même objet d'étude, Goodnow (1981) souligne le fait que les idées des gens sur le développement cognitif diffèrent -entre autres- selon la culture à laquelle ils appartiennent et selon le modèle de société dans lequel ils vivent. Ainsi, Goodnow remarque que différentes sociétés attribuent une valeur différente à certaines activités spécifiques, et qu'elles valorisent par conséquent différentes attitudes et différents traits de caractère, tout comme elles fixent à l'éducation des enfants des objectifs divers. Ces valeurs sont de plus mouvantes et en constante évolution.

Une étude menée récemment par Dasen et al. (1985) chez les Baoulé illustre fort bien ce point particulier, en faisant ressortir comment, dans cette population d'Afrique, le concept d'intelligence (n'glouèlè) est indissociable d'une certaine valeur sociale, voire morale, les aptitudes cognitives ne faisant partie de l'intelligence que pour autant qu'elles servent la famille et la communauté.

Dans l'article précité, Goodnow montre aussi que les différents sous-groupes

d'une même culture divergent quant à l'importance qu'ils attribuent à différents aspects de l'intelligence, et ceci en fonction des objectifs qu'ils poursuivent et qui les différencient. Lors d'une enquête effectuée auprès de familles australiennes, elle constate en effet que certains traits sont jugés peu importants par les personnes de la classe moyenne, assurées de les posséder naturellement, alors qu'ils revêtent au contraire une grande importance pour les sujets appartenant à la classe ouvrière qui, eux, doivent lutter pour se les approprier.

L'étude que nous présenterons ici avait pour buts d'une part de mettre en évidence, dans notre propre contexte culturel, les diverses définitions de l'intelligence pouvant coexister, et d'autre part d'observer si le discours tenu à propos de l'intelligence varie en fonction de l'insertion scolaire de nos sujets. Elle devait aussi nous donner l'occasion de comparer les définitions mises en évidence avec celles rapportées par Sternberg et al. et Dasen et al. dans d'autres cultures.

2. Méthode

Notre démarche a consisté à procéder à une enquête au moyen d'un questionnaire à questions ouvertes. Nous avons demandé un certain nombre d'informations quant aux définitions que les gens donnent de l'intelligence, et nous nous sommes en outre efforcés d'obtenir des renseignements sur la façon dont ils pensent que celle-ci se développe.

2.1. Matériel

Notre questionnaire était divisé en quatre parties, dont trois portaient sur les représentations de l'intelligence (en particulier sa définition, sa mesure, ainsi que les différences entre individus), et une sur les représentations de son développement.

Les questions posées (suivies de plusieurs lignes pour les réponses) étaient les suivantes:

- 1) Chacun a une conception de ce qu'est l'intelligence, ainsi que de ce qu'elle n'est pas. Comment définissez-vous l'intelligence? Donnez le plus de réponses possibles (définitions, comportements, exemples, etc.) qui, à votre avis, caractérisent l'intelligence.
- 2) Un enfant de 8 ans sait faire des choses dont un enfant de 4 ou 5 ans n'est pas capable. A 15 ans, une personne sait faire d'autres choses dont n'est pas capable l'enfant de 8 ans, etc. Est-ce parce que l'intelligence se développe? Quelles sont, à votre avis, les raisons pour lesquelles l'intelligence se développerait ou ne se développerait pas?

- 3) Supposez que vous deviez essayer de savoir si une personne est intelligente ou si elle ne l'est pas. Quelles sont les cinq informations que vous essayeriez d'obtenir à son sujet?
- 4) Il existe des différences entre individus. Certains sont considérés par leur entourage comme intelligents, d'autres ne sont pas considérés comme intelligents par leur entourage. A votre avis, qui est considéré comme intelligent et qui ne l'est pas? Expliquez pourquoi?

Les différentes questions étaient inscrites sur des feuilles séparées, la moitié des sujets les recevant dans l'ordre présenté ci-dessus, l'autre moitié répondant d'abord à la question 4 et en dernier lieu à la question 1.

2.2. Population

La population interrogée est composée de 42 jeunes gens et 50 jeunes filles, élèves ou apprenti(e)s de la région genevoise, et qui sont en principe en dernière année d'étude, soit plus précisément:

- 50 apprenti(e)s coiffeurs, cuisiniers et tôliers, âgés en moyenne de 17 ans et demi;
- 29 élèves préparant leur maturité dans une école commerciale, âgés en moyenne de 18 ans et demi;
- 13 élèves préparant leur baccalauréat dans une école privée, âgés en moyenne de 19 ans.

2.3. Passation

La passation de ces questionnaires s'est faite à l'intérieur des différentes institutions scolaires, pendant une heure d'enseignement. Deux expérimentateurs présentaient brièvement l'expérience et distribuaient par la suite les différentes parties du questionnaire, selon l'ordre pré-établi. La durée de passation était de 45 minutes.

2.4. Dépouillement du questionnaire

Deux méthodes d'analyse de contenu ont été retenues (pour une description de différentes méthodes d'analyse, voir Bardin, 1977, ou Ghiglione et al., 1980):

- Les questions concernant les représentations de l'intelligence ont été dépouillées en utilisant la technique de l'analyse thématique. Prévue pour être traitée séparément, les trois questions ont dû toutefois être regroupées, les répondants ayant tendance à «épuiser le sujet» dès la première question.
- La question relative aux représentations du développement a été traitée au moyen d'une technique dérivée de l'analyse propositionnelle du discours (Ghiglione, 1982).

3. Résultats

3.1. Les représentations de l'intelligence

Nous donnerons tout d'abord les résultats d'une analyse thématique traditionnelle, en commentant et présentant les thèmes qui ont été abordés par au moins 10% de l'échantillon. Viendront ensuite les résultats obtenus au moyen d'une analyse factorielle.

3.1.1. Analyse thématique

L'analyse thématique portant sur les réponses qui ont été données par nos sujets aux trois questions concernant les représentations de l'intelligence nous permet de dégager, des 985 items que nous avons recensés, 64 thèmes que nous avons regroupés en huit grandes catégories.

1. Tout d'abord, les sujets interrogés ne proposent pas sans autre une définition de l'intelligence: celle-ci ne va pas de soi. Ils développent au contraire **une problématique de la définition** qu'on retrouve sous huit thèmes différents (159 items):

- Problème de définition (ce n'est pas définissable; chacun a sa propre définition);
- Pluricité (chaque individu a sa forme d'intelligence; chacun a sa propre intelligence);
- Refus (je ne sais pas ce que c'est; ce n'est rien du tout).

Ils relèvent en outre la subjectivité et la complexité du concept:

- Handicap (même une personne dite folle peut être au fond intelligente; l'intelligence se trouve dans tous les êtres humains (mongoliens ou non));
- Similitude (pour savoir si une personne est intelligente, j'essaierais de savoir si globalement elle m'est supérieure ou égale; comme on juge par rapport à soi, elle est intelligente si je le suis. Ce n'est pas parce qu'on voit une chose de la même façon que quelqu'un qu'on est intelligent).

De plus, les sujets mettent en garde contre certains leurres:

- Auto-valorisation (être intelligent, ce n'est pas se croire intelligent, ni se prendre au sérieux);
- Apparence (être intelligent, ce n'est pas être brillant, ni paraître intelligent).

Enfin, ils utilisent le qualificatif «intellectuel» plus souvent pour le rejeter que pour le valoriser:

- Intellectualisme (être intelligent, ce n'est pas être intellectuel, ce n'est pas ne posséder que des aptitudes intellectuelles).

Par contre, les principaux thèmes qui fournissent une définition de l'intelligence sont:

2. Quatre thèmes comprenant les réponses qui désignent des manières d'être ou d'agir, **organisations de nature cognitive**, souvent accompagnées de connotations sociales, voire éthiques (101 items):

- Réflexion (raisonner, se poser des questions);
- Compréhension (comprendre le sens des choses);
- Distanciation (être objectif, critique, être capable de jugement);
- Vivacité (comprendre rapidement, avoir une grande rapidité d'acquisition).

3. Quatre thèmes qui font référence à des **traits de personnalité** très généraux, c'est-à-dire à des caractéristiques personnelles qui ne se réfèrent directement ni à des organisations cognitives ni à des manières d'être sociales (98 items):

- Sagesse (avoir de la maturité, être équilibré);
- Bien-être (être bien dans sa peau, jouir de la vie);
- Mobilisation (avoir des projets, agir en fonction d'un but);
- Persévérance (persévérer, ne pas reculer devant l'obstacle).

4. Trois thèmes, souvent cités également, qui renvoient à des **-habiletés-**(98 items):

- Discussion (capacité de soutenir une conversation, savoir donner des arguments);
- Savoir-faire (être capable, savoir exploiter ses idées à des fins favorables);
- Expression (avoir un langage élaboré, savoir s'exprimer).

5. L'importance attribuée aux manières d'être et de se comporter se confirme au travers des 5 thèmes suivants, portant sur **l'étendue des intérêts** (106 items):

- Culture (avoir des connaissances dans de nombreux domaines, être instruit);
- Intérêt (s'intéresser à un grand nombre de choses, être curieux);
- Attitude face au savoir (avoir envie d'apprendre, s'enrichir sur un sujet qui nous passionne);
- Loisirs (avoir des occupations intelligentes, c'est-à-dire faire du sport; avoir des hobbies);
- Lecture (il y a beaucoup de gens qui lisent énormément pour être intelligents; être intelligent, c'est avoir toujours un livre dans les mains).

6. On doit relever que seuls deux thèmes font allusion à des **aptitudes spécifiques ou au don** (51 items):

- Don (avoir un don, être surdoué);
- Mémoire (avoir une bonne mémoire).

Si cette première série de catégories fait plutôt état de qualités personnelles considérées en tant que telles, les catégories suivantes se réfèrent explicitement au domaine du social.

7. Tout d'abord, certains thèmes (7) rappellent l'**aspect institutionnel** de l'intelligence (137 items):

- Scolarisation (obtenir des certificats, avoir de nombreuses années d'étude);
- Test (être capable de répondre à un test d'intelligence, avoir un Q.I. élevé);
- Position professionnelle (occuper un poste élevé, avoir une profession brillante);
- Profession intellectuelle (être médecin, savant, professeur, avocat);
- Milieu (le milieu d'origine, les amis, les relations entrent en ligne de compte dans le jugement qu'on porte sur quelqu'un);
- Réussite scolaire (avoir de bonnes notes, de bons résultats à l'école);
- Réussite dans la vie (avoir de l'argent, une bonne situation).

8. D'autres thèmes (5) font référence aux **rappports avec les autres** ou à des qualités sociales (110 items):

- Souplesse (admettre les différences, reconnaître ses erreurs);
- Indépendance (être indépendant, ne pas se laisser influencer);
- Adaptation (savoir s'intégrer, savoir s'adapter à d'autres habitudes);
- Sociabilité (avoir un bon caractère, savoir être d'accord avec les autres);
- Altruisme (faire du bien pour l'humanité, aider les autres).

Parmi les autres thèmes dégagés, citons d'abord ceux utilisés par moins de 10% mais plus de 5% des sujets (soit entre 5 et 8 personnes). Ils peuvent pour la plupart être regroupés dans les catégories précédentes:

- Affirmation et mépris des autres (renvoient aux rapports avec les autres);
- Connaissance de soi (rejoint la catégorie des organisations de nature cognitive);
- Maîtrise de soi (est une référence supplémentaire à des traits de personnalité);
- Créativité, pratique, savoir-vivre (peuvent être considérés comme des habiletés);
- Expérience, idéal (entrent dans la classe de l'étendue des intérêts);
- Profession manuelle, réussite professionnelle, progrès (font partie de l'aspect institutionnel de l'intelligence);
- Age, enfin, se réfère spécifiquement à l'importance que revêt l'âge dans l'intelligence.

Restent maintenant des thèmes qui ont été abordés par moins de 5% des interrogés, et qui sont cités par ordre décroissant d'apparition: Profession marginale, Société; Arts, Famille, Homme, Machiavélisme, Nationalité, Travail; Règne animal, Ecriture, Nature, Politique; Etat-civil. Il serait aussi possible de

tenter de les classer mais, dans cette analyse, nous préférons garder les 8 grandes classes aussi homogènes que possible. Il s'y trouve déjà en réalité beaucoup de variation, ce qui montre bien que le questionnaire a atteint son objectif, à savoir de susciter et de produire un grand éventail de réponses.

3.1.2. Comparaison entre populations

Si l'on compare du point de vue quantitatif les productions des trois groupes d'individus, on constate que les élèves de l'école privée fournissent en moyenne 14,15 items, les élèves de l'école commerciale 13,21 tandis que les apprentis n'en produisent en moyenne que 8,36.

Qualitativement, si l'on considère la fréquence avec laquelle les sujets abordent chacun des thèmes, on constate que l'importance relative de ces fréquences est plus semblable entre les élèves des deux écoles qu'entre chacun des groupes d'élèves et les apprentis. En effet, les corrélations entre ces fréquences pour les trois groupes sont respectivement: entre élèves des deux écoles: 0,69; entre élèves de l'école commerciale et apprentis: 0,25; entre élèves de l'école privée et apprentis: 0,20.

Analyse des catégories de thèmes

En rassemblant les réponses des deux groupes d'élèves, nous avons comparé la fréquence avec laquelle ils avaient fait usage des thèmes abordés par au moins 10% des sujets, avec la fréquence avec laquelle les apprentis avaient utilisés ces mêmes thèmes. Nous avons estimé que les productions étaient similaires lorsque les différences observées entre les deux populations étaient égales ou inférieures à 10%. Par contre, lorsque ces différences étaient à la fois plus grandes et significatives ($p < 0,05$ au test bilatéral du Chi carré), nous avons conclu à des différences de productions entre les élèves et les apprentis.

- **Problématique de la définition.** Les productions sont similaires pour les thèmes suivants: définition, handicap, similitude, apparence, intellectualisme. Pluricité se trouve significativement moins souvent cité par les élèves que par les apprentis. Ceux-ci sont donc tout autant enclins que les autres à élaborer une problématique de l'intelligence.
- **Organisations de nature cognitive.** Différence significative en faveur des élèves pour le thème vivacité et même très significative pour les trois autres thèmes de cette catégorie.
- **Traits de personnalité.** Même production chez les deux groupes de sujets.
- **Habilités.** Dans cette catégorie également les réponses des individus ne présentent pas de différences.

- **Etendue des intérêts.** On relève des différences significatives pour la culture, l'intérêt et les loisirs, plus souvent cités par les élèves, alors que les productions sont similaires en ce qui concerne l'attitude face au savoir et la lecture.
- **Aptitudes spécifiques ou don.** Aucune différence ne peut être relevée dans les réponses des sujets.
- **Aspect institutionnel.** Les thèmes portant sur la scolarisation, les tests, la position professionnelle, la réussite dans la vie sont de même importance, alors que la réussite scolaire est significativement plus fréquente chez les élèves.
- **Rapport aux autres.** Alors que les sujets citent avec un taux de fréquence équivalent l'altruisme, les quatre autres thèmes, soit la souplesse, l'indépendance, l'adaptation et la sociabilité se retrouvent très significativement plus souvent chez les élèves.

Cette revue détaillée montre que si les apprentis produisent en général moins de thèmes, ils en abordent certains tout aussi fréquemment que les élèves.

En examinant les différentes catégories de thèmes, on voit que, si la problématique de la définition est abordée avec la même fréquence par les élèves et les apprentis, la pluriété des formes d'intelligence est le seul thème produit significativement plus souvent par ces derniers.

Deux autres catégories sont par contre plus fréquemment citées par les élèves: les organisations de nature cognitive et les thèmes faisant référence aux rapports avec les autres. L'étendue des intérêts contient également des thèmes plus souvent mentionnés par les élèves.

Voyons maintenant si une analyse factorielle peut nous aider à mieux organiser ces thèmes et si une comparaison des scores factoriels peut nous apporter des informations supplémentaires.

3.1.3. Analyse factorielle

Le but de cette analyse est de rechercher l'organisation des réponses malgré leur nature variée. Pour ce faire, nous avons effectué une analyse factorielle en composantes principales, qui nous a paru la plus appropriée à notre problématique. Nous avons introduit 62 variables, représentant les 62 thèmes associés positivement à la notion d'intelligence. Insistons toutefois sur le fait qu'il s'agit là d'une analyse exploratoire, du fait du nombre restreint de sujets et de la nature des données utilisées pour l'analyse. Après rotation varimax, 23 facteurs se

sont dégagés. Nous avons retenu les 7 premiers, dont la valeur propre est supérieure à 2, et qui expliquent chacun au moins 5% de la variance. Ils sont interprétables et expliquent au total 52% de la variance. Pour chacun de ces facteurs, seuls les thèmes ayant obtenu les saturations les plus élevées seront mentionnés.

Facteur 1

Nous avons qualifié ce facteur de **conception élitiste**, puisque les thèmes ayant obtenu les saturations les plus élevées sont: les arts (.85), le mépris des autres (.70), les loisirs (.67), la lecture (.48), la maîtrise de soi (.41), l'intérêt (.33), et l'écriture (.28).

Ce facteur est «nouveau» par rapport à l'analyse thématique proprement dite puisqu'il organise des thèmes peu fréquents. Cependant ceux-ci sont importants puisqu'ils expliquent 12.6% de la variance. De nature culturelle, ils ne portent pas sur des éléments cognitifs dans le sens strict du terme.

Les scores factoriels pour les trois populations sont: apprentis: -.18, école privée: + .45, école commerciale: + .10 (élèves regroupés: + .21)

Les élèves regroupés se différencient significativement ($p = .05$) des apprentis, les apprentis donnant moins souvent que les élèves une définition «culturaliste» de l'intelligence.

Facteur 2

Ce facteur peut renvoyer à l'**art de vivre** puisqu'il inclut l'écriture (.84), le savoir-vivre (.73), l'auto-valorisation (.50), la nature (.34), les loisirs (.33), la réussite dans la vie (.33), la similitude (.33), la position professionnelle (.32), l'expression (.29), l'adaptation (.29).

Bien que de nature très variée, ce facteur inclut néanmoins des thèmes qui tous font indubitablement allusion à une certaine manière de vivre privilégiée.

Les scores factoriels sont les suivants: apprentis: -.08, école privée: -.30, école commerciale: + .27. (élèves regroupés: + .09)

Il n'y a pas de différence significative ($p = .40$) dans l'approche de l'intelligence de ce point de vue.

Facteur 3

Ce facteur regroupe principalement les **aptitudes intellectuelles et sociales**. Il réunit en effet: la distanciation (.77), l'affirmation (.56), l'indépendance (.47),

la souplesse (.46), la pratique (.37), la compréhension (.37), la sociabilité (.34), la réflexion (.34), la connaissance de soi (.32), l'adaptation (.29).

C'est le facteur qui fait le plus directement référence au domaine cognitif, sans pour autant négliger le caractère social de l'intelligence.

Les scores factoriels pour les trois groupes de sujets sont: apprentis: -.41, école privée: +.80, école commerciale: +.34 (élèves regroupés: +.48)

Comme cela était prévisible au terme de l'analyse thématique, les élèves se différencient très significativement des apprentis ($p < .001$) sur ce facteur.

Facteur 4

C'est le facteur de la **réussite sociale**, puisqu'on y trouve: la réussite professionnelle (.83), la réussite scolaire (.73), l'adaptation (.35).

Les scores factoriels obtenus sur ce facteur sont: apprentis: -.20, école privée: +.16, école commerciale: +.28 (élèves regroupés: +.24)

Les élèves rassemblés se distinguent significativement ($p = .02$) des apprentis, ce que nous laissait déjà entrevoir l'analyse thématique.

Facteur 5

Nous avons intitulé ce facteur **don et motivation scolaire**. Il rassemble en effet: la scolarisation (.68), le don (.61), l'attitude face au savoir (.40), la mémoire (.38), qui sont opposés au refus de définir l'intelligence (-.31) et de se référer à la similitude (-.30).

La référence à l'école, aux dons et attitudes qu'elle requiert semble donc ne pas être compatible avec une problématique de l'intelligence.

Les scores factoriels obtenus ici sont: apprentis: +.04, école privée: -.08, école commerciale: -.04 (élèves regroupés: -.05).

Bien que ce facteur soit le seul où les apprentis se situent positivement, les thèmes qui le composent ne donnent lieu à aucune différence significative entre les sujets ($p = .61$).

Facteur 6

Ce facteur renvoie à l'**expérience sociale contrôlée**. Les thèmes principaux sont les suivants: l'expérience (.75), la sociabilité (.51), la maîtrise de soi (.51), l'adaptation (.37).

Il s'avère donc que ce facteur s'organise autour d'une conception de la personnalité mûre, bien adaptée socialement.

Les scores factoriels pour les trois populations sont: apprentis: $-.21$, école privée: $+.28$, école commerciale: $+.24$ (élèves regroupés: $+.25$)

La différence significative relevée entre les apprentis et les élèves ($p = .01$) peut s'expliquer par la présence des idées d'adaptation et de sociabilité peu fréquentes, on l'a vu, chez les jeunes travailleurs.

Facteur 7

Ce facteur nous présente une **définition culturelle** puisque, opposées à la pluri-cité ($-.68$), se trouvent la culture ($.56$), l'attitude face au savoir ($.30$), la discussion ($.29$).

Les scores factoriels obtenus sur ce facteur ne laissent apparaître aucune différence sensible ($p = .10$) parmi les différents groupes de sujets: apprentis: $-.14$, école privée: $-.06$, école commerciale: $+.27$ (élèves regroupés: $+.17$).

Un examen des thèmes dégagés et des facteurs décrits fait apparaître clairement que l'intelligence est loin de revêtir exclusivement des connotations de type cognitif chez les sujets que nous avons interrogés. Son évocation suscite au contraire des considérations portant principalement sur des manières d'être et des manières d'agir qui, si elles sont surtout individuelles, sont aussi fréquemment sociales.

En comparant nos résultats avec ceux obtenus par Sternberg et ses collaborateurs, on peut principalement remarquer chez nos sujets l'absence d'un facteur d'aptitude spécifiquement verbale, les autres facteurs se recouvrant plus ou moins.

Relevons également que Dasen et al. avaient, pour leur part, mis en évidence huit dimensions de l'intelligence: la serviabilité, le respect, l'aptitude verbale, la sagesse, l'attention (dans le sens d'être attentif), l'intelligence scolaire, l'habileté manuelle et la mémoire. Si on compare ces résultats avec nos facteurs, on peut remarquer que, bien que la dimension sociale soit présente dans les deux recherches, ce n'en sont pas nécessairement les mêmes aspects qui sont valorisés. Indubitablement donc des différences interculturelles existent quant aux conceptions de l'intelligence, mais il est vrai que dans notre culture également les définitions de l'intelligence véhiculent de fortes connotations sociales.

Quant aux effets produits par les différences d'insertion scolaire de nos sujets, il faut surtout relever la forte propension des apprentis à parler en termes de pluri-cité. Ce thème est en effet le seul qui apparaît comme ayant été abordé signifi-

cativement plus souvent par les jeunes travailleurs que par les collégiens dans notre analyse thématique.

En ce qui concerne le discours articulé par les élèves des écoles, il se distancie de celui des apprentis surtout lorsque les premiers associent à l'intelligence les attributs des classes privilégiées sous leurs formes culturelle, intellectuelle et relationnelle.

3.2. Représentations du développement de l'intelligence

Les réponses à la question sur le développement de l'intelligence ont été examinées selon une méthode dérivée de l'analyse propositionnelle du discours (cf. Ghiglione, 1982). Suivant cette technique, toutes les réponses ont été réécrites sous forme de phrases simples, décomposées de la manière suivante: référents-noyaux actants (c'est-à-dire substantifs acteurs du discours en position d'«agissants»), verbes, référents-noyaux actés (soit les mêmes acteurs mais en position de «subissants»).

De plus, la transcription a également tenu compte d'autres caractéristiques qui n'ont pas été reprises dans les analyses que nous rapporterons ici: destinataires (de l'action), polarité (affirmation ou négation de la proposition), organisateurs du discours (c'est-à-dire organisateurs argumentatifs -conjonctions, disjonctions- ou organisateurs narratifs -marqueurs temporels, modulateurs de rythme-), modalités (éléments modalisant le discours, du type «toujours», «peut-être», ou les conditionnels), autres (principalement différents compléments circonstanciels).

Les règles qui nous ont permis de décomposer les textes de façon uniforme nous ont été largement inspirées par les instructions de Bronckart et Bain (1980).

A la suite de cette réécriture, un «dictionnaire» des référents-noyaux a pu être établi; les référents-noyaux de sens proche étant regroupés, on a pu distinguer 25 acteurs organisant la totalité du discours (voir tableau 1).

Les verbes ont été également recensés et divisés en dix catégories qui nous ont paru pertinentes par rapport à notre problématique, soit:

- 1) verbes d'état et prolongement d'un état (par exemple être, exister, rester, etc.)
- 2) verbes de possession (comme avoir, posséder, disposer de)
- 3) verbes optatifs (décider, essayer, vouloir)
- 4) verbes déclaratifs et d'échange verbal (dire, communiquer, raconter)
- 5) verbes évaluatifs (accepter, refuser, regretter)
- 6) actes de cognition (apprendre, comprendre, penser)

- 7) verbes de perception et d'attention (s'intéresser, entendre, regarder)
- 8) actions par rapport à soi (se développer, grandir, s'épanouir)
- 9) actions par rapport à autrui (aider, éduquer, influencer)
- 10) actions par rapport à des objets (utiliser, donner, prendre)

Ces deux classifications nous ont permis de transcrire chaque proposition sous une forme proche des «modèles argumentatifs» de Ghiglione. Nous avons ainsi obtenu 1123 modèles: 466 chez les apprentis, soit en moyenne 9,32 par individu; 214 chez les élèves de l'école privée, soit en moyenne 16,46 par individu; 443 chez les élèves de l'école commerciale représentant une moyenne de 15,28 modèles par personne.

Le tableau 1 présente la liste des 25 référents-noyaux et le pourcentage de leur apparition dans le discours intégral de tous les sujets interrogés, lorsqu'on additionne la fréquence avec laquelle ils apparaissent dans les trois populations. Nous y indiquons ensuite le pourcentage de leur apparition dans le discours de chacun des groupes de sujets en ne tenant compte toutefois que des fréquences les plus élevées qui rendent compte du 80% du discours. Enfin, nous y mentionnons leur pourcentage d'apparition en tant qu'actants tout d'abord, puis en tant qu'actés, lorsque ce taux d'apparition est supérieur à 5%.

Un bref examen de ce tableau montre que les acteurs principaux du discours des trois groupes de sujets sont sensiblement les mêmes. L'«enfant» et l'«intelligence» se retrouvent en effet aux premiers rangs des fréquences, suivis également avec un fort pourcentage d'apparition par «certains/d'autres» (amenant généralement une comparaison), «on», et «chose». A propos de ces cinq acteurs principaux -qui représentent presque 60% du discours global de nos sujets-, on peut noter que l'intelligence est aussi bien agissante qu'«agie» mais que l'enfant par contre n'est objet d'action que chez les élèves de l'école commerciale.

On peut relever encore que si le «développement/devenir» apparaît chez les trois groupes de sujets, «tout le monde» et ce que nous avons appelé l'«argumentatif» (c'est-à-dire la raison, la question, le pourquoi des choses) ressortent particulièrement comme actants- chez les élèves de l'école privée.

Enfin, les «acquis/connaissances» et les «compétences» apparaissent assez fortement dans les deux groupes d'élèves, tandis que l'école se retrouve surtout dans le discours des apprentis.

Nous avons cherché un «indice d'homogénéité du discours», en calculant le pourcentage que représente, pour chaque population, les quatre actants principaux ainsi que les quatre actés principaux. Plus ce pourcentage est élevé, plus il est possible de considérer comme homogène le discours tenu par une population, celui-ci faisant intervenir plus souvent les mêmes actants et les mêmes actés.

Les acteurs les plus fréquents sont:

1) Chez les apprentis:

- Pour les actants: l'enfant, on, certains/d'autres, l'intelligence rendent compte du 74% du discours;
- Pour les actés: les «choses», l'intelligence, l'école, le développement constituent le 58% des réponses.

2) Chez les élèves de l'école privée:

- Pour les actants: l'enfant, certains/d'autres, on, l'intelligence forment le 55% du texte;
- Pour les actés: l'intelligence, les différences, les connaissances, les compétences rendent compte du 40% du discours.

3) Chez les élèves de l'école commerciale:

- Pour les actants: l'enfant, l'intelligence, on, certains/d'autres forment le 63% des réponses;
- Pour les actés: les «choses», l'intelligence, les connaissances et l'enfant constituent le 53% du texte.

Les pourcentages avec lesquels les actants principaux ont été cités par chacun de nos trois groupes de sujets constituent un indice pertinent pour décrire le profil du discours de chacune des populations. Ainsi, lorsqu'on calcule la distance entre ces profils (en prenant la somme des différences au carré), on constate que celle-ci est plus petite entre les élèves des deux écoles qu'entre chacun des groupes d'élèves et les apprentis.

En effet, les distances calculées sur ces paramètres sont les suivantes: 11.22 entre les deux groupes d'élèves, 12.53 entre les apprentis et les élèves de l'école commerciale, 15.83 entre les apprentis et les élèves de l'école privée.

Quant à la distance calculée à partir des actés principaux, elle est inévitablement plus grande puisque déjà le choix des référents-noyaux varie considérablement dans les trois populations. En comparant donc les trois profils sur les 8 paramètres que constitue l'ensemble des actés principaux, on constate cependant à nouveau une plus grande proximité entre les deux groupes d'élèves, puisqu'on obtient pour ces distances: 16.28 entre les deux groupes d'élèves, 19.89 entre les apprentis et les élèves de l'école commerciale et 31.00 entre les apprentis et les élèves de l'école privée.

De nombreuses analyses de type rhétorique ou lexical pourraient être entreprises et donner d'intéressantes informations sur la façon dont les trois catégories de sujets organisent leur discours. Le but de cette recherche n'étant toutefois pas celui-là, nous n'examinerons que quelques aspects du contenu des réponses qui nous ont été fournies.

Ainsi, sans vouloir donner ici la liste exhaustive des modèles construits par nos sujets, nous citerons, à titre d'exemples, quelques-uns des modèles les plus fréquemment utilisés.

Nous avons désigné comme «modèles courants» des modèles qui apparaissent chez au moins 5% de la population totale. Les fréquences cumulées de ces modèles se montent à 481 et constituent ainsi 43% des modèles produits. Nous les décrivons brièvement.

Un grand nombre (186) de ces modèles contiennent le verbe «se développer» ou des équivalents pour indiquer que c'est l'intelligence (106), l'enfant (26), des individus non définis (27), tout le monde (8), l'évolution (7), le corps (6) et les facultés (6) qui se développent. Signalons que seulement 7 fois la notion de différence est introduite dans les modèles.

Les verbes d'état sont également nombreux (99) dans les modèles donnés. Ils caractérisent la plupart du temps l'enfant comme étant intelligent (21), développé (13) ou capable (10). Ils décrivent également des personnes indéfinies comme intelligentes (15). 21 modèles signalent que les choses, les enfants, les gens «sont». Parmi ces modèles, 15 introduisent une comparaison. 6 modèles indiquent que le développement est lié à certaines conditions, alors que l'environnement (8 fois) et l'école (5 fois) semblent être des raisons ou des causes possibles du développement de l'intelligence.

Il est 81 fois question d'apprendre dans les modèles courants: les enfants apprennent (12) ou apprennent certaines choses (28), 5 de ces modèles impliquant une comparaison. Des personnes non définies apprennent (10) ou apprennent des choses (25). Enfin il ressort 6 fois que tout le monde apprend.

Les verbes d'action sur des objets ou contenus apparaissent 48 fois dans les modèles courants. Les enfants agissent (6), agissent sur quelque chose (17), sur leur intelligence (6) ou sur l'école (8). Les personnes non définies agissent, elles, 11 fois sur l'intelligence. Relevons enfin que l'entourage familial est donné 7 fois comme agissant sur l'enfant.

Moins nombreux (30) sont les modèles courants qui contiennent un verbe de possession. Des individus non définis (12) et des enfants (8) ont une intelligence. Des enfants (10) ont en outre certains acquis. La notion de différence intervient 9 fois dans l'avoir des enfants.

Sept modèles courants indiquent que des enfants «essaient»; 12 qu'ils perçoivent des choses; enfin 11 associent un verbe déclaratif ou d'expression avec des personnes non définies.

Si l'on revient au discours de base, on peut observer que les apprentis utilisent

davantage le verbe «être» que les collégiens. En réalité, en examinant en détail les modèles construits par les apprentis au moyen de ce verbe, on peut constater que près du tiers sont suivis d'une comparaison. Cette façon de comparer se retrouve d'ailleurs dans la plupart des modèles des apprentis et on peut dire que c'est ce qui différencie le plus massivement les jeunes travailleurs des autres sujets. Citons, à titre d'exemple, que 14 modèles sur les 48 qui décrivent l'enfant sont suivis de comparatifs, forme que l'on ne retrouve par contre que dans 1 seul des 15 modèles similaires émis par les élèves.

Cette constatation peut être mise en relation avec les résultats de notre analyse thématique. Nous y avons observé que les apprentis adhéraient plus souvent à une conception «pluraliste» de l'intelligence. S'ils utilisent ici davantage une démarche comparative que les élèves c'est probablement parce que, selon leur conception du développement de l'intelligence, certaines choses qu'ils ne précisent pas clairement agissent avec un poids variable et produisent des effets différents sur les êtres humains.

Si les réponses des apprentis nous présentent de ce fait une image plutôt floue de l'intelligence, nous n'affirmons pas pour autant que les jeunes travailleurs n'ont pas de représentation de l'intelligence. Ce qu'il faut néanmoins admettre, c'est que cette population est bien la plus éloignée du «prototype» de l'intelligent dominant dans notre société. Les apprentis craignent peut-être -face aux universitaires qui les interrogent de surcroît- d'exposer un point de vue qui remettrait en cause leur identité et tentent plutôt de la justifier soit en avançant que les gens ont inexplicablement plus ou moins d'intelligence, soit en donnant une définition moins courante et moins institutionnalisée de celle-ci, affirmant par exemple qu'un maçon est aussi intelligent qu'un avocat.

4. Conclusion

La recherche qui vient d'être décrite est une première étape dans notre démarche pour dégager les représentations sociales de l'intelligence. Quelques-uns de ces résultats ont déjà pu être utilisés dans le cadre d'une enquête par questionnaire (Mugny et Carugati, 1985). Parallèlement, certains points spécifiques qu'elle met en évidence demandent à être confirmés et précisés. Plusieurs projets d'expérimentation dans ce sens sont d'ailleurs en voie d'être réalisés.

A ce stade de notre réflexion, notre intérêt principal se porte sur les représentations des facteurs intervenant dans le développement de l'intelligence, le lien qui rattache ces représentations aux définitions de l'intelligence, ainsi que sur l'importance de ces représentations dans l'évaluation de l'intelligence.

Nous sommes en outre tout-à-fait sensibles au fait qu'une attention toute particulière devra être portée aux populations qui semblent mettre en cause les con-

ceptions les plus dominantes de l'intelligence si nous voulons être à même de dégager les véritables mécanismes de ces représentations sociales.

Vu la multiplicité des principes qui président à l'organisation des différentes conceptions de l'intelligence, aussi bien chez les sujets que nous avons étudiés que chez ceux étudiés par d'autres chercheurs, une première tâche que nous essaierons d'accomplir toutefois est de dégager les différentes conditions d'interaction sociale qui, dans notre société, rendent davantage saillantes l'une ou l'autre de ces conceptions.

Tableau 1

Référénts-noyaux	Référénts-noyaux en %				Actants en %			Actés en %		
	% add.	Appr.	Ec.P.	Ec.C.	Appr.	Ec.P.	Ec.C.	Appr.	Ec.P.	Ec.C.
l'enfant	58,25	25,74	12,11	20,40	33,91	18,22	25,73	-	-	7,66
l'intelligence	41,25	10,76	13,03	17,45	11,16	10,75	17,83	8,59	16,24	14,86
certain/d'autres	28,33	11,23	10,25	6,85	14,16	13,08	7,67	-	-	-
on	27,25	10,45	8,39	8,41	14,38	12,62	12,19	-	-	-
«chose»	24,31	12,01	4,04	8,26	-	-	-	35,86	6,84	19,37
dévelop./devenir	13,39	4,21	4,35	4,83	-	-	-	6,75	6,84	7,21
argumentatif	13,37	2,81	7,76	-	-	8,41	-	-	5,98	5,41
tout le monde	11,82	-	6,52	3,12	-	9,81	-	-	-	-
acquis/connais.	10,59	-	3,42	4,67	-	-	-	6,06	7,69	11,26
compétences	8,88	-	3,73	4,21	-	-	-	-	7,69	5,86
école + éducation	8,56	2,96	-	-	-	-	-	7,07	5,13	-
différentiel	8,40	-	4,04	-	-	-	-	5,56	8,55	-
entourage familial	6,54	-	-	-	-	-	-	-	-	-
circonstanciel	6,53	-	-	3,58	-	-	-	-	-	5,41
environ. social	5,75	-	-	-	-	-	-	-	-	-
activités générales	5,14	-	3,42	-	-	-	-	-	-	-
activités intellect.	5,13	-	-	-	-	-	-	-	-	-
cerveau	4,19	-	-	-	-	-	-	-	-	-
vie + vitalité	3,57	-	-	-	-	-	-	-	-	-
le corps + les sens	2,49	-	-	-	-	-	-	-	-	-
objets	2,48	-	-	-	-	-	-	-	-	-
moyens d'inform.	1,40	-	-	-	-	-	-	-	-	-
indéfini	1,25	-	-	-	-	-	-	-	-	-
hérédité	0,78	-	-	-	-	-	-	-	-	-
animaux	0,31	-	-	-	-	-	-	-	-	-

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bardin, L. *L'analyse de contenu*, Presses Universitaires de France, Paris, 1977.
- Bronckart, J.P., Bain, D., Davaud, C., Kilcher, A., Pasquier, A., Schneuwly, B. *Instructions pour l'analyse des textes*, projet pour le Fonds National de la Recherche Scientifique, 1.165-0.80.
- Dasen, P., Dembélé, B., Ettien, K., Kabran, K., Kamagaté, D., Koffi, K.A., N'guessan, A. N'glouèlè, l'intelligence chez les Baoulé, *Archives de psychologie*, 1985, 53, 293-324.
- Doise, W., Mugny, G. *Le développement social de l'intelligence*, Interéditions, Paris, 1981.
- Ghiglione, R., Beauvois, J.L., Chabrol, A., Trognon, C. *Manuel d'analyse de contenu*, Armand Colin, 1980.
- Ghiglione, R. Analyse propositionnelle et modèles argumentatifs, *Connexions*, 38, 1982.
- Goodnow, J. Everyday ideas about cognitive development. In J.P. Forgas (ed) *Social cognition, perspectives on everyday understanding*, Academic Press, London, 1981.
- Moscovici, S. *La psychanalyse, son image et son public*, Presses Universitaires de France, Paris, 1976.
- Mugny, G., Carugati, F. *L'intelligence au pluriel: les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*, Delval, Cousset, 1985.
- Neisser, U. The concept of intelligence. In R.J. Sternberg et D.K. Detterman (ed.) *Human intelligence: perspectives on its theory and measurement*, Norwood, N.J., Ablex, 1979.
- Perret-Clermont, A.N. *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Peter Lang, Berne, 1979.
- Sternberg, R.J., Conway, B., Ketron, J., Bernstein, M. People's conceptions of intelligence, *Journal of personality and social psychology*, 41, 1, 37-55, 1981.

ZUSAMMENFASSUNG

Soziale Repräsentationen der Intelligenz bei Jugendlichen im Alter von 15-22 Jahren.

Es handelt sich in diesem Artikel um die sozialen Repräsentationen der Intelligenz bei 92 Jugendlichen im Alter von 15-22 Jahren. Unsere Ergebnisse, wie diejenigen mancher zwischen-kulturellen Forschungen zeigen, dass diese Repräsentationen einen Begriff der Intelligenz mit sich führen, der ebenso viele soziale wie kognitive Kompetenzen einschließt.

SUMMARY

Social representations of intelligence among young people aged 15 to 22.

The article deals with the social representations of intelligence among 92 young people aged 15 to 22. Our results, just as those of recent crosscultural research studies, show that these representations include a conception of intelligence covering social as well as cognitive capacities.