

Consideraciones finales ¿Hacia una renovación de la reflexión epistemológica en psicología?

*Anne-Nelly Perret Clermont - Michel Nicolet**

Cuando hace unos quince años, estudios sistemáticos de psicología social genética trataban de delimitar, experimental y clínicamente a la vez, el rol de los factores sociales en el desarrollo intelectual, se pensaba que era posible apoyarse en la teoría piagetiana para distinguir las "performances" de las "competencias" y situar la naturaleza de estas últimas al interior de la dinámica más general de la construcción de los instrumentos cognitivos del sujeto. Ciertamente, esta primera etapa permitió poner en evidencia cierto número de procesos psico-sociales —comenzando por el rol del conflicto sociocognitivo— y demostrar su impacto sobre las estructuraciones individuales.

Sin embargo, estas distinciones primeras entre las performances y las competencias, los aprendizajes restringidos y el desarrollo de estructuras fundamentales, entre lo individual y lo social, resisten mal a un examen sistemático. Los trabajos que reagrupa la presente obra contribuyen a poner en evidencia, nos parece, que los sujetos entran en las situaciones de test o de aprendizaje con un "habitus" (para retomar la expresión de Bourdieu), y, dentro de lo que teje el "habitus", parece difícil distinguir lo que depende de sistemas de significaciones elaborados en contextos de vida social diversos, a los que da acceso la categoría social, el medio de vida (rural o urbano, favorecido o desfavorecido), el sexo, la edad y la escolarización, y lo que deriva de instrumentos cognitivos de orden lógico, ya poseídos por el sujeto o construidos en el momento mismo del encuentro con el psicó-

* Agradecemos al Fondo Nacional Suizo de la investigación Científica (contratos N° 1.738.083 y 1.372.086) que ha hecho posible la elaboración de este capítulo.

logo. En efecto, por ejemplo, cuando una simple contrasugerencia lleva al sujeto a revisar su juicio: ¿es ayudado simplemente en la actualización de una competencia ya presente? ¿O bien encuentra allí una confrontación que lo obliga a una reestructuración de su pensamiento de manera que éste pueda integrar puntos de vista más amplios? Del mismo modo, cuando el material de la prueba o la escenificación de la situación evocan una estructuración de las relaciones que sirve al niño de punto de apoyo para elaborar un razonamiento esperado por el experimentador, ¿se puede decir que se ha creado una dinámica de desarrollo a nivel de las estructuras profundas del pensamiento del niño? ¿O bien se trata, simplemente, de la instauración de esquemas de razonamiento que pueden ser útiles, especialmente cuando son recordados en otros casos de figura análogos, pero que no son, en el fondo, más que “artefactos” del marcaje de esta situación particular? Ciertamente, estos “artefactos” son instrumentos cognitivos. Formulados, ellos ganan una cierta independencia. Pero son de orden *cultural*. Porque están contruidos en la intersubjetividad de los interlocutores y no producidos por una creatividad estrictamente endógena al individuo.

De la misma manera, cuando hay sujetos que presentan en el post-test competencias que no habían aparecido en el pre-test, uno puede preguntarse si la situación llamada de “aprendizaje”, ha conducido a la elaboración de saberes o de instrumentos psicológicos nuevos, o si ella no ha sido sobre todo la ocasión de explorar y de precisar el tipo de conducta cognitiva esperado por el test. En las situaciones de test y de aprendizaje, conciente o inconcientemente, el psicólogo valoriza ciertas actitudes, espera que el sujeto dirija su atención sobre ciertos aspectos de la tarea más que sobre otros, y establece un cierto tipo de relación de autoridad con su interlocutor. Ahora bien, el conjunto de estas indicaciones, de estas marcas y de estas valorizaciones sociales, es susceptible de ser interpretado de manera diferente por el sujeto, en función, al mismo tiempo, de su historia personal en un medio que tiene sus normas y sus hábitos de acción y de pensamiento, y en función también de la micro-historia experimental a la cual lo conduce el psicólogo.

Así, por ejemplo, la idea misma de que la respuesta esperada por el adulto sea de orden *lógico*, no va de sí: en ciertas situaciones, las implicaciones de relación o de identidad (mantener una buena relación, ser beneficiario en un reparto, guardar reglas de cortesía y de distancia so-

cial, etc.) pueden aparecer como prioritarios, incluso parecer el centro mismo de lo que el adulto quiere testear. La marcha que lleva hacia la abstracción —lo que Piaget describía como siendo desde su punto de vista la dirección central del desarrollo psicológico— aparece pues, como la culminación de conductas relacionales particulares que consideran a los individuos como intercambiables, y que desprecian todas las marcas habituales de diferenciación social que los sujetos están acostumbrados, por otra parte, a administrar constantemente en las transacciones de su vida cotidiana. Este procedimiento es por otra parte paradójico, pues es afirmándose en su status reconocido de docente o de psicólogo, que estos personajes guían al niño en las situaciones de test y de aprendizaje, obligándolo a no considerar explícitamente estas marcas sociales de la realidad a fin de formular operaciones abstractas, independientes de las significaciones particulares del momento. ¿Pero lo son verdaderamente? Este producto “abstracto”, ¿no es también la modelización de una forma particular de relación social?

¿En qué consiste el desarrollo?

Como consecuencia de estas observaciones, es necesario replantear la cuestión de la naturaleza del *desarrollo psicológico*: ¿se trata de la elaboración de estructuras de puesta en relación, que respetan el marcaje de las relaciones sociales, o bien de un procedimiento de abstracción fuera de los campos de significación (procedimiento que puede, sin embargo, a su vez, en un segundo tiempo, llevar a una reinterpretación de estas significaciones)? ¿Son *estructuras* aprendidas (o construidas) por el sujeto o son *procedimientos* realizados y luego reflexionados? O antes que procedimientos, ¿se trata de *algoritmos* de respuesta que se autonomizan eventualmente poco a poco?

Las investigaciones presentadas aquí muestran todas que hay un aspecto dialogal en el conocimiento: en efecto, este no aparece más que en situaciones en que un interlocutor lo solicita o lo escucha, y su modalidad de presentación (de actualización) refleja por una parte la naturaleza de las *relaciones presentes* entre los interlocutores y el desarrollo de éstas y, por otra parte, la historia particular de las *relaciones anteriores* vividas por los sujetos. Parece normal, entonces, que este conocimiento se muestre como evolucionando dentro de las situaciones de test y de aprendizaje que hemos observado, y que la forma

que reviste el desarrollo resulte de las estructuraciones particulares del conjunto de estas experiencias Socio-Cognitivas.

¿Por qué y por quién modifica uno sus maneras de hacer o de pensar?

Si se deja la perspectiva de una descripción de la inteligencia como construcción de competencias individuales en una dinámica esencialmente endógena, para volverse hacia una comprensión de los instrumentos cognitivos como "artefactos" culturales construidos en la interacción por actores sociales, en respuesta a retos, y dentro de regulaciones sociales particulares, se hace entonces interesante preguntarse si es conscientemente que los sujetos modifican sus recursos cognitivos, y si ciertas dimensiones de estos recursos son más modificables o, al contrario, más resistentes que otras. En otros términos, y teniendo en cuenta la dimensión psico-social del conocimiento, esto nos lleva a preguntar: ¿por qué y por quién modifica uno sus maneras de hacer y de pensar?

Una primera respuesta a esta pregunta podría ser: el sujeto, en una reacción adaptativa y egocéntrica, modifica sus esquemas para sí mismo. Lo hace, ya sea por placer funcional, ya sea por la alegría de lograr su acción o, en un estadio más avanzado, por ese placer intelectual descrito por Piaget y que está ligado al sentimiento de equilibrio que procura toda nueva comprensión adecuada. Pero esta respuesta no agota la realidad. Al lado del deseo de realizar, existe también el deseo de debatir, de confrontar. Y el fin (alegría, adaptación, etc.) no explica necesariamente los medios.

Es necesario considerar también la necesidad en la que el sujeto se encuentra desde su nacimiento de establecer relaciones y de mantenerlas con un entorno del que comienza por ser extremadamente dependiente. Algunas de sus relaciones son efímeras: limitadas a algunas interacciones en un momento dado, ellas requieren del organismo y del pensamiento, que a veces llevan consigo las huellas de esta experiencia, pero no imponen ninguna fuerza de larga duración. Otras relaciones, al contrario se desenvuelven a largo plazo: la memoria de la sucesión de las interacciones y de sus efectos, da al individuo puntos de referencia para aprender a dominar esas relaciones y los acontecimientos concomitantes. El individuo aprende ahí modalidades de intercambio y de negociación con los demás. La hipótesis,

discutida en otro trabajo (Hinde, Perret-Clermont y Stevenson-Hinde, 1988) muestra que son posiblemente las relaciones a largo plazo las que tienen más efectos estructurantes sobre las competencias primeras del individuo, tanto a nivel de la memoria y del lenguaje, como de la elaboración de instrumentos socio-culturales que permiten prever, dominar y dar sentido a los intercambios con el medio. Así como hay relaciones interpersonales de larga duración, también hay organizaciones sociales estables que sirven de referencia en las estrategias y las concepciones que desarrollan los sujetos, así como lo ilustran, en esta obra, los estudios de Mugny y los de De Paolis y Grotto sobre los efectos del marcaje social de la relación maestro-alumno, los de Carotenuto referidos al rol de la escolarización y las observaciones presentadas por Schubauer-Leoni sobre la pregnancia de los roles sociales del educador o del educando.

En todos estos casos, bajo tres ángulos diferentes, aparece el efecto capital en nuestra sociedad de la estructura escolar que, en tanto que sistema de relaciones jerárquicas y de valores, marca la relación con el saber no sólo a nivel (relativamente conocido) del acceso a los conocimientos en tanto informaciones, sino también a nivel de la modalidad misma del funcionamiento cognitivo cuando el pensamiento elabora sus instrumentos. La escuela participa también ampliamente en la definición de los objetos "dignos" de ser pensados, es decir, en la identificación de objetos del pensamiento.

En este lugar interviene el rol de la *percepción* que el alumno tiene de su interés (o más ampliamente de sus implicaciones) en la situación de test o de aprendizaje, así como el de la experiencia que él tiene o no, de alegrías encontradas en el ejercicio más o menos autónomo de ver, de actuar y de comprender. La observación de tales situaciones de test o de aprendizaje muestra que algunos niños concentran sus esfuerzos en el objetivo primero de agradar al maestro, o en todo caso de mantener la relación establecida con él; otros sujetos, al mismo tiempo que buscan guardar contacto con la expectativa del interlocutor, buscan definir a su manera el sentido de la situación en la que están: otros, aun en las tareas que les son propuestas, parecen administrar ante todo la proyección que ellos hacen ahí de sus implicaciones simbólicas y de identidad; finalmente ciertos alumnos –pero quizá los más excepcionales– llegan, en esta situación con connotación fuertemente escolar, a entrar en una modalidad de actividad que se parece más a la del juego por el solo placer de la actividad o del

desafío a enfrentar. Los alumnos, no solamente perciben de manera diferente la tarea y los motivos del encuentro que el psicólogo o el maestro les proponen, sino que al mismo tiempo desarrollan sobre estas situaciones meta-reflexiones, tomadas del entorno o construidas ad hoc, que van a influenciar, a su vez, sus percepciones y los comportamientos que resultan de ellas.

¿Cómo evolucionan los conocimientos en esta intrincación de procesos de diversos grados de complejidad? ¿Y en qué medida los procesos de construcción de conocimientos pueden ser distinguidos de los procesos que se suponen de otra naturaleza designados con el término de "influencia social"?

¿Cuál es el objeto del conocimiento?

Los trabajos clásicos de psicología social de la influencia tratan generalmente los efectos de ésta sobre las percepciones, las opiniones y las tomas de decisión. ¿Qué ocurre en los conocimientos? ¿Se puede decir que ellos resultan también de procesos de influencia social que ponen en juego la naturaleza de las relaciones, la consistencia de las reacciones de los partenaires y de las implicaciones de identidad? Los conocimientos que resultarían de la influencia recibida en niveles más o menos profundos de la estructuración del campo del sujeto, son igualmente susceptibles de no ser, principalmente, más que efectos latentes que sólo se manifiestan a veces mucho más tarde. Si es así, se plantea entonces este importante problema epistemológico: ¿cómo distinguir un *conocimiento* de una *opinión*? Y en particular, ¿qué es lo que diferencia una opinión de un conocimiento a los ojos del sujeto y de sus interlocutores, de un docente y de un alumno?

En su aproximación psicoanalítica de los procesos de aprendizaje, Païn (1983 y 1989) distingue dos órdenes de funcionamiento: la *lógica* que opera sobre lo real y la *simbólica* que administra el orden de las significaciones. ¿Cuál es el status del sujeto social al interior de estas dos dimensiones del funcionamiento psíquico: cómo, sobre el plano lógico sus interlocutores le permiten o no, probar, formular y validar sus instrumentos cognitivos? Y sobre el plano simbólico, ¿cómo interviene el alter: en espejo o en partenaire de la elaboración significativa del sujeto? Païn presenta ejemplos clínicos muy interesantes de situaciones en las que el orden simbólico "captura" el orden

lógico, desviándolo de su función para hacer esquemas no ya operativos sino portadores de significaciones simbólicas. En el terreno pedagógico, igualmente, se podría estudiar con provecho cómo funciona la transmisión y la elaboración de conocimientos cuando unas personas (docentes, por ejemplo) se apoderan, a causa de la significación de su posición social, del derecho de los otros (alumnos, por ejemplo) de actuar y de pensar según su propia iniciativa o significar el sentido que ellos mismos confieren a sus comportamientos.

El conocimiento puede ser representación de las cosas y de las personas (y es allí donde se plantea, en ciertos casos, la delicada cuestión de la diferencia entre una opinión y un conocimiento) pero ella puede ser también *savoir-faire*, procedimiento de acción, alegoría, razonamiento, relato, puesta en correspondencia, etc. El objeto de saber es entonces el tercer polo de esta *relación triangular* que Moscovici (1984) describe entre el ego y el alter. Cuando se observan transacciones pedagógicas entre un maestro y un alumno o intercambios cognitivos entre un experimentador y un niño o entre dos sujetos, podría ser fecundo examinar qué espacio propio dejan a la *realidad del objeto* que figura en este tercer polo, las personas en presencia. Probablemente, lo que distinguirá entonces a la *opinión del objeto de saber* es que, en el caso de la primera, ningún procedimiento sistemático objetivante es utilizado cosensualmente por los actores para tomar el riesgo de invalidar la "verdad" (o la observación, o el juicio) afirmada. Al contrario, cuando existe un acuerdo para considerar que la implicación es un objeto de saber, se puede esperar que los individuos en presencia se den los medios (con mayor o menor felicidad) de experimentar la relación con la realidad de los conceptos y figuraciones a los cuales recurren y de verificar la eficacia de su método de acceso al objeto. No es sin duda más que si la relación permite despejar este espacio de confrontación alrededor del objeto, que éste puede "existir" de manera tal que pueda "resistir" a las "capturas" que los sujetos corren el riesgo de operar sobre él a causa del funcionamiento simbólico (y no ya lógico y objetivante). Pero el modo de "existencia" del objeto de saber es particular: él no puede tomar directamente la palabra para realizar un *feed-back* a los otros dos polos del triángulo. Las personas que interactúan con respecto a él no podrán pues experimentar sus características más que si dejan el espacio necesario para la observación de este objeto en lo que se manifiesta de lo que él es (a no confundir con lo que ellos podrían querer que sea).

En las ciencias de la naturaleza y también en psicología, se conoce el valor de las metodologías (siempre limitadas, pero heurísticas sin embargo) que permiten proceder en el sentido de una tal objetivación. ¿Pero cómo los detentores y los adquirentes de estos saberes administran estos espacios que parecen necesarios para la existencia misma de sus objetos, en la transmisión de los conocimientos?

Estas consideraciones nos conducen a las fronteras de otras disciplinas y en particular a las de la sociología, de la historia de las ciencias, de las técnicas, de las ideas y de las civilizaciones. Uno puede preguntarse si el psicólogo, o el psicólogo social, tiene los medios de avanzar en este campo. Nosotros pensamos que sí pues esta disciplina es la más susceptible de ajustar instrumentos de observación y de análisis de las interacciones particulares, concretas e históricamente situadas, por las que se transmiten estos saberes y savoir-faire. Pero para que sea útil esta contribución, es necesario sin duda que la psicología amplíe su ambición a fin de delimitar no solamente la transmisión y apropiación de conocimientos o habilidades elementales, en relaciones sociales relativamente estereotipadas (de "maestro sabio" a "discípulo ignorante") sino que se vuelva resueltamente a la observación de estas transacciones más abiertas, y posiblemente más complejas que permiten el transfert, de generación en generación, de procedimientos y de comprensiones que se presentan bajo formas elaboradas y culturalmente marcadas por la historia propia de su emergencia, en el seno de un tejido social de experiencias individuales y colectivas.

El campo de la escuela con la diversidad de los saberes que son enseñados allí, puede ser un lugar privilegiado de observación de estos procesos de transmisión cultural. Pero no es el único, al contrario : en numerosos lugares de la vida cotidiana, cultural, asociativa de las profesiones, de la actividad económica, etc., se pueden observar transacciones en cuyo transcurso las personas elaboran conocimientos o se los transmiten. Por supuesto, en cada caso el objeto de saber es diferente, lo mismo que la estructura de las relaciones sociales y que las implicaciones entre los partenaires. Pero sería interesante identificar en todas las situaciones de transmisión de saberes cuáles son las características comunes de la dinámica cognitiva. Avanzar en esta comprensión permitirá aligerar las tradiciones escolares del yugo inútil de una serie de ritos inapropiados a la actividad intelectual, que bloquean el camino del saber a amplias capas de la población.

BIBLIOGRAFIA

- ALLPORT, F. H., The influence of the group upon association and thought, *Journal of Experimental Psychology*, 1920, 3, 159-182.
- ANDREW, R.J., *Attentional processes and animal behaviour*. En: P.P.G. Bateson, R.A. Hinde (éds), *Growing points in ethology*, Cambridge, Cambridge University Press, 1976, 95-133.
- ASH, S.E., Studies of independence and conformity: *I. A minority of one against a unanimous majority*, *Psychological Monographs*, 1956, 70, 9.
- BACHMANN, C., LINDENFELD, J., SIMONNIN, J., *Langage et communications sociales*, Paris, L.A.L., Hatier-Crédit, 1981.
- BALACHEFF, N., LABORDE, C. *Langage symbolique et preuves dans l'enseignement mathématique: une approche socio-cognitive*. En: G. Mugny (éd.), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne: Peter Lang, collection Exploration, 1985, 203-224.
- BARBIERI, M.S., LEGRENZI, P., *Transgression: some psychological aspects of the social rule in school children*, 1986.
- BARLO, E., *Organizzazioni alternative nello sviluppo cognitivo*. Milano: Unicopli, 1981.
- BASTIEN, C., *La résolution de problèmes chez l'enfant, pour une modernisation des chemins*. Thèse d'Etat es Lettres et Sciences Humaines, Université de Provence, France, 1982, non publiée.
- BASTIEN, C., *Réorganisation et construction de schèmes dans la résolution de problèmes*, *Psychologie française*, 1984, 29, 3-4, 243-246.
- BASTIEN, C., CAUZINILLE-MARMECHE, E., MATHIEU J., NGUYEN-XUAN, A., de OLIVEIRA, A., PINELLI P.M., *Stratégies de résolution de problème et classification multiplicative*. *Enfance*, 1982, 35, 9-21.
- BEARISON, D. J., MAGZAMEN, S., FILARDO, E. K., *Socio-cognitive conflict and cognitive growth in young children*. Eight Biennial Meetings of the International Society for the Study of Behavioural Development, Tours, 1986.
- BEAUDICHON, J., VANDENPLAS-HOLPER, C., *Analyse des interactions et de leurs effets dans la communication référentielle et la maîtrise de notions*. En: G. Mugny (éd.), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne: Peter Lang, collection Exploration, 1985.
- BEAUDICHON, J., *En quoi les recherches sur le développement des compétences sociales questionnent les théories générales du développement cognitif? Communication au Colloque "Nouvelles approches du développement dans l'étude du fonctionnement cognitif de l'enfant"*, Paris, Société Française de Psychologie, 1987.
- BELL, N., *Quelques réflexions à propos de la métacognition*, *Dossiers de psychologie*, 1985, 25, Université de Neuchâtel.
- BELL, N., *Analysis of post-experimental interviews with kindergarten children concerning the piagetian test of conservation of liquids*. Rapport de recherche non publié, Séminaire de Psychologie, Université de Neuchâtel, 1986.
- BELL, N., GROSSEN, M., PERRET-CLERMONT, A.-N., *Socio-cognitive conflict and intellectual growth*. En: M.W. Berkowitz (ed.), *Peer conflict and psychological growth*, San Francisco: Jossey Bass, *New Directions for Child Development*, 29, September 1985.
- BERLYNE, D.E., *Conflict, arousal, and curiosity*, New York, McGraw-Hill, 1960.
- BIJL, A., MEGENS, J., *Social interaction and cognitive development: some conflictual evidence about the role of conflict*. *Mémoire de licence au Département de Psychologie*, Université Catholique de Tilburg, 1982.

- BLAYE, A., *Confrontation socio-cognitive et organisation du produit de deux ensembles*, Cahiers du Psychologie Cognitive, 1986, 6, 87-94.
- BLAYE, A., *Organisation du produit de deux ensembles: influence des interactions sociales entre pairs sur les procédures de résolution et les performances individuelles*, European Journal of Psychology of Education, 1987, 1, 4, 29-44.
- BOLTANSKI, L., THEVENOT, L., *Sociologie savante et sens social ordinaire*. Communication au colloque "Représentations sociales et champéducatif", Aix en-Provence, 30 novembre - 3 décembre 1981.
- BOURDIEU, P., *La distinction, critique sociale du jugement*, Paris, Editions de Minuit, 1979.
- BOURDDIEU, P. *Le sens pratique*, Paris, Editions de Minuit, 1980.
- BOVET, M., PARRAT-DAYAN, S. DESHUSSES-ADDOR., *Peu-on parler de précocité et de régression dans la conservation? I. Précocité*, Archives de Psychologie, 49, 191, 289-303.
- BRAINE, M.D.S., *On the relation between the natural logic of reasoning and standard logic*, Psychological Review, 1978, 85, 1-21.
- BRONFENBRENNER, U., *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge (Mass): Harvard University Press, 1979.
- BROSSARD, A., Perret-Clermont, A.N., *L'intrication des processus cognitifs et des relations interpersonnelles dans les interactions sociales: premiers résultats empiriques a partir de l'étude du regard*, Dossiers de Psychologie, Université de Neuchâtel, 1985, 26.
- BROSSARD A. Regards, Interactions sociales et développement cognitif chez l'enfant de 6 a 10 ans dans des épreuves opératoires piagetiennes. Dossier de Psychologie, 1990, 39, 273 p.
- BROUSSEAU, G., *L'échec et le contrat*, Recherches, 1980, 41, 177-182.
- BROUSSEAU, G., *Problèmes de didactique des décimaux*, Recherches en didactiques des mathématiques, 1981, 2, 1, 37-127.
- BRUN, J., SCHUBAUER-LEONI, M. L., *Recherches sur l'activité de codage d'opérations additives en situation d'interaction sociale et de communication*, Cahiers Imag, 1981, Université de Grenoble.
- BRUNER, J.S., *On the conservation of liquids*, En: J.S. Bruner, R.R. Olver, P.M. Greenfield (eds), *Studies in cognitive growth*, New York: Jhon Wiley, 1966.
- BUCK-MORSS, S., *Socio-economic bias in Piaget's work and its implications for cross-cultural studies*. Human Development, 1975, 18, 35-49.
- CARMI, G., *The role of context in cognitive development*, Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition, 1981, 3, 46-54.
- CAROTENUTO, V., *Infanzia Emarginata*, Napoli: Guida. 1976.
- CAROTENUTO, V., CASALE, M., *Realtà e irrealtà degli stadi di sviluppo mentale*. Prove piagetiane ad una popolazione di adolescenti analfabeti. Contributi dell'Istituto di Psicologia, Università di Napoli, 1981, 7-23.
- CAROTENUTO, V., CASALE, M., DONSI, L., *Lo sviluppo mentale negli analfabeti*. Indagine con prove piagetiane su di una popolazione di adulti, Contributi dell'Istituto di Psicologia, Università di Napoli, 1981, 24-35.
- CAROTENUTO, V., DONSI, L., MAURO, F., *La nozione d'invarianza negli anlafabeti*. Prove piagetiane a soggetti adulti non scolarizzati, Contributi dell'Istituto di Psicologia, Università di Napoli, 1983, 11-30.
- CARRAHER, T.N., CARRAHER, D.W SCHILLIEMANN. A.D., *Mathematics in*

BIBLIOGRAFIA

- street and in school, British Journal of Developmental Psychology*, 1985, 3, 21-29.
- CARUGATI, F., DE PAOLIS, P., MUGNY, G., *A paradigm for the study of social interactions in cognitive development. The Italian Journal of Psychology*, 1979, 6, 147-155.
- CARUGATI, F., DE PAOLIS, P., MUGNY, G. *Conflict de centration et progrès cognitif. III: régulations cognives et relationnelles du conflit spcio-cognitif, Bulletin de Psychologie*, 1980-81, 34, 843-852.
- CARUGATI, F., MUGNY, G., *La théorie du conflit socio-cognitif*. n: G. Mugny (ed). *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne: Peter Lang, collection Exploration, 1985, 57-70.
- CASE, R., *Intellectual Development and instruction: A neo-Piagetian approach, Review of Educational Research*, 1980, 48, 439-463.
- CASTORINA, J.A., FERNANDEZ, S.L., LENZI, A.M., CASAVOLA, H., KAUFMAN, A. M., PALAU, G. *Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas*. Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires, 1984.
- CASTORINA, J.A., DIBAR URE, C., AISENBERG, G, PALAU, G., COLINVAUX, D. *Problemas en Psicología Genética*, Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires, 1989.
- CHARAUDEAU, P., *Eléments de sémiolinguistique de'une théorie à une analyse du discours*, Connexions, 1982, 38.
- CHENG, P. W. y HOLYOAK, K. J., *Pragmatic reasoning schemas. Cognitive Psychology*, 1985, 17, 391-416.
- CHENG, P. W. HOLYOAK, K.L., NISBETT, R.E., OLIVER, L.M., *Pragmatic versus syntactic approaches to training deductive reasoning Cognitive Psychology*, 1986, 18, 293-328.
- CHEVALLARD, Y., *Remarques sur la notion de contrat didactique*. Texte de'un exposé donné à Avignon le 15/1/1983.
- CODOL, J.P., *La représentation du groupe: son impact sur les comportements des membres du groupe et leurs représentations de la tâche, d'autrui et de soi-même*, Bulletin de Psychologie, 1971, 24. 11-122.
- COMPEN, H., *Sociale interactie en cognitieve ontwikkeling (Interaction sociale et développement cognitif). Mémoire de recherche en pédagogie*, Cours Avances en Pédagogie, Tilburg, 1981.
- COOK-GUMPERZ, J., GUMPERZ, J., *Comunicative competence revisited*, En: L.C. Wilkinson (ed.), *Communicating in the classroom*. New York: Academic Press, 1982.
- COX, M.V., *The other observed in a perspective task, British Journal of Educaional Psychology*, 1975, 45, 83-85.
- COX, M.V., *Perspective ability: the other observed in a task*, Perceptual and Motor Skills, 1977, 44, 76.
- DAMI, C., *Stratégies cognitives dans les jeux compétitifs à deux*. Thèse de doctorat en psychologie, Université de Genève: Editions Médecine et Hygiène, 1975.
- DASEN, P.R., HERON, A. *Cross-cultural tests of Piaget's theory*, En: H.C. Triandis, R. Heron (eds), *Handbook of cross-cultural psychology*, Boston: Allyn & Bacon, 1981, 14, 295-342.
- DASHIELL, J.F., *Experimental studies of the influence of social situations on the behaviour of individual human adults*. En: Murchison (éd.) *A handbook of social psychology*. Worcester (Mass.): Clark University Press, 1935.
- DEBETS, G.V., FRENKS, I.P., *Sociale dimensie van de cognitieve out-wikkeling: sociale markering en cognitive ontwikkeling*, Psychologisch-Pedagogisch Instituut

- van de Katholieke Leergangen, Tilburg, 1981.
- DE PAOLIS, P., *Marquage social et développement cognitif: le conflit socio-cognitif induit par la représentation de normes sociales. Communication au colloque "Nouvelles perspectives dans l'étude expérimentale du développement social de l'intelligence"*, Genève, 1982.
- DE PAOLIS, P., GIROTTO, V., Social marking of cognitive operations. The effects of different social rules, *European Journal of Psychology of Education*, 1987, 2,3,219-231.
- DE PAOLIS, P., MUGNY, G., *Régulations relationnelles et socio-cognitives du conflit cognitif et marquage social*. En: G. Mugny (ed.), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne: Peter Lang, collection Exploration, 1985, 93-108.
- DE PAOLIS, P., CARUGATI, F., ERBA, M., MUGNY, G., *Connotazione sociale e sviluppo cognitivo*, *Giornale Italiano di Psicologia*, 1981, 8, 149-165.
- DE PAOLIS, P., DOISE, W., MUGNY, G., *Social marking in cognitive operations*. En: W. Doise, S. Moscovici (eds), *Current issue in European social psychology*, Vol. II, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- DE RIBEAUPIERRE, A., RIEBEN, L., *Aspects différentiel du fonctionnement cognitif: procédures, décalages et dysharmonies*, *Archives de Psychologie*, 1983, 51, 9-16.
- DE RIBEAUPIERRE, A., RIEBEN, L., *Etude du fonctionnement opératoire: quelques problèmes méthodologiques*, *Bulletin de Psychologie*, 1985, 38, 372, 841-853.
- DE RIBEAUPIERRE, A., RIEBEN, L., LAUTEREY, J., *Horizontal decalages and individual differences in the development of concrete operations*. En: V. Schulman, L. Restaino-Baumann, L. Butler (eds), *The future of Piagetian theory: the neo-piagetians*, New York: Plenum Press, 175-197.
- DOISE, W., *L'articulation psychosociologique et les relations entre groupe*, Bruxelles: A. de Boeck, 1976.
- DOISE, W., *L'elaborazione sociale degli strumenti cognitivi: dal postulo alla sperimentazione*. En: A. Palmonari, P.E. Ricci Bitti (eds), *Aspetti cognitivi della socializzazione in età evolutiva*, Bologna: Il Mulino, 1978.
- DOISE, W., *Piaget e la spiegazione sociale dell'intelligenza*. En: L. Camaioni (ed) *La teoria di J. Piaget*, Firenze: Giunti Barbera, 1982.
- DOISE, W., *Le développement social de l'intelligence. Aperçu historique*. En: G. Mugny (ed), *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne, Peter Lang, collection Exploration, 1985, 39-55.
- DOISE, W., *Régulations sociales des opérations cognitives*. En: R.A. Hinde, A-N. Perret-Clermont, J. Stevenson-Hinde (eds), *Relations interpersonnelles et développement des savoirs*, 1988, Cousset (Fribourg), Editions Delval.
- DOISE, W., *La structuration cognitive des décisions individuelles et collectives d'adultes et d'enfants*, *Revue de Psychologie et des Sciences de L'Education*, 1973, 8, 133-146.
- DOISE, W., *Levels of explanations in the European Journal of Social Psychology*, *European Journal of Social Psychology*, 1980, 10, 213-231.
- DOISE, W., MUGNY, G., *Recherches sociogénétiques sur la coordination d'actions interdépendantes*, *Revue Suisse de Psychologie Pure et Appliquée*, 1975, 34, 160-174.
- DOISE, W., MUGNY, G., *Le développement social de l'intelligence*, Paris, Intérditions, 1981.
- DOISE, W., DIONNET, S., MUGNY, G., *Conflict sociocognitif, marquage social et*

BIBLIOGRAFIA

- développement cognitif, *Cahiers de Psychologie*, 1978, 21, 231-243.
- DOISE, W., MUGNY, G., PERRET-CLERMONT, A.-N *Ricerche preliminari sulla sociogenesi delle strutture cognitive*, Lavoro Educativo, 1974, 1, 33-50.
- DOISE, W., MUGNY, G., PERRET-CLERMONT, A.-N, *Social interaction and the development of cognitive operations*, *European Journal of Social Psychology*, 1975, 5, 367-383.
- DOISE, W., RIJSMAN, J.B., VAN MEEL, J., BRESSERS, I., PINXTEN, L., *Sociale markering en cognitieve ontwikkeling*, *Pedagogische Studien*, 1981, 58, 241-248.
- DONALDSON, M., *Children's minds*, Glasgow, Fontana-Collins, 1978.
- D'OREY-MARCHAND, H.M., *Apprentissage opératoire dans un milieu socio-culturel sous-privilegié*. *Archives de Psychologie*, 1986, 54, 3-26.
- DUISTERS, H., *Social rechtvaardigheidgevoel en cognitieveontwikkeling (Sentiment de justice sociale et développement cognitif)*, *Mémoire de recherche en pédagogie*, Cours Avancés en Pédagogie, Tilburg, 1980.
- FEHR, L.A., *Hypotheticality and the other observed in a perspective task*, *British Journal of Educational Psychology*, 1979, 49, 93-96.
- FESTINGER, L., *Informal social communication*. *Psychological Review*, 1950, 57, 271-282.
- FESTINGER, L., *A theory of social comparison processes*. *Human Relations*, 1954, 7, 117-140.
- FINN, G.P.T., *Social context, social interaction and children's interpretations of class inclusion and related problems*. *These de doctorat*, Université de St. Andrew, 1979.
- FINN, G.P.T., *L'intelligibilité sociale de la tâche*. En: G. Magny (ed), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Peter Lang, collection Exploration, Berne: 1985.
- FLIELLER, A., *La discussion entre pairs et l'accès à la pensée formelle*. *Thèse de doctorat de troisième cycle*, Nancy: Université de Nancy II, 1981.
- FORGAS, J., *Social episodes: the study of interaction routines*, New York: Academic Press, 1979.
- FORMAN, E.A. CAZDEN, C.B., *Exploring Vygotskian perspectives in education: the cognitive value of peer interaction*. En: J.V. Wertsch (ed). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*, Cambridge University Press, 1985, 323-347.
- FRAISSE, J., *Interactions sociales entre pairs et découverte d'une stratégie cognitive chez les enfants de 11 ans*. *Thèse de doctorat de troisième cycle*, Aix en Provence: Université de Provence, 1985.
- FRAISSE, J., *Etude du rôle perturbateur du partenaire dans la découverte d'une stratégie cognitive chez des enfants de 11 ans en situation d'interaction sociale*, *Bulletin de Psychologie*, 1987, 40, 943-952.
- FRANKEN, J., SIMONS, J., TOEMEN, N., VOETMAN, T., *Sociale interactie en cognitieve ontwikkeling: manipulatie van het sociocognitieve conflict en het mogelijk belang van sexe-variabelen (Interaction sociale et développement cognitif: manipulation du conflit socio-cognitif et importance possible de la variable "sexe")*. *Mémoire de recherche en pédagogie*. Cours Avancés en Pédagogie. Tilburg, 1983.
- GALIFRET-GRANJON, N., *Batterie Piaget-Head*, En: R. Zazzo (éd.), *Manuel pour l'examen psychologique de l'enfant*, Delachaux et Niestlé: Neuchâtel, tome 1,

BIBLIOGRAFIA

- 1958, 49-85.
- GEORGE C., *Apprendre par l'action*. Paris, Presses Universitaires de France, 1983.
- GERGEN, K.J., *Toward transformation in social knowledge*. New York: Springer-Verlag, 1982.
- GHIGLIONE, R., *Contrats de communication, systèmes de communication*, Bulletin de psychologie, 1984, 37, 365, 545-558.
- GILLIERON, C., *Réflexions sur le problème des décalages*, Archives de Psychologie, 1980, 48, 283-303.
- GILLY, M., Préface, En: G. Mugny (ed.), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne: Peter Lang, collection Exploration, 1985, 9-14.
- GILLY, M., ROUX, J.P., 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 des enfants de 11-12 ans, *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1984, 4, 171-188.
- GILLY, M., ROUX, J.P., *Social marking in ordering tasks: effects and actions mechanisms*, *European Journal of Social Psychology*, 1988, 18, 251-266.
- GINTHER, J., ZOETEBIER, H., *Sociale interactie en cognitieve out-wikkeling* (Interaction sociale et développement cognitif). *Mémoire de licence au Département de Psychologie*, Université Catholique de Tilburg, 1978.
- GIROTTO, V., *Connotazione sociale e fattori in prove di trasformazione spaziale*, *Archivio di Psicologia Neurologia e Psichiatria*, 1986, 47, 9-29.
- GIROTTO, V., *Social marking, socio-cognitive conflict and cognitive development*, *European Journal of Social Psychology*, 1987, 17, 171-196.
- GIROTTO, V., DE PAOLIS, P., *Social Marking of Cognitive Operations Second European Conference on Development Psychology*, Rome. September 1986.
- GIROTTO, V., DI STEFANO, G., *Social and functional marking in spatial transformation task*. Paper presented at the Eighth Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development. Tours, 1985.
- GIROTTO, V., LIGHT, P., COLBOURN, C., *Pragmatic schemas and conditional reasoning in children* (sous presse).
- GLACHAN, M.D., *A consideration of interpersonal interactions as an integral element in the formulation of an adequate psychological theory of cognitive development*. *Communication au colloque "Nouvelles perspectives dans l'étude expérimentale du développement social de l'intelligence"*. Genève, 1982.
- GOFFMAN, F., *La condition de félicité*. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 1986, 64, 63-78.
- GOLDSCHMID, M., BENTLER, P.M. *Manual: concept assesment kit conservation*, San Diego: Educational and Industrial Testing Service, 1968.
- GRIGGS, R.A., COX, J.R., *The elusive thematic-materials effects in Wason's selection task*, *British Journal of Psychology*, 1982, 73, 407-420.
- GROSSEN, M., *La construction sociale de l'intersubjectivité entre adulte et enfant en situation de test*. *These de doctoral*. Faculté des Lettres de L'Université de Neuchâtel, Editions Delval (Cousset, Fribourg et Dossiers de Psychologie, 1988.
- HAROCHE, C., PECHEUX, M., *Facteurs socio-économiques et résolution de problèmes*, Bulletin du CERP, 1972, 21, 2, 101-117.
- HARRISON, A. A., *Mere exposure*, En: L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology*. Vol. 10, New York, Academic Press, 1977.
- HASTIE, R., *Schematic principles in human memory*. En: E.T. Higgins, C.P. Herman, M.P.

BIBLIOGRAFIA

- Zanna (eds), *Social cognition: the Ontario Symposium*, Hillsdale (N.J.): Erlbaum, 1981.
- HENDRIX, J., VAN DER VOORT, M., *Social interaction and cognitive development: problems with the (dis)advantage variable and possible importance of sex-variables. Mémoire de licence au Département de Psychologie, Université Catholique de Tilburg*, 1982.
- HILLEGE, G., *Het effect van herhaalde sociale interactie op de cognitieve ontwikkeling (L'effet de diverses interactions sociales sur le développement cognitif). Mémoire de licence au Département de Psychologie. Université Catholique de Tilburg*, 1978.
- HINDE, R.A., PERRET-CLERMONT, A.N., STEVENSON-HINDE, J., *Relations interpersonnelles et développement des savoirs*. Cousset (Fribourg): Delval, 1988.
- HURTIG, M.-C., PICHEVIN, M.-C. *La variable sexe en psychologie: donnée or construct? Cahiers de psychologie cognitive*, 1985, 2, 187-227.
- IANNACCONE, A., NICOLET, M., *Marquage social et procédures spontanées dans l'acquisition de'une norme sociale: coopération et compétition. Poster présenté au congrès de la Société Italienne de Psychologie. San Pellegrino, 30 septembre-2 octobre 1986.*
- INHELDER, B., SINCLAIR, H. BOVET M., *Apprentissage et structure de la connaissance*, Paris, Presses Universitaires de France, 1974. *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*, Madrid, Morata, 1974).
- JACQUARD, A., *Eloge de la difference: La génétique et les hommes*, Paris, le Seuil, 1978.
- KLAHR, D., ROBINSON, M., *Formal assessment of problem-solving and planning processes in preschool children. Cognitive Psychology*, 1981, 13, 113-148.
- Laboratory of comparative Human cognition. *Cross-cultural psychology's challenges to our of children and development, American Psychology*, 1979, 34, 827-833.
- LAURENDEAU, M., PINARD, A., *Les premières notions spatiales de l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1968.
- LAUTREY, J., *Classes sociales et développement cognitif*, La Pensée, 1976, 190, 31-53.
- LAVE, J., *La qualité de la quantité*, Culture technique, Neuilly, 1985, 14.
- LAMAINE, G., *Social differentiation and social originality, European Journal of Social Psychology*, 1974, 4, 17-52.
- LEVENTHAL, G.S., POPP, A.L., SAWYER, L., *Equity or equality in children's allocation of reward to others persons?, Child Développement*, 1973, 44, 753-763.
- LIGHT, P., *Social interaction and cognitive développement: a review of pos-Piagetian research*, En: S. Meadows (ed). *Developing thinking, approaches to children's cognitive développement*, London, New York: Methuen, 1983, 67-88.
- LIGHT, P., GLACHAN, M., *Facilitation of individual prom solving through peer interaction*, *Educational Psychology*, 1985, 5, 34, 217-225.
- LIGHT, P., PERRET-CLERMONT, A.-N., *Social-construction of logical structures or social construction of meaning? Dossiers de Psychologie*, 1986, 27, Université de Neuchâtel.
- LIGHT, P., BUCKINGHAM, N., ROBBINS, A., *The conservation task as an interactional setting*, *British Journal of Educational Psychology*, 1979, 49, 304-310.
- LONGEOT, F., *Psychologie différentielle et théorie opératoire de l'intelligence*, Paris, Dunod, 1969.
- LURÇAT, L., *L'enfant et l'espace: le rôle du corps*, Paris, Presses Universitaires de

BIBLIOGRAFIA

- France, 1976.
- MCCLINTOCK, C. G., *Game behaviour and social motivation in interpersonal settings*, En: C.G. McClintock (ed.) *Experimental Social Psychology*, New York: Holt & Rinehart et Winston Inc. 1972.
- MANDLER, J.M., *Structural invariants in développement*. En: L.S. Liben (ed), *Piaget and the foundations of knowledge*. Hillsdale (N.J.): Erlbaum, 1983.
- MEHLER, J., BEVER, T.G. *Cognitive capacity of very young children*, *Science*, 1967, 158, 141-142.
- MEHLER, J., BEVER, T.G., *Reply to Piaget*, *Science*, 1968, 162, 979-981.
- MEIRIEU, P., *Apprendre en groupe? Contribution à la recherche sur les pratiques de groupe en situation scolaire*. Thèse pour le Doctorat d'Etat és Lettres et Sciences Humaines, Université de Lyon II, France, 1983.
- MIKULA, G., *Concepts of distributive justice in allocation decisions: à review of research in German speaking countries*, *German Journal of Psychology*, 1981, 5,3, 22-236.
- MOEDE, W., *Experimentelle Massen Psychologie*, Leipzig: S. Hirzel, 1920.
- MONTANGERO, J., *The various aspects of horizontal decalage*, *Archives de Psychologie*, 1980, 48, 187, 259-282.
- MOREAU, A., *Théorie opératoire et théorie du développement*, *Cahiers du Centre d'Etudes et de Reccherches Marxistes*, 1977, 140, 76-84.
- MORIET, F., *L'enfant, la famille et l'école*, Paris, Editions Sociales Françaises, 1981.
- MOSCOVICI, S., *Social influence and social change*, London: Academic Press, 1976.
- MOSCOVICI, S., *Le domaine de la psychologie sociale*. En: Moscovici (éd), *Psychologie sociale*, Paris, Presses Universitaires de France, 1984, 5-22.
- MOSCOVICI, S., *La société contre nature*, Paris, Union Générale d'Editions, 1972.
- MOUNOUD, P., BOWER, T.G.R., *Conservation of weight in infants*, *Cognition*, 3, 29-40.
- MUGNY, G. (ed), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne: Peter Lang, collection Exploration, 1985. *Psicología social del desarrollo cognitivo*, Anthropos, Barcelona, 1988.
- MUGNY, G., DOISE, W., *Le marquage social dans le développement cognitif*, *Cahiers Psychologie cognitive*, 1983, 3, 89-106.
- MUGNY, G., DOISE, W., *Socio-cognitive conflict and structuration of individual and collective performances*, *European Journal of Social Psychology*, 1978, 8, 181-192.
- MUGNY, G., DE PAOLIS, P., CARUGATI, F., *Social and cognitive regulations in individual développement*. En: W. Doise, A. Palmonari (eds), *Social interaction in individual développement*, Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- MUGNY, G., DOISE, W., PERRET-CLERMONT, A.N., *Conflict de centrations et progrès cognitif*, *Bulletin de Psychologie*, 1975-76, 29, 199-204.
- MUGNY, G., LEVY, M., DOISE, W., *Conflict socio-cognitif et développement cognitif*, *Revue suisse de psychologie*, 1978, 37, 22-43.
- MUGNY, G., DE PAOLIS, P., RENZETTI, P., BORTOLUZZI, S., CARUGATI, F., *Saillance du marquage social et progrès cognitifs: influence de l'explicitation des regles*, *Revue Suisse de Psychologie*, 1988, 47, 261-266.
- MUGNY, G., PERRET-CLERMONT, A. N. y DOISE, W., "Coordinaciones interpersonales y diferencias sociológicas en la construcción del intelecto". *Clínica*

BIBLIOGRAFIA

- y análisis grupal, 1979, 698-725.
- NEWMAN, D., RIEL, M.M., MARTIN, L., *Cultural practices and Piaget's theory: the impact of a cross-cultural research program*. En: D. Kuhn, Meaccham J.A. (eds). *On the developmental psychology*, Basel: Krager, 1983.
- NICOLET, M., *Marquage social, caractéristiques de la situation et origine des sujets*. Rapport interne, Séminaire de Psychologie, Université de Neuchâtel, septembre 1984.
- NICOLET, M., GROSSEN, M., PERRET-CLERMONT, A.-N., *Testons-nous des compétences cognitives?* Revue Internationale de Psychologie Sociale, 1988, 1, 71-91.
- NICOLET, M., IANNACCONE, A., *Marquage social et enjeu relationnel*, Communication au colloque "Contexte social et élaboration de réponses cognitives chez l'enfant: le cas du marquage social", Neuchâtel, 17-18 février 1986.
- NICOLET, M., PERRET-CLERMONT, A.-N., *Analyse comparative de deux recherches hollandaises*. Rapport interne, Séminaire de Psychologie, Université de Neuchâtel, 1983.
- NISAN, M., *Distributive justice and social norms*, *Child Développement*, 1984, I, 55, 1020-1030.
- PAIN, S., *Les difficultés d'apprentissage* P. Lang. Berne, 1980.
- PAIN, S., *Le savoir de l'ignorance*. *Psychiatrie de l'enfant*, 1983, 26, 2, 411-459.
- PAIN, S., *La fonction de l'ignorance*, Berne: Peter Lang, collection Exploration, 1989 (*La función de la ignorancia: I. Estructuras inconscientes del pensamiento*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires 1978).
- PAIN, S., *La génesis del inconsciente. La función de la ignorancia. II*. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1985.
- PARRAT-DAYAN, S., BOVET, M., *Peut-on parler de précocité et de régression dans la conservation? II.*, *Archives de Psychologie*, 1982, 50, 237-249.
- PARISI, M., SIAS, M.A. *La strutturazione dei primi concetti di quantità*. Communication présentée au 3ème Congrès national de la Société Italienne de Psychologie. Division recherche de base. Bergamo, 13-14 septembre 1984.
- PARISI, M., SIAS, M.A., *Effetti del conflitto cognitivo sulla conservazione de lla quantità*. Atti del convegno dell'Intituto di Psicologia, Annali della Facolta di Magistero Cagliari, Quaderno n° 25.
- PASCUAL LEONE, J., *A mathematical model for the transition rule-in Piaget's developmental stages*. *Acta Psychologica*, 63, 301-345.
- PELUFFO, N., *Les notions de conservation et de causalité chez les enfants de différents milieux physiques et socio-culturels*, *Archives de Psychologie*, 1962, 38, 275-291.
- PERRET-CLERMONT, A.-N., *L'interaction sociale comme facteur du développement cognitif*. Thèse de doctorat. Université de Genève, 1976.
- PERRET-CLERMONT, A.-N., *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne: Peter Lang, collection Exploration, 1979. *La construcción de la inteligencia en la interacción social*, Visor Libros, Madrid 1984.
- PERRET-CLERMONT, A.-N., BROSSARD, A., *L'intrication des processus cognitifs et sociaux dans les interactions*. En: R.A. Hinde, A.-N. Perret-Clermont, J. Stevenson-Hinde (eds), *Relations interpersonnelles et développement des savoirs*, Cousset (Fribourg): Editions Delval, 1988.
- PERRET-CLERMONT, A.-N., MUGNY, G., *Effets sociologiques et processus*

BIBLIOGRAFIA

- didactiques*. En: G. Mugny (ed), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne: Peter Lang, collection Exploration, 1985.
- PERRET-CLERMONT, A.-N., SCHUBAUER-LEONI, M.L., *Conflict and cooperation as opportunities for learning*. En: W. P. Robinson (ed), *Communication in Développement*, London: Academic Press, 1981.
- PERRET-CLERMONT, A.-N., BRUN, J., CONNE, F., SCHUBAUER-LEONI, M.L., *Décontextuation et recontextuation du savoir dans l'enseignement des mathématiques à des jeunes élèves*, Interactions didactiques, 1979, 1, Universités de Genève et de Neuchâtel.
- PERRET-CLERMONT, A.-N., BRUN, J., SAADA, E.H., SCHUBAUER-LEONI, M.L., *Processus psychosociologiques, niveau opératoire et appropriation de connaissances* Interactions Didactiques, 1982, 1, Universités de Neuchâtel et Genève.
- PIAGET, J., *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1924. (*El juicio y el razonamiento en el niño*. Buenos Aires, Guadalupe, 1973).
- PIAGET, J., *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France, 1932. (*El criterio moral en el niño*. Barcelona, Fontanella, 1973)
- PIAGET, J., *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France, 1946.
- PIAGET, J., Introduction. En: M. Laurendeau et A. Pinard, *Les premières notions spatiales de l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 19968, 5-10.
- PIAGET, J., *L'équilibration des structures cognitives*, Paris, Presses Universitaires de France, 1975, (*La equilibración de las estructuras cognitivas*. Madrid, S. XXI, 1978).
- PIAGET, J., *Intellectual evolution from adolescence to adulthood*. En: P.N. Johnson-Laired, P.C. Wason (eds). *Thinking*, Cambridge University Press, 1977.
- PIAGET, J., et al., *Recherches sur la contradiction. Etudes d'épistémologie génétique*, vol. 31 et 32. Paris, Presses Universitaires de France, 1974. (*Investigaciones sobre la contradicción*, Madrid, S. XXI, 1978).
- PIAGET, J., BETH, E.W. *Epistémologie mathématique et psychologie. Essai sur les relations entre la logique formelle et la pensée réelle*, Paris, Presses Universitaires de France, 1961.
- PIAGET, J., INHELDER, B., *La représentation de l'espace chez l'enfant*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1947. (*La representación del espacio en el niño*. Madrid, Morata, 1975).
- PIAGET, J., INHELDER, B., *Le développement des quantités physiques chez l'enfant*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1962. (*El desarrollo de las cantidades en el niño*, Barcelona, Novaterra, 1971).
- PIAGET, J., SZEMINSKA, A., *La genèse du nombre chez l'enfant*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1941. (*Génesis del número en el niño*. Buenos Aires, Guadalupe, 1972, 2da. ed.)
- PINXTEN, W., BRESSERS, I., *Rechtvaardigheid en cognitieve ontwikkeling (Justice et développement cognitif)*. Mémoire de licence au Département de Psychologie. Université Catholique de Tilburg, 1979.
- PONTECORVO, M., *La dimensione emotiva dell'apprendere insegnare*. En: C. Pontecorvo et M. Pontecorvo, *Psicología dell'educazione, conoscere à scuola*, Bologna: Il Mulino, 1986, 139-187.

BIBLIOGRAFIA

- RABBIE, J.M., *Compétie en cooperatie tussen groepen*. En: J.M.F. Jaspars, R. Van der Vlist (eds). *Sociale Psychologie in Nederland*, Deel II, Deventer, Van Loghum Slaterus, 1979, 190-226.
- REY, A., *Techniques inédites pour l'examen psychologique*, fascicule 4, E.A.P., 1968.
- RICHARD, J.F., *La représentation du problème*, *Psychologie Française*, 1968, 30, 277-283.
- RICHARD, J.F., *La construction de la représentation du problème*, *Psychologie Française*, 1984, 29, 34, 226-230.
- RICHARD, J., BIZZINI, L., *Opérativité et culture*. *Communications psychiatriques*, 1982, 21, 79-101.
- RIJSMAN, J.B. *Sociale hiërarchisatie en competitie*. Thèse de doctorat, Leuven: Université Catholique, 1970.
- RIJSMAN, J.B., *Ars Artefactorum*, Leuven: Acco, 1973.
- RIJSMAN, J.B., *The dynamics of social competition in personal and categorical comparison-situations*. En: W. Doise, S. Moscovici (eds), *Current issues in European social psychology*. Maison des Sciences de L'Homme et Cambridge University Press, 1983.
- RIJSMAN, J., *Variables cathectiques dans le développement social de l'intelligence*. En: G. Mugny (ed.), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne: Peter Lang, collection Exploration, 1985.
- ROGOFF, B., *Integrating context and cognitive développement*. En: M.E. Lamb, A.L. Brown, *Advances in developmental psychology*, Hillsdale (N.J.): Erlbaum, 1982, 2.
- ROGOFF, B., Gauvain, M. Ellis, S., *Développement viewed in its cultural context*. En: M. Bornstein, M.E. Lamb (eds), *Développemental psychology*, Hillsdale (N.J.): Erlbaum, 1982.
- ROGOFF, B., WERTSCH, J.V., *Children's learning in the "Zone of Proximal Développement"*, San Francisco: Jossey Bass, *New Directions for Children Développement*, 23, 1984.
- ROMMETVEIT, R., *On message structure: à framework for the study of language and communication*, New York, London: Jhon Wiley, 1974.
- ROMMETVEIT, R., *The rôle of language in the creation and transmission of social representations*. En: R. Farr, S. Moscovici (eds), *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- ROMMETVEIT, R., *Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behaviour control*. En: J.V. Wertsch (ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*, Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- ROULET, E., AUHELIN, A., MOESCHLER, J., RUBATTEL, C., SCHELLING, M., *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne: Peter Lang, collection Sciences pour la communication, 1985.
- ROUSSEAU, J.J., *Du contrat social*, Collection 10/18, ed. 1965 (1762).
- ROUX, J.P., GILLY, M., *Aide apportée par le marquage social dans une procédure de résolution chez des enfants de 12-13 ans: données et réflexions sur les mécanismes*, *Bulletin de psychologie*, 1984, 38, 145-155.
- ROUX, J.P., GILLY, M., *Dyadic interaction socio-cognitive processes and individual procedures in à problem-solving task*, Second European Conference of Développement Psychology, Rome, 1986, (texto inédito).

BIBLIOGRAFIA

- ROUX, J.P., GILLY, M., *Aide apportée par le marquage social dans une procédure de résolution de problème chez des enfants de 12-13 ans: données et réflexions sur les mécanismes*, Bulletin de Psychologie, 1984, 38, 145-155.
- RUBINI, V., *Frequenza della scuola materna e sviluppo della personalità infantile*, Eta Evolutiva, 1981, 10, 34-43.
- SAADA, E.H., Brun, J., *L'élaboration des formulations dans le jeu en arithmétique*, Recherches en didactique des mathématiques, 1984, 5, 2, 141-185.
- SCHERER, K.R., GILES, H., *Social markers in speech*, Cambridge, Cambridge University Press, 1979.
- SCHUBAUER-LEONI, M.L., *Maître-élève-savoir: Analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique*. Thèse de doctorat. Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l', 1986a.
- SCHUBAUER-LEONI, M.L., *El desarrollo cognitivo de los niños en la escuela primaria, La psicología del aprendizaje en las diferentes situaciones pedagógicas*, Revista de Educación, Gráficas Monterreina, Madrid, Enero-Abril 1986b, 279, 103-120.
- SCHUBAUER-LEONI, M.L., *Le contrat didactique: un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par les élèves en mathématique*, Journal européen de psychologie de l'éducation, 1986c, 1,2, 139-153.
- SCHUBAUER-LEONI, M.L., *Le contrat didactique dans l'élaboration d'écritures symboliques par des élèves de 8-9 ans*, Interactions didactiques, 7, 1986d, Universités de Neuchâtel et de Genève.
- SCHUBAUER-LEONI, M.L., GROSSEN, M., *Formulations écrites de problèmes additifs et interactions sociales. Etablissement d'une typologie d'écritures et de leur contenu*, Interactions didactiques, 1984, 5, Universités de Neuchâtel et de Genève.
- SCHUBAUER-LEONI, M.L., Perret-Clermont, A.-N., *Interactions sociales et représentations symboliques dans le cadre de problèmes additifs*, Recherches en didactique des mathématiques, 1981, 1,3, 297-343.
- SCHUBAUER-LEONI, M.L., PERRET-CLERMONT, A.-N., *Interactions sociales dans l'apprentissage de connaissances mathématiques chez l'enfant*. En: G. Mugny (éd.), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne: Peter Lang, collection Exploration, 1985.
- SCHUBAUER-LEONI, M.L., SAADA, E.H., *Formulations d'opérations additives en contexte de classe ou en situation individuelle*. Rapport de recherche, Université de Genève, 1981.
- SCHWINGER, T., *Just allocation of good: discussion among three principles*, En: G. Mikula (ed.) *Justice and social allocation*, Berne: Hans Huber, 1980.
- SEARLE, J., *Speech acts: an essay on the philosophy of language*, Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
- SHERIF, M., *The psychology of social norms*, New York: Harper and Row, 1936.
- SINHA, C., CARABINE, B., *Interactions between lexis and discourse in conservation and comprehension tasks*, Journal of Children Language, 1981, 8, 109-129.
- SMEDSLUND, J., *Les origines sociales de la décentration*. En: F. Bresson, M. de Montmollin (eds). *Psychologie et épistémologie génétique. Thèmes piagétiens*, Paris, Dunod, 1966.
- STAATS, A.W., *Social behaviorism*, Homewood Dorsey Press, 1976.
- TAJFEL, H., *Differentiation between social groups*. Studies in the social psychology of intergroup relations. *European Monographs in Social psychology*, London:

BIBLIOGRAFIA

- Academic Press, 14, 1978.
- TORT, M., *Le quotient intellectuel*, Maspero, Cahiers Libres, 1974, 266-267.
- TREVARTHEN, C., *The primary motives for cooperative understanding*. En: G. Butterworth, P. Light (eds), *Social cognition*, Chicago, The University of Chicago Press, 1982, 77-109.
- VALIANT, G., GLACHAN, M., EMLER, N., *The stimulation of cognitive développement through co-operative task performance*, British Journal of Educational Psychology, 1982, 52, 281-288.
- VANDENPLAS-HOLPER, C., *L'apprentissage en groupe de la décentration relative aux notions de gauche et droite. Evaluation de l'efficacité des séances de l'apprentissage*. *Revue de Psychologie Appliquée*, 1985, 35, 79-103.
- VERGNAUD, G., *Quelques orientations théoriques et méthodologiques des recherches française en didactique des mathématiques*, *Recherches en didactique des mathématiques*, 1981, 2, 2, 215-231.
- VERHEYEN-DEBETS, G., PETERS-FRENKS, I., *Sociale dimensie van de cognitieve ontwikkeling: sociale markering en cognitieve ontwikkeling* (Dimensión sociale du développement cognitif: marquage social et développement cognitif). *Mémoire de recherche en Pédagogie*, Cours Avancées en Pédagogie, Tilburg, 1981.
- VIAL, M., STAMBACK, M., *Le handicap intellectuel en question*, En: Cresas, *Le handicap socio-culturel en question*, Paris, Editions Sociales Française, 1981.
- VYGOTSKY, L.S., *Pensée et Langage*, Paris, Editions Sociales, 1985 (édition originale, 1934).
- WALKERDINE, V., SINHA, C., *The internal triangle: language, reasoning and the social context*, En: I. Markova (ed.) *The social context of language*, Chicchester: Jhon Wiley, 1978.
- WASON, P.C., Green, D.W., *Reasoning and mental representation*, *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 1984, 36a, 597-610.
- WERTHEIMER, M., *Productive thinking*, New York: Harper & Brothers, 1959.
- WERTSCH, J.V., *The Zone of Proximal Développement: some conceptual issues*. En: B. Rogoff J.V. Wertsch (eds), *Children's learning in the Zone of Proximal Développement*, San Francisco: Jossey Bass, New Directions for Children Développement, 23, 1984.
- WERTSCH, J.V., *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*, Cambridge University Press, 1985.
- WISHART, J.G., BOWER, T.G.R., *The développement of number conservation in infancy*, University of Edinburgh (unpublished manuscript) 1976.
- WITTGENSTEIN, L., *Philosophical investigations*, New York: Mac Milan, 1953.
- ZAJONC, R.B., *Social facilitation*, *Science*, 1965, 149, 269-274.