

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/260188594>

La meritocrazia a scuola, un serio ostacolo all'apprendimento.

Article · January 2006

DOI: 10.1482/23160

CITATIONS

6

READS

4,511

1 author:



Fabrizio Butera

University of Lausanne

254 PUBLICATIONS 6,014 CITATIONS

SEE PROFILE

La meritocrazia a scuola: un serio ostacolo all'apprendimento

Fabrizio Butera

Quando entrai in prima media a Milano fui colpito dal clima di grande effervescenza che vi regnava. Era l'anno in cui si passò dai voti ai giudizi. Erano i giorni in cui i voti numerici, da 0 a 10, accusati di esacerbare la salienza della gerarchia di merito tra gli allievi, cedevano alla contestazione e lasciavano il posto ai giudizi, considerati come garanzia di una maggiore umanità nella valutazione. Pochi giorni dopo l'inizio della scuola, e malgrado la nostra giovane età, avevamo già capito che nulla era cambiato. Ottimo valeva 10, distinto 9; seguivano buono per l'8, discreto per il 7 e così via. Il vecchio sistema si era riprodotto con nuove etichette, ma con la stessa capacità di stabilire una gerarchia di merito tra gli allievi di una classe. In Italia, e in molti altri paesi occidentali, la meritocrazia è un principio talmente radicato nel sistema educativo e di formazione che la sua sostituzione, seppur abbondantemente discussa, ha portato finora a semplici modifiche formali nella scuola pubblica e privata, ed è restata appannaggio di poche scuole sperimentali o alternative.

La tesi che voglio difendere in questo articolo è che la meritocrazia, nonostante la sua onnipresenza nei sistemi educativi e indipendentemente dal valore di giustizia che alcuni possono attribuirle, nuoce all'apprendimento, in quanto crea un clima di confronto sociale tra allievi, studenti o altre categorie di persone in formazione, che minaccia il sé e limita le capacità cognitive richieste per apprendere. In altre parole, questo articolo vuole essere un contributo psicosociale alla comprensione dei limiti della meritocrazia. Ma andiamo per gradi. Comincerò col definire l'ideale meritocratico e i suoi presunti vantaggi sulla formazione; in seguito, dopo aver posto che un sistema merito-

Per la corrispondenza: Fabrizio Butera, Institut des sciences sociales et pédagogiques, Université de Lausanne, Anthropole, CH-1015 Lausanne, Svizzera.

fabrizio.butera@unil.ch.

I lavori citati in questo articolo hanno ricevuto il sostegno di un fondo «Ecole et Sciences Cognitives» del Ministero francese della Ricerca e del Fondo Nazionale svizzero della Ricerca. Desidero ringraziare Nicoletta Cavazza per i suoi importanti commenti su una versione precedente di questo articolo.

cratico è un sistema basato sul confronto sociale – vedremo perché – presenterò una serie di lavori in psicologia sociale che mostrano come un confronto sociale minaccioso per il sé, tipico della meritocrazia, porta ad effetti di focalizzazione nella cognizione che limitano il potenziale di coloro che dovrebbero apprendere.

1. Meritocrazia e apprendimento

La meritocrazia è il principio di giustizia che postula che a scuola, così come in altri ambiti della società, ognuno debba essere ricompensato o valorizzato in funzione dei propri meriti. Secondo questo principio, è legittimo dare voti più alti agli allievi o agli studenti che danno migliori prestazioni, ma anche offrire attività più stimolanti a coloro che imparano più in fretta (Crahay, 2000). All'epoca in cui il principio si è affermato come sistema educativo dominante, attorno alla fine della seconda guerra mondiale con qualche variazione a seconda dei paesi (ma il principio esisteva già nella Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino del 1789), l'idea era di evitare che gli allievi provenienti dai ceti meno abbienti fossero condannati all'insuccesso scolastico sistematico e a corsi di studio brevi che li portassero ad occupare le stesse posizioni sociali dei genitori. Il principio dell'eguaglianza delle opportunità consisteva appunto a rendere possibile che degli allievi meritevoli (cioè con un alto profitto misurato in voti) potessero continuare gli studi, qualunque fosse il loro ceto d'origine. Questo principio parte quindi da una nobile intenzione, cioè ridurre le differenze di opportunità dovute alla nascita (Duru-Bellat, 2006).

Il successo di questo sistema, e il conseguente attaccamento della nostra società a tutti gli strumenti – voti, giudizi, graduatorie – che permettono di misurare il merito, è dovuto, secondo alcuni sociologi, al fatto che esso introduce un principio di giustizia nell'ineguaglianza sociale, rendendola pertanto più accettabile: se le opportunità sono le stesse per tutti, allora gli allievi che riescono meglio sono quelli che hanno sviluppato le competenze che rendono legittima la loro posizione di superiorità. Per esempio, secondo il sociologo francese François Dubet «mentre le ineguaglianze dovute alla nascita e all'eredità sono ingiuste, l'eguaglianza delle opportunità istituisce delle ineguaglianze giuste aprendo a tutti la competizione per i diplomi e le posizioni sociali» (Dubet, 2004, p. 13).

Per altri autori, come il belga Marcel Crahay, la ragione del successo della meritocrazia è molto più prosaica: se è vero che fornire a tutti gli stessi strumenti educativi dà a tutti le stesse *possibilità*, è vero anche che non controlla se *di fatto* tutti abbiano lo stesso livello di partenza (Crahay, 2000). Dunque il sistema meritocratico non fa altro che perpetuare le differenze sociali di partenza perché, con mezzi uguali, se uno parte avvantaggiato arriva avvantaggiato; inoltre, il fatto che alcuni membri delle classi dominate riescano ad approfittare dell'ascensore sociale e ad accedere ad uno status più elevato pubblicizza la permeabilità del sistema sociale e sottintende che l'insuccesso di coloro che «non ce la fanno» è dovuto a una mancanza di sforzo o di capacità (Stephen

Wright ha descritto questo fenomeno col nome di *tokenism*, Wright 2001). Per fondare una scuola veramente egualitaria, Crahay propone di sostituire l'eguaglianza dei risultati all'eguaglianza delle opportunità, secondo il principio già formulato da Bloom (1976) secondo cui la maggior parte degli allievi sono capaci di realizzare apprendimenti di livello elevato se l'insegnamento è adeguato e se gli allievi sono aiutati quando incontrano difficoltà. In altri termini, il vecchio principio di «a ciascuno secondo i suoi bisogni».

In questo articolo non si tratta di discutere dell'organizzazione sociale necessaria a una vera giustizia scolastica, anche se non posso nascondere la mia preferenza per il modello dell'eguaglianza dei risultati. Questa discussione ci porterebbe troppo lontano dall'obiettivo dell'articolo; lo scopo di questa prima parte è quello di situare la posta in gioco nel dibattito sulla meritocrazia e di mettere in evidenza perché è importante porsi la domanda dell'efficacia della meritocrazia per l'apprendimento. A questo proposito, rileviamo solo un aspetto che però è centrale per quello che seguirà: applicare il principio della meritocrazia vuol dire relegare la questione dell'apprendimento a un ruolo secondario, rispetto alla questione della riuscita. Se io sono un bambino che sa tante cose perché vengo da una famiglia che ha i mezzi per farmi crescere in un ambiente ricco di stimoli e di conoscenze, e se vado a una scuola che mi insegna cose che già so, alla fine dell'anno il mio bilancio in termini di apprendimento sarà molto povero. In compenso, in termini di merito il bilancio sarà ottimo, visto che otterrò dei voti alti. Ed è proprio per questo problema, quasi un paradosso, che la psicologia sociale diventa fondamentale per capire gli effetti della meritocrazia: la nostra disciplina studia infatti gli effetti dell'esposizione alle norme sociali (in questo caso il merito) sul funzionamento cognitivo (in questo caso i meccanismi che costituiscono i processi di apprendimento).

2. Meritocrazia e confronto sociale

Per rendere più esplicito l'apporto della psicologia sociale alla comprensione degli effetti della meritocrazia bisogna partire dall'idea che un sistema basato sul merito porta gli individui inseriti in questo sistema a un processo di confronto sociale permanente. Il confronto sociale è, come vedremo più dettagliatamente in seguito, la tendenza umana a valutare le proprie capacità in maniera relativa, utilizzando gli altri come termini di paragone. Vedremo perché. Il punto importante per il momento è che questa tendenza è più o meno accentuata in funzione della situazione sociale in cui si trovano gli individui. Infatti, vi sono situazioni sociali in cui il ricorso al confronto sociale è indispensabile, come per esempio nel caso di una gara di atletica, in cui è fondamentale sapere se si è più forti o più deboli rispetto agli avversari (Duda e Nicholls, 1992). Ma vi sono anche situazioni in cui il confronto sociale è meno pertinente, come per esempio nel caso di un allievo del conservatorio che stia imparando una sonata e per il quale la vera questione è capire se oggi è riuscito a fare meno errori di ieri.

La meritocrazia, soprattutto quando diventa una norma sociale generalizzata, implica un funzionamento costantemente orientato verso il confronto sociale. Se la norma

prevede che si venga premiati per l'eccellenza, allora bisogna tenersi informati in continuazione non solo sui propri risultati ma anche, anzi soprattutto, sui risultati degli altri: abbiamo visto più sopra che la meritocrazia apre a tutti la competizione, e come in una competizione sportiva si può vincere la medaglia d'oro senza aver superato alcun record, basta essere arrivato prima degli altri. In altre parole, la meritocrazia mette l'accento sulla riuscita, in termini di posizione raggiunta, più che sull'apprendimento effettivo. Qualsiasi scolaro lo sa: aver preso 8 in un compito in classe non dà nessuna soddisfazione se tutti gli altri hanno preso 9. La meritocrazia richiede quindi un'immersione totale nella logica del confronto sociale (Trautwein, Lüdtke, Köller e Baumert, 2006). Occorre notare che un'immersione prolungata – un'esposizione alla meritocrazia particolarmente accentuata – può portare a sviluppare una tendenza particolarmente pronunciata all'uso del confronto sociale nei comportamenti di auto-valutazione, come dimostrano i lavori di Gibbons e Buunk (1999). Vediamo quindi cosa dice la psicologia sociale sugli effetti del confronto sociale.

3. Confronto sociale e apprendimento

La pertinenza della psicologia sociale per trattare della relazione tra meritocrazia e apprendimento trova origine nei lavori sugli effetti del confronto sociale sul funzionamento cognitivo e sui meccanismi alla base dell'apprendimento. Vediamo innanzi tutto qual è il ruolo del confronto sociale nell'apprendimento. Il grande successo della teoria del confronto sociale, fin dalla prima formulazione di Festinger (1954), risiede nel fatto che essa spiega come il bisogno di valutare il sé (*self-evaluation*) sia un bisogno fondamentale, un meccanismo così radicato nel funzionamento umano da essere attivato in maniera automatica e inconscia, come hanno recentemente affermato alcuni autori (Mussweiler, Rüter e Epstude, 2004). Questa tendenza alla valutazione di sé è, secondo Festinger, fondamentale perché svolge una funzione adattiva: avere una valutazione corretta delle proprie opinioni o delle proprie competenze permette di evitare comportamenti che possono portare a conseguenze nefaste. Per esempio, uno studente che per la sua tesi si pensasse capace di portare avanti da solo un enorme progetto di ricerca, superiore alle sue forze, potrebbe andare incontro a seri problemi di salute.

3.1. Effetti positivi del confronto sociale

La teoria di Festinger è importante perché prevede che di fronte a questo bisogno di valutazione di sé, e non possedendo strumenti di misura oggettivi, le persone si valutino confrontandosi con gli altri. Gli altri diventano una fonte d'informazione: lo studente che per la tesi deve decidere se intraprendere o meno un grande progetto di ricerca, potrebbe essere spinto ad impegnarsi in esso dal fatto che un suo collega, simile a lui per esperienza e qualifiche, è riuscito a portare a termine un progetto di questo tipo.

Perché allora il confronto sociale può essere utile all'apprendimento? La teoria del confronto sociale si è sviluppata moltissimo dalla sua prima formulazione (vedi per esempio il recente volume di Guimond, 2006 o l'*Handbook* di Suls e Weeler, 2000), ed ha specificato che oltre alla motivazione fondamentale alla valutazione di sé, esiste anche una motivazione al miglioramento di sé (*self-improvement*). Questa motivazione ha una radice culturale più specifica e trova origine nella tendenza onnipresente nei paesi occidentali a valorizzare la ricerca di risultati sempre migliori. Questa idea era d'altronde già presente nei lavori di Festinger che parlava di un «tendere verso l'alto» (*drive upward*) nei comportamenti legati alla valutazione delle competenze. Questo tendere verso l'alto porta le persone a confrontarsi con altri che si trovano in una posizione di leggera superiorità, per ottenere informazioni, incentivi, speranze, o suggerimenti che permettano di migliorare i propri risultati o la propria posizione, come per esempio dimostrano le ricerche di Taylor e Lobel (1989). Anche questa motivazione si rivela potenzialmente adattiva e alcuni lavori dimostrano per esempio che gli scolari che si confrontano con compagni leggermente superiori (in termini di risultati scolastici), ottengono risultati migliori di quelli che non operano questo confronto (Huguet, Dumas, Monteil e Genestoux, 2001). Più precisamente, all'inizio dell'anno scolastico gli autori chiedevano ad adolescenti della scuola media chi fossero i compagni con cui si confrontavano di più. Appare dalle risposte che questi adolescenti si confrontavano con compagni dello stesso sesso che avevano dei voti leggermente superiori ai loro. Inoltre, i risultati di fine anno confermano un miglioramento più pronunciato negli scolari che hanno operato questo confronto «verso l'alto» rispetto a quelli che non l'hanno operato.

I risultati di questa ricerca sono naturalmente più complessi, ma mi pare importante evidenziarne un aspetto che sarà importante per il seguito di questo articolo: il miglioramento dei risultati scolastici avviene quando gli allievi si confrontano con altri allievi tutto sommato molto simili, sia per sesso che per risultati (e quindi probabilmente gli amici e le amiche, visto che si tratta di adolescenti), e non quando si confrontano con il meritocraticissimo primo della classe, confronto spesso utilizzato da molti insegnanti (e utilizzato anche in molte aziende attraverso il concetto di *employee of the month*).

3.2. Effetti negativi del confronto sociale

Veniamo adesso al punto critico e alle ricerche che mostrano perché il confronto sociale è utile per capire gli effetti della meritocrazia. Parlando delle due motivazioni cui abbiamo accennato, la valutazione di sé e il miglioramento di sé, si potrebbe avere l'impressione che il confronto sociale svolga una funzione prettamente informativa, e quindi dia luogo ad effetti esclusivamente benefici a livello dell'apprendimento. In realtà la ricerca in questo campo ha messo in evidenza, già dagli anni '60 (Hackmiller, 1966), che esiste un gran numero di situazioni nelle quali la motivazione delle persone è quella di sentirsi bene o meglio, cioè una motivazione all'affermazione di un'identità positiva. In termini più psicosociali, ci sono situazioni in cui la motivazione principale è quella di sentirsi bene, sentendosi superiori agli altri. In questi casi siamo in presenza di una mo-

tivazione all'accrescimento di sé (*self-enhancement*). Già nel lavoro di Hackmiller era presente l'idea che le situazioni di minaccia del sé portano a confrontarsi con altri che si trovano in una posizione meno favorevole. In seguito, la teoria del confronto sociale discendente (*downward social comparison*) di Wills (1981) ha confermato l'importanza del fattore minaccia: il bisogno di accrescimento di sé e la tendenza al confronto sociale discendente appaiono in concomitanza con varie forme di minaccia al sé, come l'insuccesso, la deprivazione relativa, la percezione di incompetenza, lo stress e così via. E ricerche più recenti (vedi per esempio la sintesi di Smith, 2000) hanno messo in evidenza come il confronto sociale discendente dia luogo ad emozioni principalmente antisociali, come il disprezzo, la diffidenza e la paura, ma anche la *schadenfreude*, cioè il piacere per le disavventure o gli insuccessi degli altri (Smith, Turner, Garonzik, Leach, Druskat e Weston, 1996).

Con alcuni colleghi dell'università di Ginevra abbiamo tentato di costruire un modello dell'impatto della minaccia potenzialmente insita nel confronto sociale sulle relazioni di influenza sociale (Mugny, Butera, Quiamzade, Dragulescu e Tomei, 2003; vedi anche Mugny, Butera e Falomir, 2001, per una versione in inglese). Il ricorso all'influenza sociale è particolarmente adatto a questa discussione, poiché l'apprendimento è una forma di influenza sociale, ove le conoscenze del bersaglio di influenza (allievo, persona in formazione) sono modificate, o meno, dalla presenza della fonte di influenza (maestro, formatore). Questo modello risulta infatti da numerosi studi, alcuni dei quali saranno presentati in seguito, in cui l'effetto di influenza viene esaminato in diversi contesti di confronto sociale su numerosi meccanismi legati all'apprendimento, come il ragionamento, la percezione, la trasformazione delle rappresentazioni, ecc. Sarebbe troppo lungo ripercorrere qui tutte le caratteristiche di questo modello, ma metterò in risalto le proprietà direttamente legate al problema di cui ci stiamo occupando in questa parte dell'articolo, cioè gli effetti della minaccia insita nel confronto sociale.

Il modello parte dall'idea che nelle relazioni di influenza in cui sono in gioco attitudini, competenze, capacità (le *abilities* degli anglosassoni), quello che importa veramente ai protagonisti della relazione è il livello relativo di competenza della fonte e del bersaglio (questa idea era già stata ampiamente sviluppata dalla teoria dell'elaborazione del conflitto, vedi Mugny, Butera, Sanchez-Mazas e Pérez, 1995; Pérez e Mugny, 1996). Il modello considera dunque che due fattori fondamentali per determinare il tipo di influenza che si esercita sulle attitudini sono la competenza della fonte (alta *vs* bassa) e la competenza del bersaglio (alta *vs* bassa). Se il bersaglio conosce il livello della propria competenza e il livello della competenza della fonte, allora sa in quale tipo di confronto sociale si inserisce il rapporto di influenza (confronto ascendente, discendente o laterale, in caso di competenze simili). Ma abbiamo visto più sopra che per conoscere gli effetti del confronto sociale bisogna anche poter determinare se questo confronto minaccia o no il sé. Il modello introduce dunque un terzo fattore esplicativo, il livello della minaccia al sé (alto *vs* basso) insita nella relazione di confronto sociale. La matrice che ne risulta è dunque composta da nove caselle – che corrispondono a nove situazioni di influenza diverse – risultanti dall'incrocio dei tre fattori, competenza del bersaglio

x competenza della fonte x minaccia nel confronto sociale (vedi Mugny et al., 2001; 2003). Vediamo ora come questo lavoro permette di analizzare gli effetti del confronto sociale sull'influenza.

La ricerca che ha portato al modello di Mugny e coll. ha messo in evidenza alcuni risultati particolarmente pertinenti per l'argomento che ci preoccupa in questa sede. Il primo risultato importante è che l'alta competenza della fonte costituisce, se non intervengono altri fattori moderatori, una minaccia per il sé nel bersaglio e fa sì che il funzionamento cognitivo sia focalizzato sul confronto sociale, lasciando poche risorse per l'elaborazione del compito. E questo qualunque sia il livello di competenza del bersaglio. Per esempio, uno studio di Butera, Mugny, e Tomei (2000, studio 3; vedi Butera e Mugny, 2001 per una sintesi in inglese) ha messo in evidenza che un bersaglio che si pensa molto competente e che è confrontato ad una fonte di influenza di uguale competenza (una situazione che il modello chiama *conflitto tra competenze*) mette in atto delle strategie difensive di auto-presentazione (segno di una minaccia al sé) e rivela forme di ragionamento poco diagnostiche. È solo quando viene dimostrata al bersaglio l'utilità della cooperazione che la minaccia scema (situazione chiamata *interdipendenza informativa*) – e il bersaglio può riconoscere la competenza di entrambi gli attori – e il ragionamento diventa diagnostico. Detto altrimenti, se due partner di lavoro o di studio non riescono a riconoscere la loro complementarità e si focalizzano sulla minaccia che rappresenta la competenza dell'altro, presenteranno un rendimento cognitivo inferiore al loro potenziale, malgrado la loro alta competenza.

Un altro studio mostra un effetto simile nel caso in cui il bersaglio è poco competente e la fonte molto competente (Quiamzade, Tomei e Butera, 2000). Si tratta di un caso critico, in quanto rappresenta il caso più tipico dell'insegnamento, quello in cui esiste un'asimmetria di competenze tra la fonte e il bersaglio (tra il maestro e l'allievo). In questo esperimento appare che, quando il confronto sociale tra bersaglio e fonte è improntato alla competizione, le performance dei bersagli in compiti di *problem solving* risultano inferiori a quelle dei bersagli che si trovano in una relazione di confronto sociale non minaccioso con la fonte. Questi risultati sono stati replicati da Mugny, Tafani, Butera e Pigièrè (1999), con un compito in cui si trattava di trasformare una rappresentazione sociale. Appare quindi che il trovarsi in una relazione «tipica» dell'apprendimento – il confronto sociale ascendente – non garantisce un funzionamento cognitivo ottimale; è dunque necessario trovare dei dispositivi per ridurre o eliminare la minaccia rappresentata dalla presenza di una persona la cui competenza rischia di implicare l'incompetenza del bersaglio. Questi sono solo esempi e rimandiamo il lettore all'articolo originale per l'insieme dell'argomentazione e dei risultati; tuttavia gli esempi servono qui a sottolineare che secondo questo modello, malgrado la complessità dei fenomeni di influenza, il ruolo nefasto della minaccia nel confronto sociale pare essere una costante.

Per concludere il ragionamento manca un passaggio. Abbiamo visto che la meritocrazia si basa sul confronto sociale. Abbiamo visto che il confronto sociale può avere degli effetti nefasti, se implica una minaccia per il sé. Ma possiamo dire che la meritocra-

zia implica un confronto sociale *minaccioso*? Sì, se si considerano le ricerche nel campo della valutazione di sé (per esempio Tesser, 2000 e Salovey, 1991). Risulta infatti che una persona si sente minacciata quando la valutazione di sé la porta alla conclusione, conscia o inconscia, che i suoi risultati non sono all'altezza degli standard normativi per lei pertinenti (i risultati di altre persone, i criteri di riuscita in un dato contesto, le aspettative delle persone di riferimento, i sogni e le ambizioni, ecc.). Sia la *Self-affirmation theory* di Steele (1988) che il *Self-evaluation maintenance model* di Tesser (1988) hanno sottolineato che le persone sono particolarmente preoccupate di ridurre la discrepanza tra la valutazione effettiva e gli standard. E questo spiega perché il confronto sociale che risulta dalla meritocrazia non può essere che un confronto sociale minaccioso. Come rilevato sopra, la meritocrazia mette l'accento sulla riuscita, in termini di posizione raggiunta; ma a meno di immaginare di essere costantemente al primo posto, di gran lunga superiore al concorrente successivo – il che è impossibile – non si possono eliminare completamente i dubbi relativi alla propria posizione sociale. E sono proprio questi dubbi, queste discrepanze, che introducono la minaccia nel confronto sociale. La meritocrazia introduce la minaccia nel confronto sociale che essa stessa crea.

4. Ricerche sulla minaccia nel confronto sociale

Nel paragrafo precedente abbiamo visto che la minaccia nel confronto sociale ha effetti globalmente nefasti. Ho trattato questo problema in maniera volutamente generica perché si trattava di ragionare sul concetto di minaccia. In questa sezione entrerò nel merito del perché la minaccia nel confronto sociale rappresenta un impedimento all'apprendimento. Più precisamente, metterò in evidenza due ordini di impedimenti. In primo luogo, la minaccia provocata dal confronto sociale induce una rappresentazione normativa dell'insegnamento, fissando l'attenzione degli allievi sull'obbedienza all'autorità dell'insegnante, più che sull'apprendimento. In secondo luogo, la minaccia provocata dal confronto sociale induce una rappresentazione competitiva delle interazioni sociali, limitando il potenziale benefico di queste interazioni. Analizziamo questi due impedimenti.

4.1. Rappresentazione normativa dell'insegnamento

In un articolo recente ho avanzato, con la mia collega Céline Buchs, l'idea che per un insegnante l'esercizio dell'autorità e l'insegnamento sono due attività incompatibili (Butera e Buchs, 2004). L'argomento proposto era che ogni volta che un insegnante usa il potere di coercizione o di ricompensa che gli deriva dal suo status, in realtà concentra l'attenzione degli allievi sulla minaccia che proviene dalla sua posizione dominante nel confronto sociale (la sua capacità di punire o di non ricompensare), e sottrae quindi una parte delle risorse attenzionali destinate all'esame del contenuto delle informazioni

da apprendere. Possiamo fare lo stesso ragionamento con la meritocrazia. Se la motivazione principale degli allievi è riuscire meglio degli altri, i voti – o i giudizi – diventano degli strumenti di coercizione o di ricompensa. Qualsiasi insegnante sa che al momento della distribuzione dei compiti corretti il primo comportamento degli allievi è quello di guardare il voto; e che il secondo è quello di guardare il voto del compagno di banco. Si guarderanno, eventualmente, le correzioni – il solo elemento che permette di apprendere – soltanto dopo aver ottenuto un campione di voti dei compagni che permetta di situare la propria posizione in una graduatoria. La posizione ottenuta grazie al voto rappresenterà allora o una ricompensa o una punizione. Il confronto sociale sarà costantemente minaccioso perché ogni nuova valutazione rischia di rimettere in discussione la gerarchia di merito.

Se in questo sistema la valutazione è compresa come uno strumento di ricompensa e di punizione, allora bisogna porsi la domanda degli effetti dell'insegnamento in un tale sistema. Infatti, fin dai primi lavori di French e Raven (1959) la ricerca sulle basi sociali del potere ha messo in luce che la coercizione e la ricompensa sono sì dei formidabili strumenti di potere, ma anche degli strumenti che inducono principalmente effetti di influenza superficiali, senza interiorizzazione. Questi risultati suggeriscono che l'uso dei voti come mezzo per distribuire rinforzi positivi e negativi può indurre un apprendimento superficiale (esecuzione dei compiti, memorizzazione a breve termine, apprendimento selettivo e strategico), ma non un apprendimento sotto forma di integrazione delle nuove informazioni nel sistema di conoscenze dell'allievo. French e Raven, ma anche Kelman (1958) avevano già mostrato che solo l'uso dell'*expertise* può portare a delle forme di apprendimento durature ed integrate. L'insegnante che usa le sue conoscenze, più che la sua posizione, crea l'interesse degli allievi, interesse che implica un trattamento profondo delle informazioni ed una loro integrazione più radicata nel sistema di conoscenze (Petty e Cacioppo, 1986; vedi anche Cavazza, 1996). Ma questo ha un senso se l'ideologia veicolata è quella della crescita, del progresso, dell'accrescimento delle conoscenze, in cui l'*expertise* dell'insegnante può essere vista come uno strumento per migliorare le conoscenze. Nell'ideologia del merito, quello che diventa pertinente nella relazione con l'insegnante è il suo potere di elargire rinforzi positivi o negativi e di stabilire una graduatoria, quindi il suo potere di coercizione o di ricompensa, che porta ad una mera obbedienza, quando non induce comportamenti antisociali (Clémence, Rochat, Cortolezzis, Dumont, Egloff e Kaiser, 2001).

L'obbedienza pone inoltre il problema della responsabilità. Imparare vuol dire costruire; l'apprendimento è un processo attivo nel quale non solo si assimilano le informazioni, ma in cui l'individuo deve adattarsi alle nuove conoscenze. Lo si sa fin dagli studi di Piaget (Piaget e Inhelder, 1991). Non basta quindi che l'individuo sia attento e memorizzi le informazioni, ma egli deve anche trasformare le sue conoscenze, le sue credenze, i suoi comportamenti, per adattarli alle nuove informazioni. L'apprendimento è quindi un processo attivo, in cui le persone sono impegnate con la loro volontà, la loro motivazione, e la loro coscienza: le persone sono dunque responsabili del loro apprendimento (non tratterò qui la questione dell'apprendimento implicito, vedi per esempio

Berry e Broadbent, 1988, perché mi porterebbe a discutere il problema dell'utilizzabilità degli apprendimenti). Ma i lavori sull'obbedienza mostrano, già da Milgram (1974), che essa è legata alla deresponsabilizzazione; se facciamo una cosa perché qualcuno ce lo ha detto, ci sentiamo meno responsabili. Applicando questa idea al campo dell'insegnamento e dell'apprendimento risulta che se si studia per ottenere dei buoni voti, o per attirarsi la simpatia dell'insegnante, o per far piacere ai genitori, ci sono poche probabilità che un processo di integrazione delle conoscenze si metta in moto. Se si studia per ragioni esterne a sé, non si è responsabili di ciò che si impara. E la deresponsabilizzazione si lega al disinvestimento in un circolo vizioso (Carver e Sheier, 1981).

Una conferma dell'idea appena esposta viene dalla ricerca sull'autodeterminazione. Deci e Ryan (1985) hanno sviluppato ormai da molti anni la tesi che la presenza di un fattore esterno, percepito come una pressione ad agire o a raggiungere un certo risultato, porta ad una riduzione dell'autodeterminazione e quindi ad una riduzione della motivazione intrinseca, quella che ci porta per esempio a studiare un argomento perché ci piace e ci interessa. Un vasto programma di ricerca (vedi per esempio Ryan e Deci, 2000) portato avanti nel campo dell'educazione, ma anche del lavoro, dello sport e della salute, ha mostrato che la motivazione intrinseca (e più in generale tutte le forme di motivazione autonoma) induce effetti positivi sulla persistenza nel compito in seguito ad un insuccesso, sul mantenimento di un comportamento, sulla performance – soprattutto nei compiti che richiedono creatività, flessibilità cognitiva ed una buona comprensione concettuale – sulla soddisfazione e sul benessere, sugli atteggiamenti interpersonali positivi e sui comportamenti prosociali (Gagné e Deci, 2005). Tutto questo comparativamente alla motivazione esterna. E coercizione e ricompensa sono motivazioni esterne. In sintesi, la meritocrazia, promettendo ai partecipanti della competizione una ricompensa in termini di posizioni sociali dominanti, riduce le motivazioni autonome, quelle che predicono meglio un apprendimento profondo e duraturo.

4.2. Rappresentazione competitiva dell'interazione sociale

Come annunciato sopra, il secondo impedimento generato dalla minaccia nel confronto sociale deriva dal fatto che essa induce una rappresentazione competitiva delle interazioni sociali, a sua volta nociva per l'apprendimento (Butera, Darnon, Buchs e Muller, 2006). Una serie di ricerche mostra quali siano gli effetti nefasti della minaccia nel confronto sociale.

a) *Riduce il beneficio della cooperazione*

L'utilità della cooperazione per l'apprendimento, e più in generale per il clima della classe, non è più da dimostrare, anche se le pratiche pedagogiche fondate sull'apprendimento cooperativo rimangono una piccola minoranza (forse proprio perché impediscono la competizione e la valutazione del merito personale). Le meta-analisi di Johnson e Johnson (1989, 2002) e di Slavin (1983, 1995) non lasciano dubbi in proposito: i dispositivi di apprendimento cooperativo, rispetto ai dispositivi competitivi o individuali,

ottengono effetti più positivi sulle relazioni interpersonali e intergruppi, sulla motivazione (intrinseca) e sull'apprendimento. Naturalmente questi dispositivi funzionano se la cooperazione è reale e se nella relazione tra i partner non vi sono elementi di minaccia al sé (Buchs e Butera, 2001).

Per esempio, in una ricerca di Buchs, Butera e Mugny (2004, studio 2) è stato chiesto a studenti universitari di studiare un testo in modo cooperativo, cioè spiegandoselo a vicenda; gli stessi studenti dovevano poi sostenere due test di valutazione del livello di apprendimento, uno immediatamente dopo il compito e uno un mese dopo, per misurare l'apprendimento a lungo termine. In una condizione venivano date agli studenti delle parti diverse del testo (interdipendenza positiva delle risorse), una procedura già usata da Aronson nella sua *jigsaw classroom* (Aronson, Blaney, Sikes, Stephan e Snapp, 1978) per indurre un sentimento di competenza equivalente (ognuno è esperto della sua parte e la deve spiegare all'altro). Nell'altra condizione veniva dato lo stesso testo agli studenti (indipendenza delle risorse) e, sebbene ciascuno ne dovesse spiegare una parte all'altro, ciascuno conosceva il contenuto completo e poteva valutare se l'altro lo spiegasse in maniera competente. In questa condizione veniva quindi favorito un confronto sociale minaccioso delle competenze. I risultati mostrano che in caso di confronto sociale minaccioso (condizione di indipendenza delle risorse), l'apprendimento a lungo termine era inferiore rispetto a quello osservato nell'altra condizione. Ancora più interessante: un'analisi di regressione mostra che la competenza percepita del partner predice positivamente l'apprendimento a lungo termine nella condizione di interdipendenza delle risorse, mentre la predice negativamente nella condizione di indipendenza. Detto altrimenti, se la cooperazione funziona come dovrebbe e se il confronto sociale si articola attorno alla complementarità dei ruoli, la competenza del partner diventa un aiuto all'apprendimento. Ma se in un compito cooperativo il confronto sociale viene orientato verso la valutazione delle competenze, allora la competenza del partner diventa una minaccia e un impedimento per l'apprendimento.

Altri due studi vengono a corroborare i risultati appena presentati (Buchs e Butera, 2004). Con un dispositivo di apprendimento cooperativo simile a quello appena descritto, appare che il tempo passato a confrontare i punti di vista alternativi (studio 1) e la percezione di confronto dei punti di vista alternativi (studio 2) sono positivamente correlati all'apprendimento quando le competenze dei partner sono complementari (interdipendenza positiva), mentre sono negativamente correlati all'apprendimento quando le competenze dei partner possono interferire l'una con l'altra (indipendenza delle risorse). Insomma, questa linea di ricerca mostra che la minaccia nel confronto sociale può essere un impedimento all'apprendimento anche in dispositivi che altrimenti avrebbero un forte impatto positivo.

b) *Riduce il beneficio del conflitto socio-cognitivo*

Un altro risultato che non ha più bisogno di conferme è l'effetto benefico del conflitto socio-cognitivo sull'apprendimento e sullo sviluppo cognitivo (Doise e Mugny, 1986; vedi anche Butera, 2004). Un fecondo programma di ricerca ha messo in evidenza

che quando i bambini (ma anche gli adulti, cfr. Doise, Mugny e Pérez, 1998; Butera e Buchs, 2005) confrontano punti di vista divergenti, si trovano cioè in una situazione di conflitto socio-cognitivo, riescono ad eseguire compiti e ragionamenti che altrimenti non sarebbero stati alla loro portata. In un programma di ricerca più recente, abbiamo studiato il ruolo moderatore di diverse motivazioni negli effetti del conflitto socio-cognitivo sull'apprendimento (vedi Darnon, Buchs e Butera, 2006 per una sintesi). In uno studio in particolare abbiamo chiesto ai partecipanti di studiare un testo con un partner, facendo loro credere che interagissero effettivamente con lui attraverso una rete informatica, mentre le risposte che ricevevano erano predefinite (Darnon, Butera e Harackiewicz, in stampa). In una condizione, il partner contraddiceva i partecipanti (conflitto) e in un'altra esprimeva il suo accordo (senza conflitto). La particolarità di questo studio riguarda la seconda variabile indipendente. In una condizione inducevamo, attraverso una procedura pretestata, uno scopo di performance (*performance goal*) mentre nell'altra uno scopo di padronanza (*mastery goal*). Questa variabile è molto importante rispetto al tema di questo articolo: la letteratura sugli scopi di riuscita (Dweck, 1986; Elliot e McGregor, 2001; vedi anche Darnon e Butera, 2005) ha messo in evidenza che questi due scopi specifici corrispondono a due orientamenti e a due approcci dell'apprendimento molto diversi. Lo scopo di performance consiste nell'essere motivato a far meglio degli altri, ad avere dei buoni voti, insomma ad eccellere, mentre lo scopo di padronanza consiste nell'essere motivato a padroneggiare un contenuto, a capire in maniera approfondita, insomma ad imparare. Ritroviamo quindi i due scopi di cui abbiamo parlato precedentemente: lo scopo prototipico della meritocrazia, l'eccellenza, e lo scopo prototipico dell'acquisizione di conoscenze, l'apprendimento. Alla fine del periodo di studio, i partecipanti sostenevano un test di apprendimento in cui misuravamo la memorizzazione e la capacità di generalizzazione dei concetti studiati. I risultati di questo studio che ci interessano adesso sono quelli della condizione di conflitto socio-cognitivo: emerge che lo scopo di padronanza porta i partecipanti ad un livello di apprendimento più approfondito di una condizione di controllo, mentre lo scopo di performance riduce l'apprendimento, sempre rispetto alla condizione di controllo. Quindi appare che l'effetto benefico del conflitto socio-cognitivo è sotteso da uno scopo che spinge l'individuo a concentrarsi sul contenuto; lo scopo che spinge l'individuo ad oltrepassare gli altri non solo elimina l'effetto benefico del conflitto socio-cognitivo, ma lo rende addirittura deleterio.

Questi risultati sono corroborati da altri due studi sull'effetto degli scopi di riuscita sulla modalità di regolazione del conflitto (Darnon, Muller, Schragger, Pannuzzo e Butera, in stampa). I partecipanti immaginavano una situazione di divergenza di punti di vista (studio 1) o erano effettivamente impegnati con un partner che dissentiva (studio 2). Entrambi gli studi mostrano che lo scopo di padronanza predice significativamente una regolazione «epistemica» del conflitto, cioè un tentativo dichiarato di esaminare in quali situazioni ognuno dei punti di vista può essere valido, mentre lo scopo di performance predice significativamente una regolazione «relazionale» del conflitto, cioè un tentativo dichiarato di mantenere la propria opinione e di dimostrare che il partner ha

torto. Chiaramente l'orientamento alla competizione, pur non essendo utile per apprendere, insegna almeno a superare gli altri denigrandoli.

c) *Produce un effetto di focalizzazione*

Oltre agli effetti presentati più sopra, che riguardano direttamente l'apprendimento, un certo numero di ricerche hanno studiato gli effetti della minaccia su meccanismi percettivi e cognitivi importanti per l'apprendimento. L'idea generale di queste ricerche è che una minaccia nella valutazione del sé porta le persone a rimuginare sui mezzi per ridurre la minaccia (*ruminatio*n: Koole, Smeets, Knippenberg e Dijksterhuis, 1999), occupando una buona parte delle risorse attenzionali; questa distrazione induce una focalizzazione dell'attenzione sugli elementi centrali di un compito, portando l'individuo a tralasciare gli elementi periferici (Baron, 1986). Se il compito è complesso, come è il caso della maggior parte dei compiti di apprendimento, la focalizzazione porta a considerare soltanto le caratteristiche centrali del compito, con un conseguente effetto di inibizione.

Per dimostrarlo, abbiamo selezionato un compito che permette di sapere se i partecipanti si sono focalizzati o no sugli elementi centrali del compito. Si tratta delle congiunzioni illusorie (*illusory conjunctions*), un compito percettivo messo a punto da Anne Treisman (vedi per esempio Treisman e Schmidt, 1982). In uno studio recente abbiamo chiesto ai nostri partecipanti di svolgere questo compito due volte, una prima volta in una fase di pre-test ed una seconda volta in una fase di test (Muller, Atzeni e Butera, 2004). Tra le due fasi abbiamo introdotto un feedback sulla performance relativa del partecipante e di un co-attore: veniva detto che il partecipante aveva fatto più errori del co-attore (confronto sociale ascendente), oppure che aveva fatto meno errori del co-attore (confronto sociale discendente), o non veniva detto niente perché il partecipante era solo (controllo). La condizione di minaccia è quella di confronto sociale ascendente, poiché il partecipante sa che la sua performance non è all'altezza dell'unico standard disponibile, cioè la performance del co-attore. Ed è proprio in questa condizione che appare un effetto di focalizzazione più alto della condizione di controllo; quando il partecipante è assicurato sulla sua performance, perché è superiore a quella del co-attore, il confronto sociale non pone problema e la focalizzazione non è significativamente differente da quella del controllo, dove il partecipante è da solo. Questo risultato è stato replicato in una serie di quattro esperimenti che mostrano inoltre che la focalizzazione appare in tutte le condizioni in cui il sé è minacciato o anche solo potenzialmente minacciato (Muller e Butera, 2006).

Ma la focalizzazione ha sempre un effetto negativo? Vi sono studi, come quelli di Huguet, Galvaing, Monteil e Dumas (1999), che mostrano che in un compito in cui la focalizzazione favorisce la performance (in questo caso il compito di Stroop) un confronto sociale ascendente (minaccioso) favorisce la performance. Ma questi compiti sono rari e restano in genere confinati nei laboratori di psicologia. A scuola gli allievi sono di fronte a compiti ben più complessi, in cui la focalizzazione porta a trascurare elementi importanti del compito, come per esempio nelle operazioni matematiche o nei

problemi di geometria. Ed infatti, uno studio di Marx, Stapel e Muller (2005) mostra che la minaccia ha un effetto negativo su un compito di tipo matematico. D'altronde, un effetto negativo in un compito complesso era già stato messo in evidenza in uno studio in cui appariva che l'introduzione di una minaccia per il sé (in questo studio dovuta alla competizione) portava i partecipanti ad usare strategie di ragionamento induttivo poco diagnostiche (Butera e Mugny, 1995). Riassumendo, quando il confronto sociale è minaccioso, si pensa troppo al proprio status, e rimangono poche risorse attenzionali per occuparsi di ciò che si dovrebbe, o che si vorrebbe, imparare.

5. Conclusioni

La meritocrazia è dunque un sistema che, volendo promuovere l'eccellenza, riduce di fatto il potenziale di apprendimento di coloro che vi sono inseriti. Di tutti coloro che vi sono inseriti. L'argomento che consiste nel sostenere che il sistema meritocratico è fatto per favorire i più bravi, oltre ad essere tautologico, è anche fallace, come mostrano gli importanti lavori di Monteil e Huguët (2002). I loro studi indicano che quando in una classe si rende saliente il confronto sociale, al primo dubbio sulle proprie competenze gli allievi «bravi» si ritrovano nelle stesse situazioni di insuccesso degli allievi «deboli».

Come annunciato all'inizio di questo articolo, non è mia intenzione delineare quello che dovrebbe essere il sistema scolastico ideale. L'ambizione di questo articolo è di mostrare quali sono gli effetti psicosociali della meritocrazia sull'apprendimento. Certo, è ormai chiaro che non ho una grande simpatia per questo sistema, ma la posizione ideologica ha semplicemente funzionato da motore; i lavori presentati in questo articolo provengono tutti da seri programmi di ricerca. Quindi, invece di terminare prescrivendo rimedi basati sulle mie convinzioni politiche, terminerò analizzando quello che suggeriscono i problemi messi in luce dalle ricerche presentate in questo articolo.

Il primo problema evidenziato è che la meritocrazia, in quanto confronto sociale minaccioso permanente, non permette di trarre beneficio dalla cooperazione (vedi anche Son Hing, Bobocel e Zanna, 2002). Questo è un problema serio perché implica che gli individui cresciuti credendo nell'individualismo ad oltranza non saranno in grado di approfittare del lavoro di gruppo, se non quando il gruppo è costituito da individui subordinati. Se si vuole veramente l'eccellenza, allora bisogna ascoltare gli insegnamenti delle ricerche sull'apprendimento cooperativo e imparare a sfruttare quel formidabile strumento di crescita che è il gruppo.

Il secondo problema è che la meritocrazia riduce il beneficio del conflitto socio-cognitivo. Anche questo problema è serio perché la ricerca sul conflitto socio-cognitivo insegna che il progresso cognitivo viene dalla capacità di integrare le differenze. Se questa integrazione non avviene perché, come abbiamo visto, le differenze vengono rifiutate come potenzialmente minacciose, allora il progresso si potrà sviluppare soltanto lungo il continuum del conformismo. Anche questa conseguenza mi pare contraria all'ideale di ricerca dell'eccellenza.

Infine è apparso che la meritocrazia, e le sue minacce per il sé, porta ad una focalizzazione percettiva e cognitiva. Preoccupati dalla sorte della propria posizione sociale, gli utenti del sistema meritocratico si ritrovano a corto di risorse per elaborare l'informazione che dovrebbe porre le basi della loro formazione. Ancora una volta siamo lontani dalla meta. La conclusione allora si impone da sé: se la ragion d'essere della meritocrazia è di promuovere l'eccellenza, intesa come la massimizzazione del potenziale degli individui, allora bisogna abbandonare l'uso della meritocrazia, in quanto è stato dimostrato che i suoi effetti sull'apprendimento sono decisamente negativi. Ma se la meritocrazia è invece un sistema di riproduzione sociale allora questo diventa un problema per il quale la psicologia sociale dovrà unire le sue forze a quelle di tutte le altre scienze umane e sociali.

Riferimenti bibliografici

- Aronson E., Blaney N., Sikes J., Stephan G. e Snapp M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, CA: Sage Publication.
- Baron R.S. (1986). Distraction-conflict theory: Progress and problems. In L. Berkowitz (a cura di), *Advances in experimental social psychology*, vol. 19, New York: Academic Press, pp. 1-40.
- Berry D.C. e Broadbent D.E. (1988). Interactive tasks and the implicit-explicit distinction. *British Journal of Psychology*, 77, 33-50.
- Bloom B.S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: Mc Graw Hill.
- Buchs C. e Butera F. (2001). Complementarity of information and quality of relationship in cooperative learning. *Social Psychology of Education*, 4, 335-357.
- Buchs C. e Butera F. (2004). Socio-cognitive conflict and the role of student interaction in learning. *New Review of Social Psychology*, 3, 80-87.
- Buchs C., Butera F. e Mugny G. (2004). Resource in(ter)dependence, student interactions and performance in cooperative learning. *Educational Psychology*, 24, 291-314.
- Butera F. (2004). La scuola di Ginevra e il conflitto. *Giornale Italiano di Psicologia*, 31, 705-709.
- Butera F. e Buchs C. (2004). Autorité et apprentissage: des objectifs mutuellement exclusifs? In M.C. Toczek-Capelle e D. Martinot (a cura di), *Le défi éducatif*. Paris: Armand Colin, pp. 227-239.
- Butera F. e Buchs C. (2005). Reasoning together: From focussing to decentring. In V. Girotto e P.N. Johnson-Laird (a cura di), *The shape of reason*. Hove, UK: Psychology Press, pp. 193-203.
- Butera F., Darnon C., Buchs C. e Muller D. (2006). Les méfaits de la compétition: comparaison sociale et focalisation dans l'apprentissage. In R.V. Joule e P. Huguët (a cura di), *Bilans et perspectives en psychologie sociale*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Butera F. e Mugny G. (1995). Conflict between incompetences and influence of a low-competence source in hypothesis testing. *European Journal of Social Psychology*, 25, 457-462.
- Butera F. e Mugny G. (2001). Conflicts and social influences in hypothesis testing. In C. De Dreu e N. De Vries (a cura di), *Group consensus and minority influence: Implications for innovation*. Oxford: Blackwell, pp. 160-182.

- Butera F., Mugny G. e Tomei A. (2000). Incertitude et enjeux identitaires dans l'influence sociale. In J.L. Beauvois, R.V. Joule e J.M. Monteil (a cura di), *Perspectives cognitives et conduites sociales*, VII. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé, pp. 205-229.
- Carver C.S. e Sheier M.F. (1981). *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behavior*. New York: Springer.
- Cavazza N. (1996). *La persuasione*. Bologna: Il Mulino.
- Clémence A., Rochat F., Cortolezzis C., Dumont P., Egloff M. e Kaiser C. (2001). *Scolarité et adolescence. Les motifs de l'insécurité*. Berne: Haupt.
- Crahay M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace?* Bruxelles: De Boeck.
- Darnon C., Buchs C. e Butera F. (2006). Buts de performance et de maîtrise et interactions sociales entre étudiants: la situation particulière du désaccord avec autrui. *Revue Française de Pédagogie*, 155.
- Darnon C. e Butera F. (2005). Buts d'accomplissement, stratégies d'étude, et motivation intrinsèque: présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor (2001). *L'Année Psychologique*, 105, 105-131.
- Darnon C., Butera F. e Harackiewicz J.M. (in stampa). Achievement goals in social interactions: Learning within a mastery vs performance context. *Motivation and Emotion*.
- Darnon C., Muller D., Schragger S., Pannuzzo N. e Butera F. (in stampa). Mastery and performance goals predict epistemic and relational conflict regulation. *Journal of Educational Psychology*.
- Deci E.L. e Ryan R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Doise W. e Mugny G. (1986). *La costruzione sociale dell'intelligenza*. Bologna: Il Mulino.
- Doise W., Mugny G. e Pérez J.A. (1998). The social construction of knowledge: Social marking and socio-cognitive conflict. In U. Flick (a cura di), *The psychology of the social*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Dubet F. (2004). *L'école des chances*. Paris: Seuil.
- Duda J.L. e Nicholls J. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Duru-Bellat M. (2006). *L'inflation scolaire: les désillusions de la méritocratie*. Paris: Seuil.
- Dweck C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Elliot A.J. e McGregor H.A. (2001). A 2*2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Festinger L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- French J.R. e Raven B.H. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (a cura di), *Studies in social power*. Ann Arbor: University of Michigan Press, pp. 150-167.
- Gagné M. e Deci E.L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.
- Gibbons F.X. e Buunk B.P. (1999). Individual differences in social comparison: Development and validation of a measure of social comparison orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 129-142.
- Guimond S. (a cura di) (2006). *Social comparison processes and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hackmiller K.L. (1966). Threat as a determinant of downward comparison. *Journal of Experimental Social Psychology*, (suppl. 1), 32-39.
- Huguet P., Dumas F., Monteil J.M. e Genestoux N. (2001). Social comparison choices in the classroom: Further evidence for students' upward comparison tendency and its beneficial impact on performance. *European Journal of Social Psychology*, 31, 557-578.
- Huguet P., Galvaing M.P., Monteil J.M. e Dumas F. (1999). Social presence effects in the Stroop task: Further evidence for an attentional view of social facilitation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1011-1025.
- Johnson D.W. e Johnson R.T. (1989). *Cooperation and competition, theory and research*. Minneapolis: Interaction Book Company.
- Johnson D.W. e Johnson R.T. (2002). Social interdependence theory and university instruction: Theory into practice. *Swiss Journal of Psychology*, 61, 119-129.
- Kelman H.C. (1958). Compliance, identification and internalisation: Three processes of opinion change. *Journal of Conflict Resolution*, 2, 51-60.
- Koole S.L., Smeets K., van Knippenberg A. e Dijksterhuis A. (1999). The cessation of rumination through self-affirmation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 111-125.
- Milgram S. (1974). *Obedience to authority*. New York: Harper & Row.
- Marx D., Stapel D. e Muller D. (2005). We can do it: The interplay of construal orientation and social comparisons under threat. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 432-446.
- Monteil J.M. e Huguet P. (2002). *Réussir ou échouer à l'école: une question de contexte?* Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Mugny G., Butera F. e Falomir J.M. (2001). Social influence and threat in social comparison between self and source's competence: Relational factors affecting the transmission of knowledge. In F. Butera e G. Mugny (a cura di), *Social influence in social reality*. Seattle-Göttingen: Hogrefe & Huber, pp. 225-246.
- Mugny G., Butera F., Quiamzade A., Dragulescu A. e Tomei A. (2003). Comparaisons sociales des compétences et dynamiques d'influence sociale dans les tâches d'aptitudes. *L'Année Psychologique*, 104, 469-496.
- Mugny G., Butera F., Sanchez-Mazas M. e Pérez J.A. (1995). Judgements in conflict: The conflict elaboration theory of social influence. In B. Boothe, R. Hirsig, A. Helming, B. Meier e R. Volkart (a cura di), *Perception - Evaluation - Interpretation. Swiss monographs in psychology*, III. Bern: Huber, pp. 160-168.
- Mugny G., Tafani E., Butera F. e Pigièrè D. (1999). Contrainte et dépendance informationnelles: influence sociale sur la représentation du groupe d'amis idéal. *Connexions*, 72, 55-72.
- Muller D., Atzeni T. e Butera F. (2004). Coaction and upward social comparison reduce illusory conjunction effect: Some support for distraction-conflict theory. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, 659-665.
- Muller D. e Butera F. (2006). *The focusing effect of self-evaluation threat in coaction and social comparison*. In revisione.
- Mussweiler T., Rüter K. e Epstude K. (2004). The man who wasn't there. Subliminal social standards influence self-evaluation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, 689-696.
- Pérez J.A. e Mugny G. (1996). The conflict elaboration theory of social influence. In E. Witte e H. Davis (a cura di), *Understanding group behaviour, II: Small group processes and interpersonal relations*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 191-210.
- Petty R.E. e Cacioppo J.T. (1986). *Communication and persuasion*. New York: Springer.
- Piaget J. e Inhelder B. (1991). *La psicologia del bambino*. Torino: Einaudi.
- Quiamzade A., Tomei A. e Butera F. (2000). Informational dependence and informational constraint: Social comparison and social influences in an anagram task. *International Review of Social Psychology*, 13, 123-150.

- Ryan R.M. e Deci E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Salovey P. (1991). Social comparison processes in envy and jealousy. In J. Suls e T.A. Wills (a cura di), *Social comparison: Contemporary theory and research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 261-285.
- Slavin R.E. (1983). Non-cognitive outcomes of cooperative learning. In J.M. Levine e M.C. Wang (a cura di), *Teacher and student perceptions: Implications for learning*. Hillsdale: Lawrence, pp. 341-366.
- Slavin R.E. (1995). When and why does cooperative learning increase achievement? Theoretical and empirical perspectives. In R. Hertz-Lazarowitz e N. Miller (a cura di), *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning*. Cambridge-New York: Cambridge University Press, pp. 145-173.
- Smith R.H. (2000). Assimilative and contrastive emotional reactions to upward and downward social comparison. In J. Suls e L. Weeler (a cura di), *Handbook of social comparison. Theory and research*. New York: Kluwer Academic, pp. 173-200.
- Smith R.H., Turner T.J., Garonzik R., Leach C.W., Druskat V.U. e Weston C.M. (1996). Envy and schadenfreude. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 158-168.
- Son Hing L.S., Bobocel D.R. e Zanna M.P. (2002). Meritocracy and opposition to affirmative action: Making concessions in the face of discrimination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 493-509.
- Steele C.M. (1988). The psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of the self. In L. Berkowitz (a cura di), *Advances in experimental social psychology*, XXI. San Diego, CA: Academic Press, pp. 261-302.
- Suls J. e Wheeler L. (a cura di) (2000). *Handbook of social comparison: Theory and research*. New York: Kluwer Academic-Plenum.
- Taylor S.E. e Lobel M. (1989). Social comparison activity under threat: Downward evaluation and upward contacts. *Psychological Review*, 96, 569-575.
- Tesser A. (1988). Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. In L. Berkowitz (a cura di), *Advances in experimental social psychology*, XXI. San Diego, CA: Academic Press, p. 361.
- Tesser A. (2000). On the confluence of self-esteem maintenance mechanisms. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 290-299.
- Trautwein U., Lüdtke O., Köller O. e Baumert J. (2006). Self-esteem, academic self concept, and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 334-349.
- Treisman A. e Schmidt H. (1982). Illusory conjunctions in the perception of objects. *Cognitive Psychology*, 14, 107-141.
- Wills T.A. (1981). Downward comparison principles in social psychology. *Psychological Bulletin*, 90, 245-271.
- Wright S. (2001). Restricted intergroup boundaries: Tokenism, ambiguity and the tolerance of injustice. In J. Jost e B. Major (a cura di), *The psychology of legitimacy*. New York: Cambridge University Press, pp. 223-254.

G
C
n

Fr

V
r
u
a
c
s
i
(
d
z
t
s
u
l
p
min p
Ent
sep:
stuc
Ciò
qua
rall

po e

della