

Perret-Clermont, A.-N. (2004). Articuler l'individuel et le collectif. Nouvelle Revue de Psychologie Sociale, 3, 94-102
source qui doit être utilisée pour toute référence à ce travail

ARTICULER L'INDIVIDUEL ET LE COLLECTIF

Ces pages tentent de retracer quelques éléments du contexte psychosocial dans lequel ont démarré les premières recherches de Willem Doise autour du conflit socio-cognitif et de ses effets. Il est ensuite examiné comment ses travaux initiaux ont été repris par différent-e-s chercheur-e-s européen-ne-s en psychologie sociale et en sciences de l'éducation. La fresque est saisissante par sa diversité et ses ramifications, mettant en évidence la fécondité de l'impact initial. Il est suggéré que le modèle des "Quatre niveaux d'analyse", introduit par Willem Doise pour penser l'articulation de l'individu et du collectif, est particulièrement intéressant à appliquer à ce champ. En effet, cette approche permet d'aborder la complexité des processus socio-cognitifs dans une approche non réductionniste, et invite par là même à articuler plus avant des savoirs issus de traditions scientifiques différentes.

Mots-clés: *conflict sociocognitif, niveaux d'analyse, psychologie développementale*

Linking up the Individual to the Collective

In this paper, an effort is made to go over several of the elements of the psycho-social context in which Willem Doise began his first research into socio-cognitive conflict and its effects. The way in which his initial work has been taken up by various European researchers in social psychology and educational sciences is then examined. The picture is striking, due to its diversity and its ramifications, highlighting the fruitfulness of its initial impact. It is suggested that the "four levels of analysis" model introduced by Willem Doise for thought on the connection between the individual and the collective would be of particular interest for application to this field. Indeed, this approach makes it possible to tackle the complexity of socio-cognitive processes with a non-reductionist approach and thus suggests that knowledge coming from different scientific traditions be further linked up.

Keywords: *sociocognitive conflict, levels of analysis, developmental psychology*

Anne-Nelly Perret-Clermont
Université de Neuchâtel

► La naissance d'une psychologie développementale socio-cognitive

Willem Doise utilisait souvent cette expression: "articuler l'individuel et le collectif", et nous l'entendions à la fois comme un projet scientifique et comme un cri de ralliement. Notre jeune professeur était arrivé à Genève comme porté par un vent nouveau, au terme d'un périple qui, lorsqu'il l'évoquait, nous ouvrait en imagination déjà toute l'Europe: Flandres, Rome, Bristol, Paris - grands centres où nous devinions (car il était timide et fort discret ce qui le rendait d'autant plus mystérieux) que notre maître avait fait halte d'études. Il élargissait aussi notre horizon grâce aux rencontres Est-Ouest de l'European Association of Experimental Social Psychology au sein desquelles il nous introduisait: la première fois ce fut dans une très jolie villa au fond d'une très grande et lointaine forêt polonaise. Willem était invité à donner des conférences dans d'innombrables langues ; et, parallèlement, nos bibliographies s'élargissaient dans toutes ces langues aussi. Willem avait, dans ses bagages, des références que notre génération ne rencontrait pas dans les curricula officiels des études de psychologie: Mead, Vygotski, et d'autres. Willem Doise semblait recevoir chaque semaine des "reprints" de tous les

coins du monde, parfois annonciateurs de la visite de collègues. Lorsque, écoutant ces visiteurs, nous cherchions à découvrir ce qu'ils avaient en commun avec notre professeur, il nous semblait souvent que ce n'était pas "la théorie", mais le souci méthodologique, et notre formation s'enrichissait d'autant de nouvelles exigences ou de nouveaux outils.

Une chose nous surprenait pourtant: c'est que Willem Doise puisse être si souvent étonné par les relations sociales au sein de notre Ecole (pas encore devenue Faculté) dirigée par Piaget. Les habitudes de cette institution semblaient-elles parfois exotiques à notre nouvel interlocuteur? N'étaient-elles pas aussi universelles, par exemple, que ces structures, pétries de réciprocité et d'équilibration, que la psychologie génétique s'employait à décrire? Pourquoi avions-nous constamment l'impression que notre secteur d'activités était placé "en périphérie" de l'institution? Tout cela nous intriguait, nous inquiétait parfois ; et nous servait d'école de vie.

Certes notre quotidien différait de celui de certains voisins car il était fait de "manip" expérimentales" et non pas d'"entretiens cliniques"; de données dont on inférait des modèles théoriques, et non pas d'une grande théorie à affiner par des observations; il y avait des statistiques mais non pas en vue d'établir des tests différenciels; et ces données "quantitatives" (et non pas uniquement qualitatives) pouvaient même, contrairement à nos attentes, se permettre de ne porter que sur des petits nombres (grâce à l'aide notamment d'A.-R. Jonckheere, convié pour nous aider à ce

Correspondance à: Anne-Nelly Perret-Clermont, Institut de Psychologie Université de Neuchâtel Espace Louis-Agassiz 1 CH 2001 Neuchâtel, Suisse, e-mail: Anne-Nelly.Perret-Clermont@unine.ch

petit miracle) si les cases du plan expérimental étaient établies sur les bases d'un raisonnement rigoureux, ce qui rendait conciliables les approches cognitives et sociales sans tomber dans un behaviorisme trop court (et de toute façon inimaginable dans la cité de Calvin).

Nous étions enthousiastes mais un peu dépassés devant tant d'"étrangerets". Heureusement l'habitus de l'apprentissage entre pairs était déjà là et, après quelques réunions improvisées entre assistants pour nous expliquer les uns les autres ce que nous pensions avoir deviné ou compris de l'aventure, nous formions une équipe unie et stimulante.

Parfois en fin de soirée, en signe d'amitié devant des hôtes de passage, Willem nous appelait: les "anciens combattants" ! Oui, nous pensions bien le mériter ! Alors, fiers comme Artaban, nous rappelions l'épopée de la Conquête de la Psychologie Sociale en terre genevoise: nous contions alors comment, étudiants en mai 68 - tout en restant calmement suisses bien sûr car nous n'étions ni à Turin ni à Paris -, nous avions été pris d'un grand désir de soulever le couvercle pour voir au-delà des habitudes et des conformismes, en marge des obéissances aveugles à ces hiérarchies omniprésentes qui nous semblaient trop auto-légitimées... Nous étions très désireux de respirer l'air du grand large avant d'avoir vieilli; nous nous disions à la recherche du sens du savoir, nous interrogeant sur les responsabilités qu'entraîne le développement de la science, et avec des inquiétudes sur les retombées militaires de certains progrès techniques. Nous nous demandions ce qui se passait dans cette Europe en état d'hémiplégie qui ne parlait guère de l'Est du continent. Nous nous interrogions sur les raisons de l'échec scolaire, de la pauvreté, des famines de plus en plus nombreuses d'un tiers-monde dont nous découvrions à peine l'existence. Nous n'osions pas demander à Henri Tajfel et à d'autres de nos aînés, comment ils avaient survécu à la Deuxième Guerre Mondiale... Des compagnes et compagnons d'études étaient des réfugié-e-s de dictatures effrayantes.

C'est dans cette ambiance, que le vent de mai 68 rassembla étudiants et professeurs dans de longues discussions. Nous y avons scruté - sans doute avec une certaine naïveté et donc avec d'autant plus de conviction ! - les manques de nos formations, leurs difficiles articulations à la réalité professionnelle, leurs faibles applications pratiques, et nous avons établi des listes de "revendications". Parmi elle figurait en bonne place le souhait d'un enseignement de psychologie sociale ! Pour certains de nos interlocuteurs ce n'était pas un enseignement nécessaire car la sociologie leur semblait suffire - mais il fut tout de même envisageable d'entrer en matière pour instaurer des cours sur la dynamique des petits groupes. Pour nos autres interlocuteurs, c'était la psychologie qui suffisait et ils manifestaient quelques craintes (que nous imaginions - toujours avec la même naïveté - nourries par quelques confusions entre la psychologie sociale et la pédagogie libertaire, l'antipsychiatrie, la sociopsychanalyse, et l'action sociale). Une autre partie du monde académique peinait déjà à accepter que l'on puisse étudier des "sciences" telles que la sociologie ou la psychologie, alors les additionner empiriquement pour en faire de la "psychosociale"... passait pour faire bien peu de cas des définitions philosophiques. Mais bien sûr toutes ces réticences affichées attisaient la

"lutte": une société ouverte n'exigeait-elle pas que les questions psychosociales que nous nous posions, puissent être abordées? Piaget invita alors un psychologue social: Claude Flament. Nous étions contents et fort surpris (une surprise mêlée d'admiration) par le choix de notre directeur Jean Piaget: il était parvenu à trouver un psychologue social qui mettait, comme lui, au centre de son propos des structures et des équilibrations ! Les cours de Claude Flament furent suivis assidûment. Ils ouvrirent la voie, Serge Moscovici recommanda Willem Doise... et ce dernier, bien que "non-piagétien", devint le premier professeur de psychologie sociale à l'Université de Genève. La bataille était gagnée. En tout cas la première manche. "Anciens combattants", nous allions devenir candidats assistants. Willem Doise me proposa d'emblée tout un programme: "Que vous ayez étudié à l'Université de Londres avec Basil Bernstein m'intéresse beaucoup. Je vous invite à rejoindre mon équipe pour y travailler à mettre en relation les travaux de ce dernier avec ceux de Vygotski et Piaget. C'est très important". Et il me présenta ce postulat qu'il avait déjà commencé à travailler avec Gabriel Mugny: "Il y a certainement moyen de concevoir des expériences qui montrent comment la coordination inter-individuelle amène à des coordinations intra-individuelles".

Il nous a fallu créer l'espace de travail d'une jeune équipe, inventer les méthodes et les démarches, répondre aux critiques, et évidemment aussi résoudre toutes les tensions possibles intra- et inter-groupes. De temps en temps, Willem invitait Jean-Pierre Deconchy et nous ne savions pas si l'invitation à découvrir les travaux de ce dernier n'en cachait pas une autre "méta-réflexive" par rapport à ce que nous vivions. En effet, les travaux de Deconchy (1971, 1973, 1989) sur l'orthodoxie religieuse étaient intrinsèquement très intéressants, les débats qu'il suscitait vifs et stimulants, mais nous en faisions également un "détournement d'usage" en considérant qu'il nous expliquait quelque chose de notre quotidien au niveau du fonctionnement d'une orthodoxie scientifique.

Bien sûr, au sein de l'équipe, nous n'étions jamais d'accord, éprouvant constamment "dissensions et consensus" (la matière d'un ouvrage futur de Moscovici & Doise, 1992). Willem avait constitué sciemment son équipe, disait-il, en recherchant les étudiants les plus critiques, réunissant des personnes aux points de vue très différents... A coup de coordinations interpersonnelles il en est né, entre autres, l'expérience et la théorisation du "conflit socio-cognitif"! "Conflit"? Quel vilain mot, paraît-il! Du moins c'est ce que nous laissaient entendre ceux de nos collègues qui ne voyaient sous ce vocable que guerres ou chamailleries. Mais en fait ce terme n'est pas le nôtre et sa problématique est fort ancienne. Nous ne faisons que l'emprunter aux travaux alors en cours de Bärbel Inhelder, Hermine Sinclair et Magali Bovet (publiés en 1974) qui exploraient, par des dispositifs expérimentaux ingénieux, les micro-genèses chez les enfants de compréhensions nouvelles suscitées par des mises en conflit de leurs schèmes de pensée. Smedslund (1966) avait déjà suggéré que le conflit de centrations entre personnes pouvait être source de décentration, et c'est bien cette hypothèse fondamentale qui nous guidait dans l'espoir de pouvoir observer, in situ, les effets de telles interactions. Mais il nous semblait nécessaire de bien mettre en évidence que ce processus

n'était pas "cognitif" mais "socio-cognitif" puisque suscité par la rencontre d'une altérité sociale. Cette altérité, comme nous l'avons vu dans les travaux qui ont suivi¹, notamment avec John Rijsman, Felice Carugati, Paola De Paolis Richard, May Lévy et d'autres, pouvait être portée par une personne, par une norme ou par d'autres inscriptions d'un marquage social dans la micro-histoire culturelle et psychologique de la personne. La compétence cognitive est devenue socio-cognitive et, à partir de là, s'est laissée peu à peu découvrir comme un fruit difficilement isolable de l'histoire développementale des interactants, inscrite dans un contexte socio-culturel précis (Perret-Clermont & al., 2004).

Des analyses à la croisée de la psychologie et de la sociologie

Willem Doise avait lu et relu les "Etudes sociologiques" de Piaget (et il les relit encore: Doise, 2001a). Il nous incitait à faire de même et à réfléchir comment passer au-delà de ce paradoxe du propos piagétien qui fait reposer le développement de la pensée logique sur une hypothèse, somme toute fort peu réaliste, d'échanges entre égaux fondés sur la réciprocité des points de vue: chacun sait que, dans la vie sociale réelle, il est assez rare de participer à des interactions entre égaux. Dans nos propres recherches nous étions coincés par ce paradoxe même si, à l'époque, nous pensions encore pouvoir, dans nos situations dites "de laboratoire", rendre les enfants "artificiellement égaux" face au dispositif.

La lecture des travaux de John Flavell et ses collègues (1968) sur la décentration nous intéressait beaucoup. Nous nous demandions dans quelles circonstances l'enfant pouvait se trouver devant la nécessité de se représenter la pensée d'autrui: lorsqu'il était sollicité à le faire ? Nous avions à disposition ce qui nous semblait être une nébuleuse d'îlots de théorisation en psychologie sociale, mais pas de monument théorique fort (contrairement à ce qui se passait en psychologie génétique à deux pas de nos bureaux). Alors nous manipulions, un peu en désordre, intuitions et variables à la recherche d'effets de dissonance, de comparaison sociale, d'influence, de catégorisation (garçons-filles, par exemple) jusqu'au jour où Willem nous invita à un séminaire ad hoc en nous demandant d'accepter d'être les premiers auditeurs de son essai d'un modèle articulant entre eux différents niveaux d'analyse en psychologie sociale. Nous étions fiers d'être dans ce rôle de taste-vin ! Cette mise en perspective nous ouvrit un horizon. Quelques années plus tard Willem la défendait devant Serge Moscovici, Raymond Boudon, Jean-Pierre Deconchy et Jean Maisonneuve - nous étions très impressionnés de le savoir devant un tel aréopage !

Je reprendrai ici ce modèle de l'articulation psychosociale en quatre niveaux d'analyse (Doise, 1982, 1983, 1993), avec une certaine liberté interprétative, pour faire un bref tour d'horizon de ce que sont devenues ces lignes de recherche

centrées sur la construction de compétences logiques et sur l'apprentissage de connaissances, en me limitant à ce que j'ai pu en percevoir depuis Neuchâtel... Je laisserai donc à d'autres la tâche de présenter l'impact des impulsions de Willem Doise dans ses autres champs de recherche. J'invite aussi le lecteur à ne pas oublier que ce modèle des quatre niveaux est susceptible de s'appliquer à d'autres domaines que celui de la dimension socio-cognitive de la pensée, auquel je me limiterai ici.

Petit tour d'horizon, vingt à trente années plus tard

L'individu pensant: le premier niveau d'analyse

Trois décennies après cette impulsion, on peut en effet encore toujours utilement distinguer quatre niveaux d'analyse dans l'abord des processus de connaissance. Pour le sujet qui nous concerne ici, le premier est le plus courant. Il consiste à se centrer sur l'individu comme point d'entrée, et à examiner comment s'élaborent ses compétences à penser, discourir et interagir en fonction de son développement, que l'on sait marqué par l'expérience et le milieu de vie. Dans une perspective piagétienne, l'effort consiste à décrire les structures des conduites individuelles, à observer les procédures mises en oeuvre et comment celles-ci s'ajustent et se transforment, notamment en réponse à la rugosité de l'environnement et de ses feedbacks (Inhelder, Sinclair & Bovet, 1974; Inhelder, Cellerier et al., 1992). L'école genevoise n'est bien sûr pas la seule à avoir concentré ses efforts sur ce niveau d'analyse, celui des conduites individuelles, qui est en fait au centre de la plupart des travaux de la psychologie cognitive jusque dans les années 90.

"Je pense donc je suis" disait Descartes. Epouser une telle perspective cartésienne conduit à se centrer sur la pensée individuelle, indépendamment du corps, dans un vide social. Que penser de ce vide? Est-il réaliste pour une étude de psychologie ou condamne-t-il à n'approcher qu'un "sujet épistémique" abstrait? Certes la pensée, ou plus exactement l'individu pensant, cherche les conditions de sa liberté et n'aime guère s'imaginer dépendant d'autrui. Ainsi par exemple, le jeune Piaget, cherchant à prendre en mains sa vie et à y donner sens, trouve dans l'autonomie créatrice de la pensée une source de transcendance (Barrelet & Perret-Clermont, 1996), marchant, à sa façon, dans les traces de pas des Lumières. Mais l'expression cartésienne ne désigne pas les sources de la pensée, et celle-ci semble mise dans le rôle d'"engendrer" l'être ("donc je suis") hors de toute parentalité, de toute histoire, de toute tradition. La psychologie ne peut se contenter de ce niveau d'analyse pour rendre compte ni de la genèse de la personne, ni des processus de transmission culturelle qui donnent forme à la pensée. Cependant demeure l'intérêt de tenter de décrire les changements d'états mentaux de l'individu (Doise, Mugny & Perret-Clermont, 1975 et 1976; Perret-Clermont, 1979/1996; Doise & Mugny 1981; Marro Clément, Trognon & Perret-Clermont, 1999, sous presse; Schwarz, Marro, Trognon & Perret-Clermont, 2002); d'observer ses démarches d'interprétation des événements; et de voir si la personne fait des apprentissages suffisamment profonds pour qu'elle parvienne ultérieurement à les mobiliser dans d'autres circonstances. Le psychologue qui l'observe pourra alors légitimement lui attribuer des "connaissances

Carugati, De Paolis & Mugny (1979); De Paolis (1987); De Paolis & Girotto (1988/2001); Gilly (1989); Mugny, Lévy, & Doise, W. (1978); Lévy & Grossen (1991); Light, Blaye, Gilly & Girotto (1989); Mugny, De Paolis, Renzetti, Bortoluzzi & Carugati (1988)

acquises". Certes, nous le verrons, ces gains cognitifs sont difficiles à isoler de leurs contextes d'actualisation (affordance de la tâche, sollicitation du partenaire, distribution de la cognition activée dans un champ social donné, etc.). Mais cette difficulté tant méthodologique que théorique ne doit pas pour autant faire courir le risque de "dissoudre" complètement la personne dans le social. Certes en son corps et à l'intérieur de réseaux d'interactions matérielles et immatérielles (Latour & Woolgar, 1979; Latour, 1996; Latour & Weibel, 2002) qu'il n'y a aucun gain à sous-estimer, il est souhaitable que la personne reste le siège, d'une activité propre ("agency"), d'une intentionnalité, d'une parole, d'une pensée et d'une mémoire.

Les interactions entre individus: un deuxième niveau

Un deuxième niveau d'analyse fait porter le regard du psychologue non plus sur les individus en tant que tels, mais sur leurs interactions et relations. Comment se passent-elles? En quoi consistent-elles? Quelles sont leurs formes et leurs dynamiques? Pour cette exploration, le chemin est pavé par de grands prédecesseurs, notamment: Kurt Lewin (1951), George Herbert Mead (1934/1963), Lev Vygotski (1936/1985), qui nous ont montré comment les individus sont des participants actifs d'interactions, de conversations par gestes ou en paroles, de collaborations ou de luttes, qu'ils apprennent à mener selon des scripts sociaux auxquels ils sont initiés dès leur plus jeune âge dans des schémas d'interactions qui leur permettent notamment d'acquérir le langage et d'autres savoir-faire (Bruner, 1983). On peut y observer désirs et attentes (Gilly, 1980); attrait et amitiés qui priment dans la gestion de la relation au dépend parfois de questions plus cognitives (Dumont et al., 1995; Dumont & Moss, 1996; Sorsana, 1994). Les interactants ont des enjeux qu'ils projettent, négocient, élaborent. Et ceci implique coordinations d'actions, échanges de signes (Rijsman, 1988, 2002), réflexions partagées, construction d'une intersubjectivité. L'issue de ces échanges peut être heureuse: réussite de productions communes, par exemple. Mais l'échange parfois ne se produit pas sur un mode constructif et peut dégénérer: on ne s'entend pas ou les relations se gâtent au point qu'il n'y a même plus d'espace pour la parole. L'anéantissement de l'espace relationnel et psychique risque de conduire à "loi" du plus fort, à la "loi" du silence, au combat corps à corps.

Les individus ne sont pas toujours en interaction dans des relations horizontales entre égaux, mais plus souvent dans des relations de tutelle ou d'entraide, de communication asymétrique, tant socialement que par les informations qu'ils ont entre les mains relatives à la tâche (Gilly 1984, 1989; Gilly & Roux, 1984, 1997; Gilly, Roux & Trognon, 1999; Light & Perret-Clermont, 1989) ou aux exigences du contexte (Schubauer-Leoni, 1986, 1988, 1990; Schubauer-Leoni & Grossen, 1993); ou encore en raison de leurs compétences cognitives acquises antérieurement qu'ils en aient ou non conscience (Perret-Clermont, 1979/96; Doise & Mugny, 1981/1997; Grossen et al., 1996; Monteil, 1988, 1989). Les interactions sociales jouent parfois le rôle de "catalyseurs" éphémères; mais souvent elles s'inscrivent dans des relations de longue durée qui, par là même, obligent au dépassement des conflits par une élaboration cognitive (Hinde et al., 1988).

La prise en compte expérimentale de ces dimensions interpersonnelles de l'activité de penser ouvre la voie à une série d'interrogations nouvelles. Elle pose aussi des problèmes méthodologiques majeurs: en effet, si l'interaction est susceptible, dans certaines conditions, d'inciter le sujet à modifier voire restructurer sa pensée, alors comment savoir quelle est "sa" pensée? Peut-on observer des "connaissances acquises" transférables à d'autres contextes, ou bien les connaissances sont-elles dans une large mesure toujours liées à un contexte précis? La compétence de l'individu existe-t-elle, abstrairement, hors de tout contexte? Comment établir avec sûreté, lors d'un prétest par exemple, que l'individu est bien entraîné à actualiser la meilleure de ses performances possibles? Labov (1972) nous avait très tôt mis sur la voie de la précarité des mesures de la compétence linguistique si dépendante des conditions de la relation. Bernstein (1973) avait attiré l'attention sur les traditions différentes en matière de socialisation et d'attentes langagières susceptibles, différemment selon les contextes relationnels (situation de famille, sortie de cinéma, un débat en classe, etc.), d'affecter l'élaboration des performances. Et Rommetveit (1974) nous offrait des moyens de penser l'architecture, explicite et implicite, de l'élaboration de l'intersubjectivité. Mais il restait à décrire comment celle-ci se construit, au fil des échanges (Grossen, 1988; Light & Perret-Clermont, 1989; Grossen & Py, 1997), une préoccupation qui est maintenant au centre de bien des courants de l'analyse des discours (Pontecorvo, 1993a et b; Pontecorvo & Fasulo, 1997; Pontecorvo & Pirchio, 2000), de la pragmatique (Trognon, 1997, 2001), de la théorie de l'activité (Lave & Chaiklin, 1993; Engeström & Middleton, 1996), de la psychologie de l'apprentissage néo-vygotskienne (Bruner, 1984; Wertsch & Sammarco, 1988; Rogoff, 1995, 1998; Forman, 1992).

Ces interactions se déplient aussi dans un espace physique qui, comme dans le cas de la tâche des trois montagnes de Piaget ou de celle du village de Mugny, assigne à chacun-e une perspective différente de celle d'autrui. De la nécessité de coordonner ces perspectives naissent des restructurations cognitives, même lorsque, les yeux centrés sur la tâche, la communication est difficile parce que les personnes en interaction sont malentendantes (Peterson, 1989; Perret et al. 1994; Van Loon, 1999).

Ces relations interpersonnelles qui apparaissent comme constituant le contexte de la pensée, ne sont pas, elles non plus, dans un vide social. La psychologie sociale ne peut pas se limiter à l'observation de ces relations en dyades ou en petits groupes si elle veut trouver un souffle explicatif. Ainsi, pour l'objet qui nous occupe, il faut aussi pouvoir expliquer pourquoi, dans des circonstances d'interaction identiques, autour de la même tâche, au même âge, des enfants d'origines sociales différentes progressent inégalement, pour une fois les plus faibles rattrapant les plus forts (Perret-Clermont, 1979/1996; Mugny & Perret-Clermont, 1985; Nicolet, 1995); ou pourquoi une même expérience de partage de sirop entre camarades peut avoir un autre impact (Perret-Clermont & Schubauer-Leoni, 1981) et solliciter des modalités d'interaction différentes selon qu'elles émanent d'un garçon ou d'une fille (Psaltis & Duveen, 2002, Psaltis en prép.).

D'autres recherches ont exploré des situations scolaires au

sein desquelles l'enjeu n'est pas le développement cognitif en ses structures mais plus spécifiquement l'acquisition de connaissances objets d'enseignement. Le rôle de la tâche, des consignes, des explications, des modalités d'organisation du travail, de l'image du partenaire y jouent des rôles fondamentaux tant dans la dynamique sociale des relations, que dans les coordinations cognitives de points de vue (Flieller, 1986, 1990; Pléty, 1996; Howe et al. 1990, 1992; Davenport, Howe & Noble, 2000; César, Perret-Clermont & Benavente, 2000; Beck et al., 2000; Baudrit, 1997, 1998). Les médiations techniques opérées par l'ordinateur imposent aussi leurs contraintes mais offrent d'autres ressources (Littleton & Light, 1999; Howe & Tolmie, 1999; Schwarz, 2000; Schwarz & Hershkowitz, 2001).

Dynamiques des positions sociales et des groupes: un 3e niveau de découpage du réel

Personnes et relations sont situées dans des rapports de force, dans des organisations et des institutions qui les "encadrent". Les relations interpersonnelles prennent place au sein de dynamiques intra-groupe et inter-groupes qui sont sous-tendues par des logiques qui régissent des jeux de places, positions et statuts. Ces dynamiques sont à la fois porteuses de représentations sociales et engendrées par elles (Doise, 1976, 1982, 2001b). Les contextes institutionnels, qu'ils soient ceux de l'école (Schubauer-Leoni, 2000; Grossen, 2000; Perret & Perret-Clermont, 2001) ou de la thérapie (Grossen & Perret-Clermont, 1992; Grossen, 2000), se caractérisent notamment par des répartitions de rôles et des attributions de places, des accès aux ressources qui rendent possibles certains types de discours et de réflexions plutôt que d'autres. Les enfants des expériences et les élèves en classe sont pris dans des stratégies de comparaison sociale, d'influence, de négociation, qui sont susceptibles d'aboutir à des résolutions de conflits de natures fort différentes (Moscovici & Doise, 1992; Pérez & Mugny, 1993). De bas ou hauts statuts, ils sont différemment affectés par le caractère public ou privé de la sollicitation (Monteil, 1989). Le cadre institutionnel impose des règles du jeu quant au sens des activités, à leurs modalités de déroulement, à la gestion du temps, et les enseignants s'appuient sur différentes formes de relations interpersonnelles pour accomplir leurs tâches (Mercer, 1995; Mercier et al., in press). Lorsque l'intention d'enseigner ou d'apprendre prévaut, peut-on savoir quelles sont les inscriptions sociales les plus fécondes? Ainsi, par exemple, la résolution logique d'une tâche de partage égalitaire de sirop est moins probable si l'expérience précédente est celle d'une compétition (Nicolet & Iannaccone, 2001; Nicolet, 1995). Les circonstances relationnelles dans lesquelles un savoir a été appris affectent ses chances de ne pas être perdu suite à un essai de l'enseigner à un moins expert, sans doute à cause d'occasions offertes plus ou moins propices à la structuration cognitive, mais aussi en raison du sens que prend ce savoir comme médiateur d'identité et de place à défendre (Nicolet, 1995; Grossen et al. 1993; Tartas, Perret-Clermont, Marro & Grossen, 2004). Perret & Perret-Clermont (2001) observent plusieurs fois, dans leur enquête auprès d'élèves d'une école technique, combien leur compréhension des tâches, des consignes et même des outils, est dépendante au moins autant de leurs significations symboliques dans les rapports identitaires et inter-groupes que de leur technicité.

Le 4e niveau d'analyse: représentations, normes et valeurs

Ces significations symboliques ne sont bien sûr pas nées par germination spontanée ou par la seule créativité des individus et des groupes. Elles prennent racines dans les expériences individuelles et collectives antérieures à celle présentement observée. Il y a été appris comment et dans quelles circonstances (plus ou moins analogues) investir sa place, adopter un script, répondre ou non à l'attente plus ou moins implicite, se permettre d'agir et avec quelle marge de liberté, revêtir des symboles d'appartenance à des entités de la société, assumer des droits et des responsabilités. Des normes et des valeurs, acceptées ou refusées, structurent ces relations et justifient les institutions formelles ou les us et coutumes qui les régissent. Des outils et des médiations symboliques participent de ces échanges entre individus et collectivités en y donnant forme. La langue, en particulier, dans ses différents registres, offre non seulement des possibilités d'une efficience à la communication mais aussi des étagages à la pensée. La langue médiatise, notamment par ses règles de fonctionnement et d'usage, les relations sociales et la pensée. Il en résulte, à plusieurs niveaux, un marquage des situations. Non seulement les normes, comme par exemple celles de justice et d'équité (Doise & Rijssman, 1981; Rijssman, 1988; Nicolet, 1995; Doise & Hanselmann, 1991; Zhou, 1988), peuvent affecter les conflits socio-cognitifs, mais elles participent de la construction-même du sens des situations, qui seront perçues, ou non, comme nécessitant une élaboration cognitive. La culture offre des matrices à la pensée (Bruner, 1991), et des ressources symboliques à l'interprétation des événements (Zittoun, Duveen, Gillespie, Ivinston & Psaltis, 2003) avec des conséquences pour la nature des relations qui s'établiront. La définition-même d'une situation donnée peut ne pas être la même pour les différents interactants: ainsi a-t-on pu observer des promoteurs de formation engager des activités d'apprentissage tandis que les supposés bénéficiaires de ces offres y réclaient d'autres enjeux (Perret, 1985; Marro & Perret-Clermont, Muller 2002, prép.; Willemin & Perret-Clermont, en prép.).

Pour Willem Doise il est clair que cette typologie des quatre niveaux d'analyse ne doit pas servir un simple but de classification de processus - lesquels ne sont d'ailleurs jamais "purs". L'objectif est de permettre un "travail d'articulation" entre modèles de niveaux différents, en démontrant l'intervention de processus de divers ordres au sein même de ceux étudiés (par exemple Doise, 1993, p. 23).

Et pour les trente années à venir?

L'articulation entre les niveaux d'analyse s'avère être un travail de longue haleine. On sait combien elle peut s'avérer utile pour éclairer la complexité des situations éducatives (Monteil, 1989; Perret-Clermont, 2000; Carugati & Perret-Clermont, 1999). Plus encore, la fécondité de ce modèle permet une ambition supérieure: celle d'articuler, autour de mêmes sujets précis d'enquête, l'apport de la psychologie sociale à celui d'autres sciences humaines. En effet, Willem Doise ouvre ici une voie pour comprendre l'inscription socio-culturelle et historique des interactions et leurs enjeux au niveau des personnes, des groupes et de la société. Il faudra donc bientôt conter la suite de l'histoire...

- Barrelet, J. M. & Perret-Clermont, A.-N. (Eds.). (1996). *Jean Piaget et Neuchâtel. L'apprenti et le savant*. Lausanne: Payot.
- Baudrit, A. (1997). *Apprendre à deux. Etudes psychosociales de situations dyadiques*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Baudrit, A. (1998). Interactions sociales et apprentissages scolaires: des observations paradoxales et des pistes explicatives. *Revue Française de Pédagogie*, 122, 31-39.
- Beck, E., Baer, M., Bachmann, T., Guldmann, T., Niedermann, R. & Zutavern, M. (2000). Lernen im Dialog - Beschreibung und Analyse von Schülerdialogen beim Lösen eines Problems in einer Lerndyade. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 3, 509-533.
- Bernstein, B. (1973) *Class, code and control*. London: Routledge, Kegan & Paul.
- Bruner, J. S. (1984). Vygotsky's zone of proximal development: the hidden agenda. In B. Rogoff & J. Wertsch (Eds.), *Children's learning in the "zone of proximal development". New Directions for Child Development* (pp. 93-98). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruner, J.-S. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bruner, J.-S. (1991). *Et la culture donne forme à l'esprit*. Paris: Eshel (Version anglaise 1990).
- Carugati, F. & Perret-Clermont, A.-N. (1999). La prospettiva psico-sociale: intersoggettività e contratto didattico. In C. Pontecorvo (Ed.), *Manuale di psicologia dell'educazione* (pp. 41-66). Bologna: Il Mulino.
- Carugati, F., De Paolis, P. & Mugny, G. (1979). A paradigm for the study of social interaction in cognitive development. *Italian Journal of Psychology*, 6, 147-155.
- César, M., Perret-Clermont, A.-N. & Benavente, A. (2000). Modalités de travail en dyades et conduites à des tâches d'algèbre chez des élèves portugais. *Revue suisse des sciences de l'Education/ Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 3, 443-466.
- Davenport, P., Howe, C. & Noble, A. (2000). Peer interaction in the teaching of mathematics: explanation and the coordination of knowledge. *Revue suisse des Sciences de l'Education / Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 3, 481-507.
- De Paolis, P. (1987). Social marking of cognitive operations. The effect of different social rules. *European Journal of Psychology of Education*, 2(3), 219-231.
- De Paolis, P. & Girotto, V. (1988/2001). Asymétries sociales et relations spatiales: expériences de marquage social. In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et connaître, enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Cousset: Edition Delval. (pp. 107 -122). Paris: L'Harmattan.
- Deconchy, J.-P. (1971). *L'orthodoxie religieuse. Essai de logique psychosociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Deconchy, J. P. (1973). Systèmes de croyances et comportements orthodoxes. *La Recherche*, 4(30), 35-42.
- Deconchy, J.-P. (1989). *Psychologie sociale, croyances et idéologies*. Paris: Editions Méridiens Klincksieck.
- Doise, W. (1976). *L'articulation psychosociologique et les relations entre groupes*. Bruxelles: De Boeck.
- Doise, W. (1982). Niveaux d'analyse dans l'étude des relations entre groupes. In W. Doise (Ed.), *L'explication en psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Doise, W. (1983). Tensions et niveaux d'analyse en psychologie sociale expérimentale. *Connexions*, 42, 57-67.
- Doise, W. (1993). *Logiques sociales dans le raisonnement*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Doise, W. (2001a). *Droits de l'homme et force des idées*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Doise, W. (2001b). La psychologie sociétale de Piaget. *Intellectica*, 2(33), 171-174.
- Doise, W. & Lorenzi-Cioldi, F. (1989). Patterns of Differentiation Within and Between Groups. In J. P. Van Oudenhoven & T. M. Willemse (Eds.), *Ethnic Minorities* (pp. 43-57). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: InterEditions.
- Doise, W. & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris: Armand Colin.
- Doise, W. & Hanselmann, C. (1991). Conflict and social marking in the acquisition of operational thinking. *Learning and Instruction* (1), 119-127.
- Doise, W., Mugny, G. & Perret-Clermont, A.-N. (1975). Social interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 5(3), 367-383.
- Doise, W., Mugny, G. & Perret-Clermont, A.-N. (1976). Social interaction and cognitive development: further evidence. *European Journal of Social Psychology*, 6(2), 245-247.
- Doise, W. & Rijksman, J., (1981). Sociale markering en cognitieve ontwikkeling. *Pedagogische Studien*(58), 241-248.
- Dumont, M. & Moss, E. (1996). Verbal discussions about social problem-solving between friends and non-friends. *European Journal of Psychology of Education*, XI(3), 343-360.
- Dumont, M., Perret-Clermont, A.-N. & Moss, E. (1995). Influence de la relation d'affinité affective sur le raisonnement moral. *Cahiers de Psychologie*, 32 (Université de Neuchâtel), 47-75.
- Engeström, Y. & Middleton, D. (Eds.). (1996). *Cognition and communication at work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flavell, J.-H., Botkin, P. T., Fry, C. L., Wright, J. W. & Jarvis, P. E. (1968). *The development of role-taking and communication skills in children*. New York: John Wiley & Sons.
- Flieller, A. (1986). *La Coéducation de l'intelligence*. Nancy: Presses universitaires de Nancy.
- Flieller, A. (1990). A côté des conflits socio-cognitifs. *Psychologie scolaire*, 71, 21-32.
- Forman, E. A. (1992). Discourse, intersubjectivity, and the development of peer collaboration: a vygotskian approach. In L. T. W. J. Valsiner (Ed.), *Children's development within social context, Metatheory and Theory* (Vol. 1., pp. 143-160). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gilly, M. (1980). *Maitre-élève. Rôles et représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gilly, M. (1984). Psychologie de l'éducation. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 473-496). Paris: Presses Universitaires de France.

- Gilly, M. (1989). A propos de la théorie du conflit socio-cognitif et des mécanismes psycho-sociaux des constructions cognitives: perspectives actuelles et modèles explicatifs. In N. Bednarz & C. Garnier (Eds.), *Construction des savoirs. Obstacles et conflits*. Québec, Ottawa: Cirade, Agence d'Arc Inc.
- Gilly, M. (1989). The psychosocial mechanisms of cognitive constructions. Experimental research and teaching perspectives. *International Journal of Educational Research*, 13(6), 607-621.
- Gilly, M. & Roux, J.-P. (1984). Efficacité comparée du travail individuel et du travail en interaction socio-cognitive dans l'appropriation et la mise en oeuvre de règles de résolution chez les enfants de 11 à 12 ans. *Cahiers de psychologie Cognitive*, 4(2), 171-188.
- Gilly, M. & Roux, J.-P. (1997). Médiations sémiotiques, résolution de problème et développement de compétences à propos de partages égalitaires opérés par de jeunes enfants. In M. Grossen & B. Py (Eds.), *Pratiques sociales et médiations symboliques* (pp. 249-262). Bern: Peter Lang.
- Gilly, M., Roux, J. P. & Trognon, A. (Eds.). (1999). *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques*. Paris: Presses Universitaires de Nancy.
- Grossen, M. (1988). *La construction sociale de l'intersubjectivité, entre adulte et enfant en situation test*. Thèse de doctorat à l'Université de Neuchâtel.
- Grossen, M. (2000). Institutional framings in learning and teaching. In H. Cowie, D. Van der Aalsvoort & N. Mercer (Eds.), *Social interaction in learning and instruction: the meaning of discourse for the construction of knowledge* (pp. 21-34) Amsterdam: Pergamon Press.
- Grossen, M. & Perret-Clermont, A.-N. (Eds.) (1992). *L'espace thérapeutique. Cadres et contextes*. Paris et Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Grossen, M. & Py, B. (Eds.). (1997). *Pratiques sociales et médiations symboliques*. Bern: Peter Lang.
- Grossen, M., Iannaccone, A., Liengme Bessire, M.-J. & Perret-Clermont, A.-N. (1996). Actual and perceived expertise: the role of social comparison in the mastery of right and left recognition in novice-expert dyads. *Swiss Journal of Psychology*, 55(2/3), 176-187.
- Hinde, R.-A., Perret-Clermont, A.-N. & Stevenson-Hinde, J. (Eds.). (1988). *Relations interpersonnelles et développement des savoirs (traduction en français de "Social relationships and cognitive development", Oxford, Clarendon Press, 1984)*. Cousset (Fribourg): DelVal.
- Howe, C. & Tolmie, A. (1999). Productive interaction in the context of computer-supported collaborative learning in science. In K. Littleton & P. Light (Eds.), *Learning with computers* (pp. 24-45). New-York: Routledge.
- Howe, C., Tolmie, A. & Rodgers, C. (1990). Physics in the Primary School: Peer Interaction and the Understanding of Floating and Sinking. *European Journal of Psychology of Education*, 4, 459-475.
- Howe, C., Tolmie, A. & Rodgers, C. (1992). The acquisition of conceptual knowledge in science by primary school children: group interaction and the understanding of motion down an incline. *British journal of developmental psychology*, 10, 113-130.
- Inhelder, B., Cellerier, B. et al. (1992). *Le cheminement des découvertes chez l'enfant*. Paris & Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Inhelder, B., Sinclair, H. & Bovet, M. (1974). *Apprentissage et structures de la connaissance*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Jonckheere, A.-R. (1954). A distribution-free K-sample test against order alternatives. *Biometrika*, 41, 133-145.
- Labov, W. (1972). The study of language in its social context. In P. P. Giglioli (Ed.), *Language and social context* (pp. 283-307). Harmondsworth: Penguin education.
- Latour, B. (1996). Cogito Ergo Sum ! Or psychology swept inside out by the fresh air of the upper desk. *Mind, Culture and Activity*, 3(1), 54-63.
- Latour, B. & Weibel, P. (Eds.). (2002). *Iconoclash. Beyond the image wars in science, religion and art*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Latour, B. & Woolgar, S. (1979). *Laboratory life: the social construction of scientific facts*. London: Sage.
- Lave, J. & Chaiklin, S. (1993). *Understanding Practice. Perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lévy, M. & Grossen, M. (1991). Contrat expérimental et acte de questionnement. Deux illustrations empiriques de l'articulation entre processus sociaux et activité cognitive chez l'enfant dans une situation de test piagétienne. *Bulletin de Psychologie*, XLIV(400), 229-238.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science. Selected theoretical papers*. New-York: Harper & Row.
- Light, P. & Perret-Clermont, A.-N. (1989). Social context effects in learning and testing. In J.-A. Sloboda (Ed.), *Cognition and social worlds* (pp. 99-112). Oxford: Oxford Science Publications, University Press.
- Light, P., Blaye, A., Gilly, M. & Girotto, V. (1989). Pragmatic schemas and logical reasoning in 6-8-year-old children. *Cognitive Development*(4), 49-64.
- Littleton, K. & Light, P. (1999). *Learning with Computers: Analysing productive interaction*. Lndon, New York: Routledge.
- Marro Clément, P. & Perret-Clermont, A.-N. (2000). Collaborating and learning in a project of regional development supported by new information and communication technologies. In R. Joiner, K. Littleton, D. Faulkner & D. Miel (Eds.), *Rethinking collaborative Learning* (pp. 229-247). London: Free Association Books.
- Marro Clément, P., Trognon, A. & Perret-Clermont, A.-N. (1999). Processus interlocutoires dans une tâche de conservation des liquides. In M. Gilly, J.-P. Roux & A. Trognon (Eds.), *Apprendre dans l'interaction* (pp. 163-180). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Mead, G. H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris: Presses Universitaires de France (en anglais: 1934).
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge*. London: Multilingual Matters.
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M. L., Donck, E. & Amigues, R. (in press). The intention to teach and school learning: the role of time. In A.-N. Perret-Clermont (Ed.), *Thinking Time: A Multidisciplinary Perspective on Time*. Berne: Hogrefe & Huber.
- Monteil, J.-M. (1988). Comparaison sociale. Stratégies individuelles et médiations socio-cognitives. Un effet de différenciations comportementales dans le champ scolaire. *European Journal of Psychology of Education*(3), 3-19.

- Monteil, J.-M. (1989). Eduquer et former. Presses Universitaires de Grenoble.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. & Doise, W. (1992). *Dissensions et consensus*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mugny, G. & Perret-Clermont, A.-N. (1985). Effets sociologiques et processus didactique. In G. Mugny (Ed.), *Psychologie sociale du développement cognitif* (pp. 251-261). Berne: Editions Peter Lang.
- Mugny, G., De Paolis, P., Renzetti, P., Bortoluzzi, S. & Carugati, F. (1988). Saillance du marquage social et progrès cognitifs: Influence de l'explication des règles sociales. *Revue Suisse de Psychologie*, 47(4), 261-266.
- Mugny, G., Lévy, M. & Doise, W. (1978). Conflit socio-cognitif et développement cognitif: l'effet de la présentation par un adulte de modèles "progressifs" et de modèles "régressifs" dans une épreuve de représentation spatiale. *Revue Suisse de Psychologie*, 37(1), 22-43.
- Muller Mirza, N. (2002). *La naissance et le voyage d'un projet de formation. Négociation des significations et des pratiques dans un programme suisse de formation d'adultes à Madagascar*. Thèse de doctorat. Université de Neuchâtel.
- Nicolet, M. (1995). *Dynamiques relationnelles et développement cognitif*. Lausanne & Paris: Delachaux et Niestlé.
- Nicolet, M. & Iannaccone, A. (2001). Normes sociales d'équité et contexte relationnel dans l'étude du marquage social. In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et connaître, enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (pp. 139-152). Cousset: Delval. Paris: L'Harmattan.
- Pérez, J. A. & Mugny, G. (1993). *Influences sociales. La théorie de l'élaboration du conflit*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Perret, J.-F. (1985). *Comprendre l'écriture des nombres*. Berne: Peter Lang, Collection exploration.
- Perret, J.-F. & Perret-Clermont, A.-N. (2001/2004). *Apprendre un métier dans un contexte de mutations technologiques*. Fribourg (Suisse): Editions Universitaires Fribourg. Nouvelle édition: Paris: l'Harmattan.
- Perret, J.-F., Prélaz, A.-C. & Perret-Clermont, A.-N. (1994). Interactions socio-cognitives entre enfants sourds. *Cahiers de Psychologie*, 31 (Université de Neuchâtel), 55-61.
- Perret-Clermont, A.-N. & Carugati, F. (à paraître). Des psychologues sociaux étudient l'apprentissage. In G. Chatelanat, C. Moro & M. Saada-Robert (Eds.), *Les sciences de l'éducation comme discipline plurielle: Sondages au cœur de la recherche*.
- Perret-Clermont, A.-N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne: Peter Lang.
- Perret-Clermont, A.-N. (2000). Apprendre et enseigner avec efficience à l'école. In U. Trier (Ed.), *Efficacité de la formation entre recherche et politique* (pp. 111-134). Zürich: Ruegger.
- Perret-Clermont, A.-N. & Carugati, F. (2001). Learning and instruction, social-cognitive perspectives. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 8586-8588). Oxford: Pergamon.
- Perret-Clermont, A.-N. & Schubauer-Leoni, M.-L. (1981). Conflict and cooperation on opportunities for learning. In W. P. Robinson (Ed.), *Communication in development* (pp. 203-233). London: Academic Press.
- Perret-Clermont, A.-N., Grossen, M., Nicolet, M. & Schubauer-Leoni, M.-L. (1979, réédition augmentée 1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne: Editions Peter Lang, collection Exploration.
- Perret-Clermont, A.-N., Pontecorvo, C., Resnick, L. B., Zittoun, T. & Burge, B. (Eds.). (2004). *Joining Society. Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Peterson, C. C. (1989). *Sociocognitive Conflict as a stimulus to spatial Perspective-Taking in Profoundly Deaf Children*. Paper presented at the paper presented at the tenth biennial meeting of ISSBD, Jyväskylä, July 1989.
- Piaget, J. (1965). *Etudes sociologiques*. Genève: Droz.
- Pléty, R. (1996). *L'apprentissage coopératif*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Pontecorvo, C. (1993a). Social Interaction in the acquisition of Knowledge. *Educational Psychology Review*, 5(3), 293-310.
- Pontecorvo, C. (1993b). Discourse and shared reasoning. *Cognition and Instruction*, 11(3& 4 special issue).
- Pontecorvo, C. & Fasulo, A. (1997). Learning to Argue in Family-Shared Discourse: The Reconstruction of Past Events. In L.-B. Resnick, R. Säljö, C. Pontecorvo & B. Burge (Eds.), *Discourse, Tools, and Reasoning: Essays on Situated Cognition* (Vol. 160, pp. 406-442). Berlin-Heidelberg: Springer Verlag.
- Pontecorvo, C. & Pirchio, S. (2000). A Developmental View on Children's Arguing: The Need of the Other. *Human Development*, 43, 361-363.
- Psaltis, C. (in preparation). *Identity dynamics in the construction of knowledge and cognitive development. The case of gender identity*. PhD Thesis. Unpublished manuscript, Faculty of Social and Political Sciences, University of Cambridge.
- Psaltis, C., & Duveen, G. (2002). Peer interaction, gender identity and cognitive development. Paper presented at the Developmental Section Conference of the British Psychological Society, Brighton. Paper presented at the Developmental Section Conference of the British Psychological Society, Brighton, Brighton.
- Rijsman, J. (1988/2001). Partages et normes d'équité: recherches sur le développement social de l'intelligence. In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et connaître, enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (pp. 123-137). Paris: l'Harmattan.
- Rijsman, J. (2002). *Social comparison as social construction: theory and illustration*. Unpublished manuscript, University of Tilburg.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In J. V. Wertsch, P. P. del Rio & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind*. (pp. 139-163). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. In

- W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, (5th ed.), Vol. 2 (D. Kuhn & R. Siegler, Eds.), Cognition, perception, and language (pp. 523-573). New-York: Wiley.
- Rommetveit, R. (1974). *On message structure: a framework for the study of language and communication*. New York, London: John Wiley & Sons Ltd.
- Schubauer-Leoni, M. L. (1990). Ecritures additives en classe ou en dehors de la classe: une affaire de contexte. *Résonances*, 6, 16-18.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1986). *Maître-élève-savoir: analyse psychosociale du jeu et des enjeux de relation didactique*. Thèse de doctorat à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Genève.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1988/2001). L'interaction expérimentateur-sujet à propos d'un savoir mathématique: la situation de test revisitée. In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et connaître, enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (pp. 251-263). Cousset (Fribourg): Del Val. Paris: L'Harmattan.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). Comprendre l'éducation depuis la psychologie en passant par une approche de didactique comparée. *Carrefours de l'éducation*(9), 65-93.
- Schubauer-Leoni, M.-L. & Grossen, M. (1993). Negotiating the meaning of questions in didactic and experimental contracts. *European Journal of Psychology of Education*, VII(4), 451-471.
- Schwarz, B. (2000). *The Kishurim project. Tools for eliciting dialogic thinking in scientific and social domains*. Hebrew University.
- Schwarz, B. & Hershkowitz, R. (2001). Production and transformation of computer artifacts toward construction of meaning in mathematics. *Mind, Culture and Activity*, 8(3), 250-267.
- Schwarz, B., Marro, P., Trognon, A. & Perret-Clermont, A.-N. (2002 et en préparation): The Interlocutory Analysis as a methodology for studying learning in argumentative activities. In search of «learning». Communication au symposium "New methodologies for studying learning in successive activities" dans le cadre du "Fifth Congress of the International Society for Cultural Research and Activity (ISCRAT)", Amsterdam, 18-22 juin 2002.
- Smedslund, J. (1966). Les origines sociales de la décentration. In F. Bresson & M. de Montmollin (Eds.), *Psychologie et épistémologie génétiques. Thèmes piagétiens*. (pp. 159-167). Paris: Dunod.
- Sorsana, C. (1994). *Relations affinitaires et co-résolution de problème chez des enfants de six-huit ans: perspectives nouvelles*. Thèse de doctorat à l'Université de Provence.
- Tartas, V., Perret-Clermont, A.-N., Marro, P., & Grossen, M. (2004). Interactions sociales et appropriation des stratégies par l'enfant pour résoudre un problème: quelles méthodes? In: Numéro spécial "Développement et fonctionnement: perspective historico-culturelle". *Bulletin de Psychologie*, 57(1), 111-115.
- Trognon, A. (1997). Conversation et raisonnement. In B. Bernicot, A. Trognon & J. Caron-Pargue (Eds.), *La conversation: aspects sociaux et cognitifs*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Trognon, A. (2001). Speech acts and the logic of mutual understanding. In D. Vanderveken & S. Kubo (Eds.), *Essays in speech act theory*. Amsterdam: John Benjamins and sons.
- Van Loon, A. (1999). Deafness and intersubjectivity: an observational study of the construction of intersubjectivity in a test-situation. *Dossiers de Psychologie*, 54, 1-90.
- Vygotsky, L. S. (1936/1985). *Langage et pensée*. Paris: Messidor / Editions sociales.
- Wertsch, J. & Sammarco, J.-G. (1988). Précurseurs sociaux du fonctionnement cognitif individuel: le problème des unités d'analyse. In R. Hinde, A.-N. Perret-Clermont & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *Relations intersubjectives et développement des savoirs* (pp. 395-418). Cousset (Fribourg): Delval.
- Zhou, R. M. (1988/2002). Normes égalitaires, conduites sociales de partage et acquisition de la conservation des quantités. In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et connaître*. Cousset/Fribourg (Suisse): DelVal. (Nouvelle édition2002: Paris: L'Harmattan).
- Zittoun, T., Duveen, G., Gillespie, A., Ivinson, G. & Psaltis, C. (2003). The use of the symbolic resources in developmental transitions. *Culture and Psychology*, 9(4), 415-448.