

Régularités sociales et activité cognitive: points de repère dans le domaine de la transmission des savoirs scolaires

Joaquim Pires Valentim (Université de Coimbra – Portugal)

Il n'est pas difficile de reconnaître que l'étude des constructions cognitives a été dominée par une perspective qui, fondamentalement, conçoit le développement comme un processus qui a lieu chez un sujet individuel, d'une façon naturelle et universelle, relativement auquel le milieu n'est qu'une source de stimulation ou un point d'application des propriétés intellectuelles.

A un niveau général, les discussions entre l'inné et l'acquis, ainsi que les problèmes autour de la notion des tests *culture free*, illustrent très bien les limites de cette perspective qui a dominé longtemps la psychologie, en particulier dans l'étude du développement et de l'éducation. De ce point de vue, le problème des constructions cognitives renvoie directement pour sa détermination à partir des structures biologiques, vidant "en partie [la psychologie] de son contenu" (Moscovici, 1988, p. 32) et réduisant les interventions éducatives à quelque chose que s'ajoute - à des stimulations plus où moins bien réussies - à un développement issu des déterminismes génétiques.

En adoptant une conception de sujet comme un individu séparé des éléments culturels et sociaux et, en se centrant dans les mécanismes intraindividuels de traitement d'information, le rapport entre le social et le cognitif est vu comme une source de variation extérieure, soit à un niveau général de détermination - en tant que «milieu socioculturel» - soit comme source de distorsion de la rationalité cognitive de l'individu, ayant un rôle semblable à celui de l'affectivité ou de l'inconscient dans d'autres domaines (Emler & Heather, 1980).

A partir de la métaphore de l'ordinateur on conçoit les sujets humains comme des individus rationnels qui rassemblent l'information sur un milieu, puis qui agissent en fonction de cette information, stockée en mémoire, à travers des comportements adaptatifs. Ici, l'opposition entre le cognitif et le social se dédouble dans l'opposition entre processus et contenus. Les processus, en tant que mécanismes intraindividuels, car ils ne dépendent pas de la variabilité historique et culturelle, sont l'objet privilégié de l'analyse scientifique, au contraire des contenus dont la nature renvoie aux aspects culturels et sociaux (cf., par ex., Codol, 1984). Il s'agit d'un certain «isolationnisme cognitif» (Jodelet, 1989, p. 43), où le noeud entre le social et ses significations est coupé, surtout dans les aspects symboliques,

linguistiques et pragmatiques.

Des auteurs comme Bruner (1990/1991) et Neisser (1976) y voient même un apauvrissement du projet cognitiviste au sein duquel, "petit à petit, l'accent s'est déplacé de la *signification* à l'*information* et de la *construction de signification* au *traitement d'information*" (Bruner, 1990/1991, p. 20; italiques de l'auteur). Un mouvement de "dessaïalisation de l'individu" (pour reprendre l'expression de Graumann, 1986) qu'on retrouve dans les travaux sur la cognition sociale.

Et si la séparation individu/société est bien évidente tant dans le domaine du développement et de l'éducation, que dans les domaines du fonctionnement cognitif, de la pensée ou de la cognition sociale, c'est vrai aussi que, "en rupture avec l'individualisme épistémologique dominant en psychologie cognitive et surtout du développement" (Mugny, 1985b, p. 22), à partir de la fin des années soixante dix, une série de travaux ont mis en évidence le rôle décisif que, à différents niveaux - dans le sens de niveaux d'analyse en psychologie sociale (Doise, 1982) -, les régularités sociales peuvent accomplir dans l'élaboration d'instruments cognitifs, dans la transmission des savoirs et aussi dans leurs utilisations.

Construction sociale d'instruments cognitifs: le marquage social

Plus précisément, je parle des travaux européens en psychosociologie du développement et de l'éducation (cf. en spécial, Doise & Mugny, 1981; Mugny, 1985a) qui, étudiant d'abord le conflit sociocognitif, dans des tâches piagétienne en situations interindividuelles, ont transféré ensuite, avec la notion de marquage social¹, ce mécanisme explicatif aux progrès cognitifs vérifiés dans les situations individuelles. Dans ce cas, les effets positifs naîtraient du conflit entre la réponse cognitive spontanée du sujet et la réponse sociale venue de la nécessité de respecter les régularités sociales (règles, normes, représentations et positions sociales) invoquées par des situations de marquage sociale. Il s'agit-là d'un passage important, de l'interindividuel au représentationnel. Important aussi en raison des nouveaux problèmes que le marquage social suscite et qui en feront une notion

¹ La notion de marquage social "se réfère aux correspondances qui peuvent exister entre, d'une part, les régulations sociales qui caractérisent l'interaction entre les protagonistes réellement ou symboliquement présents dans une situation spécifique et, d'autre part, les relations cognitives portant sur certaines propriétés des objets qui médiatisent ces relations sociales" (Doise, 1993, p. 128).

féconde en termes théoriques et empiriques.

Cette notion de marquage sociale, qu'a été proposé par Doise, Dionnet et Mugny (1978), me semble même un peu paradigmatique pour le thème de cette table-ronde sur l'évolution des recherches dans ce champ d'études. En effet, il s'agit d'une notion fertile, car il a été à partir de la notion de marquage sociale que se sont développés quelques uns des débats responsables pour un considérable élargissement de ce domaine de recherches. Je parle de la passage d'une constatation et discussion des effets bénéfiques du marquage sociale pour une discussion sur les mécanismes responsables par ces effets positifs.

Le débat fondamental a évolué autour de la conservation du conflit sociocognitif comme mécanisme explicatif dans les situations de marquage social. Il faut remarquer que le marquage social ne serait plus qu'un déclencheur: le mécanisme général se situe sur le plan de la confrontation entre différentes solutions. La critique principale de cette formule est la suivante: seule la source du déséquilibre est sociale - interindividuelle ou représentationnelle. Agissant seulement au moment zéro, le social est ensuite évacué et tout se passe sur le plan des conflits entre différentes réponses qui mèneront le sujet à de nouvelles constructions cognitives. Il s'agirait, à la rigueur, d'un conflit entre des idées actualisées à travers le marquage social. Comme le dit Gilly (1991, p. 104), "le conflit socio-cognitif a statut de mécanisme général dans le modèle psychosociologique proposé, au même titre que le mécanisme de l'équilibration (intra-individuel) a statut de mécanisme général dans la théorie psychologique piagétienne". C'est le même type de processus qui est proposé pour expliquer la supériorité du travail de groupe (Carugati & Mugny, 1985) ou les processus d'influence minoritaire (Mugny & Pérez, 1987; cf. aussi Mugny, 1982). A condition qu'il s'agisse d'un conflit centré sur des régulations sociocognitives et non relationnelles. Cela veut-dire, qu'il s'agit d'une confrontation rationnelle, d'un conflit des idées exempt des aspects de relation (personnelle, de pouvoir, de prestige ou d'autorité) mises en place. Outre l'intéressante grille d'analyse historique de la psychologie sociale que ce type de division permet (un pôle relationnel *versus* un pôle conflictuel, en continuité dans la discipline; cf. Doise 1987; Mugny & Pérez, 1987) il n'est pas difficile de voir ici l'écho des idées qui plaident en faveur des espaces de débat argumentatif à la Habermas (1981) (cf. Doise, 1985; 1987) ou de l'idée d'une organisation politique démocratique basée sur la citoyenneté. Mais, d'après Jodelet (1987, p. 246) le risque pour une psychosociologie du développement est celui de "reste[r] enfermés (...) dans une logique du jeu des idées entre elles", où le social et ses significations seraient, paradoxalement, les grands absents (Valentim, 1993).

Il a été dans le cadre de ce débat ou de ce conflit socio-cognitif entre chercheurs que des auteurs comme Finn (1985), Gilly & Roux, (1988) et Grossen (1988), entre autres, ont insisté sur l'importance de la construction par les sujets d'un sens pour les tâches. C'est ainsi que Finn (1985) a proposé le concept d'intelligibilité sociale de la tâche pour expliquer les effets positifs du marquage social par la création d'un contexte d'intelligibilité à partir de ses significations sociales. Et une attention spéciale a été accordée aussi à l'importance de la construction d'une intersubjectivité (Rommetweit, 1976) pour la réalisation de tâches cognitives, quelque soit son mode de présentation (Grossen, 1988; Perret-Clermont & Brossard, 1988). Les réalisations intellectuelles sont donc conçues comme s'élaborant au travers d'une construction psychosociale de sens ayant lieu dans le cadre d'une interaction. Interaction dans laquelle, avec l'appui du langage, s'établissent des régulations réciproques sur la définition des significations situationnelles, par rapport à des normes extérieures, notamment par référence aux normes de régulation des situations d'apprentissage dans le contexte scolaire.

Avec ces développements on rejoint là l'approche de certains travaux anglo-saxons qui plaident en faveur d'un ancrage du raisonnement dans les contenus sociaux, à travers la notion de schèmes pragmatiques de raisonnement. Il s'agit-là de schèmes qui s'appuient sur des régularités ou des règles sociales et qui se montrent efficaces à deux titres: 1) par la réduction de l'échec massif en tâches d'implication logique généralement échouées; 2) par le transfert de ces réussites à des versions différentes de ces tâches (pour une révision, cf. en spécial, Cheng & Holyoak, 1985; Doise, 1993; Quelhas, 1996; Valentim, 1993). Par exemple, dans le cas de la règle "si p, alors q", une des formes qui a été utilisée c'est la suivante: "si on boit de la bière dans un établissement public, alors il faut avoir plus de 18 ans" (Griggs & Cox, 1982). D'après les travaux de Girotto et collaborateurs (Girotto, Gilly, Blaye & Light, 1989; Girotto, Light & Colbourn, 1988; Light, Blaye, Gilly & Girotto, 1989) ce type de résultat se trouvent même avec des enfants très jeunes et il faut souligner qu'il ne s'agit pas des effets dus simplement à la familiarité ou au caractère concret des situations proposées, mais que – tel que dans le cas du marquage social - les résultats obtenus, sont dus à l'imbrication des logiques sociales dans la tâche.

Le contexte scolaire: contrat didactique, positions scolaires et valeur des savoirs

Dans les deux cas (marquage social et schèmes pragmatiques) il s'agit des situations où

à travers l'introduction de régulations sociales dans la forme de présentation de la tâche on obtient non seulement une résolution correcte d'un problème généralement échoué, mais aussi une généralisation à d'autres situations. Bien entendu, on est là face à des questions que ne sont pas dépourvues d'intérêt pour celles et ceux qui travaillent dans le champ éducatif. D'une certaine façon, il s'agit là d'une bonne partie du travail didactique.

Mais la liaison explicite au contexte scolaire, à ces normes et significations c'est encore plus nette dans un autre corps de recherches, relativement hétérogènes, dans le domaine de la psychologie sociale de l'éducation. Voyons, d'un façon très rapide, quatre exemples empiriques.

Dans une recherche de Are (1988, travail non publié, cit. par Gilly, 1991, 1998). Sont présentés à des enfants de 7-8 ans des problèmes absurdes, du type: "dans la salle de classe il y a 8 tables et 4 fenêtres. Quelle est l'âge de la maîtresse?". Ces problèmes sont présentés dans trois contextes différents: dans une situation scolaire dans la leçon d'arithmétique et en deux contextes extérieurs à la classe. Contrairement à ce que se passe dans les autres deux situations, "dans le contexte scolaire la validité de l'énoncé est rarement rejetée et les enfants utilisent massivement une opération arithmétique pour donner une solution" et il faut aussi signaler que les bons élèves sont les plus sensibles à ces "effets de contexte", "à telle fin que 93% d'entre eux donnent une solution sans critique de l'énoncé en situation scolaire" (Gilly, 1991, p. 114).

Le même type d'effets peut se manifester dans un sens envers, car il est possible constater (Valentim, 1988) que des élèves qui sont capables de réaliser avec succès tâches scolaires de décomposition du numéro, dans le cadre de la résolution de problèmes mathématiques dans la classe, échouent massivement quand on leur demande de réaliser une tâche identique, présentée d'une autre façon dans une situation sociale différente. Même l'affirmation explicite de la nature identique des tâches ne suffit pas pour obtenir des effets significatives dans la transposition de ce savoir à d'autres situations. De la part des élèves, ces connaissances scolaires existent, mais elles sont circonscrites aux pratiques d'appropriation de savoir qui ont lieu dans le cadre d'un "contrat didactique" dans l'acception de Schubauer-Leoni (1986).

Les travaux de Monteil (1988, 1991) permettent d'élargir la notion d'indissociabilité socio-cognitive même aux modes d'insertion sociale, aux différentes positions sociales occupées par les individus et aux valeurs définies par des systèmes normatifs et institutionnels, où, si on veut, aux représentations sociales des savoirs des différentes disciplines scolaires. En fait, les recherches de Monteil (1988, 1991), d'abord, montrent que,

en situation de comparaison sociale, les élèves en situation d'échec - les "mauvais élèves" - réussissent en situation d'anonymat et échouent en situation de visibilité sociale, tandis que les "bons élèves" présentent meilleurs résultats en situation de visibilité qu'en situation d'anonymat. En suite, Monteil introduit divers spécifications dans ce schéma expérimental, notamment la reproduction de ce type de expériences avec différentes matières scolaires (mathématique, biologie, histoire-géographie et éducation manuelle et technique). Les résultats initiales se maintiennent et ils sont d'autant plus nets que la valorisation sociale des savoirs de ces disciplines est plus grande.

Et, dans le prolongement des ces recherches, Monteil & Huguet (1991) et Huguet, Brunot & Monteil (2001), montrent comme la présentation de la Figure Complexe de Rey, soit comme tâche de géométrie, soit comme une tâche de dessin, conduit à différents performances des individus en fonction de son statut scolaire. Les résultats montrent, d'une façon très claire, l'existence d'une interaction entre le niveau scolaire des participants et la forme de présentation de la tâche: "the high achievers performed better in the somewhat prestigious context of geometry than in the less valued context of drawing. The opposite effect was found for low achievers" (Huguet, Brunot & Monteil, 2001, p. 222).

Dans chacun des exemples présentés, il reste claire comme il peut s'avérer illusoire concevoir les réalisations cognitives indépendamment des contextes sociaux dans lesquels elles s'élaborent. Le social, ici, n'a pas le statut de variables extérieures que influencent (i.e., qui provoquent une distorsion ou une facilitation) les performances cognitifs individuelles et "pures", mais il est considéré comme "consubstantielle" (Gilly, 1985, p. 12) du cognitif. D'une façon générale, les travaux en psychosociologie du développement et de l'éducation ont montré que cette indissociabilité ne se réduit pas à l'utilisation, à l'actualisation de capacités où de connaissances et savoirs (notamment des savoirs scolaires) déjà acquises. Cette indissociabilité est inhérente à l'élaboration même de ces compétences. Et il me semble que une des questions a retenir dans l'évolution de ce domaine de recherche, c'est le déplacement des questions d'actualisation et de performance *hic et nunc* pour la question des généralisations. A tel point que, d'une certaine façon, la question change. Il ne s'agit plus de démontrer l'efficacité cognitive de "l'activation" des significations, mais de savoir par quels processus s'opère l'élaboration des schèmes cognitifs à partir des cadres sociaux et culturels. Si les connaissances et le fonctionnement cognitif sont indissociables de leur dimension sociale, ç'est-a-dire, s'ils se construisent à partir des régularités et significations sociales, comment s'opèrent les généralisations à différents cadres sociaux? La question se pose, non seulement dans le sens d'une transversalité aux différentes situations sociales, mais aussi dans

le sens de l'élaboration de schèmes toujours plus généraux ou abstraits, capables de s'appliquer à une variété toujours plus grande d'objets ou de domaines et situations.

Cognition, culture et particularismes: le cas des savoirs scolaires

Dans l'ensemble on est là face à d'intéressants apports qui montrent l'importance des ancrages sociaux du raisonnement. D'un côté, on est là de plus en plus proche de l'hypothèse de Durkheim & Mauss (1901/1902), selon laquelle ont été les catégories sociales (les divisions des groupes humains en classes ou catégories) qu'ont servi de base aux catégories logiques et non l'inverse. Mais, d'un autre côté on peut y voir aussi un rapprochement vers une conception culturaliste, qui met en évidence la "fabrication de signification" et les activités de communication au sein d'une culture (Bruner, 1990/1991). Comme personne ne naît avec les significations, elles s'élaborent au travers des multiples échanges avec les autres et dans différents cadres sociaux. Une position qui, essentiellement, est identique à celle des travaux neo-vygotskiens: la cognition s'élabore dans les activités de communication et d'interaction par l'appropriation des systèmes de signes en circulation dans les différents groupes sociaux (cf., entre autres, Maffiolo, 1999; Schneuwly, 1987; Wertsch, 1979). C'est par la médiation des systèmes de signes, conçus comme des outils qui agissent sur le monde culturel et, spécialement, sur les autres sujets et sur soi-même, qu'on élabore la pensée, le langage étant le système de signes privilégié dans ce processus.

Bien sûr, la psychologie sociale de l'éducation ne se réduit pas aux approches culturalistes ou neo-vygotskiens. Toutefois, dans un cas et dans l'autre, l'étude des ancrages sociaux du raisonnement soulève le problème de l'éventuelle pluralité des formes de raisonnement, tant pour les élaborations cognitives en général, que dans le domaine des apprentissages scolaires. En fait, si on s'accorde au caractère intrinsèquement social et culturel de la cognition, il faut alors admettre que les schèmes cognitifs seront différents, pluriels, en fonction des cadres socioculturels, des régularités, des significations et des systèmes de signes à travers lesquels ils se construisent. Une pluralité entre cultures différentes et une pluralité chez un même individu, parce que ses instruments cognitifs s'élaborent à travers différents systèmes de significations et dans des cadres socio-institutionnels différents. Dans un certain sens, la question a été déjà soulevée par le propre Piaget (1971) en se rendant compte de la diversité d'aspects sous lesquels on peut utiliser des formes de raisonnement caractéristiques des opérations formelles. D'une certaine façon, il

s'agit d'admettre à ce niveau, l'hypothèse d'une polyphasie cognitive, selon laquelle "plusieurs modes de pensée coexistent couramment chez le même individu" (Moscovici, 1961/1976, p. 279).

Mais, en vue de ces données on ne peut pas conclure que les instruments de pensée et les savoirs – notamment les savoirs scolaires - sont toujours des savoirs locaux et relatifs, dans un raisonnement du type: "s'il le sait de cette façon, il ne le sait pas d'une autre"; "si elle le sait dans ce contexte où dans ces conditions (sociaux, institutionnels, communicationnels,...) peut-être elle ne le sait pas dans autres conditions" où "qui a cette connaissance n'a pas une autre et, finalement, le résultat sera le même". En fait, il faut admettre que, même s'il y a pluralisme cognitif, les différents instruments de pensée et les différentes connaissances n'ont pas la même valeur selon l'espace social ou le cadre socioinstitutionnel où ils sont utilisés.

Même si les savoirs et les critères de succès à l'école peuvent être considérés comme relativement arbitraires (dans le sens où ils ignorent certaines compétences par rapport à d'autres) la question décisive n'est pas celle-là, mais la question de la généralisation de ces savoirs et de ces critères de succès à l'échelle de toute la société. Et on ne peut pas penser dans ces termes sans donner au système d'enseignement un rôle prééminent. D'abord sur le plan social, dans la définition de ce qui compte comme un savoir valide, il a été un dispositif fondamental pour l'expansion de la pensée rationnelle, scientifique - impensable sans la généralisation de la culture écrite, et la mise en place des systèmes scolaires d'État. Dans le même mouvement, le système d'enseignement devient un principe de hiérarchie à l'échelle de toute la société, qui sera exporté un peu partout. Et par cela l'école devient le lieu de choix pour l'acquisition des principaux "outils amplificateurs" (dans l'acception de Lévi-Strauss, 1963) dans les sociétés technologiques et les économies modernes. Il s'agit d'une question d'efficacité, de validité externe, des instruments cognitifs sur un monde social et professionnel hiérarchisé, où il est aussi facile de reconnaître l'importance de la définition par l'école d'une valeur performative des individus, dont il suffit rappeler les travaux de Monteil et collaborateurs pour se rendre compte de son importance même au niveau des réalisations individuelles.

Pour finir je dirai que, même si la psychologie sociale de l'éducation ne connaît pas aujourd'hui la même vitalité qu'a caractérisé les discussions autour de la notion de conflit sociocognitif, elle est, à mon avis, dans une position de charnière pour débattre de ce type de problèmes. Au-delà de sa pertinence théorique, il s'agit d'un ensemble de questions qui ne

cesse de gagner en acuité étant donnée la multiplicité des espaces éducatifs et des logiques sociales dans lesquels les cognitions se construisent et les connaissances se transmettent dans les sociétés contemporaines.

- Références ⇒ Are, B. (1988). *Significations sociales contextuelles et résolution de problème: Influence sur l'élaboration et la gestion de stratégies comportementales et cognitives*. Mémoire de D.E.A. Aix-en-Provence: Université de Provence.
- Bruner, J. S. (1990/1991). ... *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle* (Y. Bonin, trad. fr.). Paris: Eshel.
- Carugati, F., & Mugny, G. (1985). La théorie du conflit sociocognif. In G. Mugny (Ed.), *Psychologie sociale du développement cognitif* (pp. 57-70). Berne: Peter Lang.
- Cheng, P. W., & Holyoak, K. L. (1985). Pragmatic reasoning schemas. *Cognitive Psychology*, 17, 391-416.
- Codol, J.-P. (1984). On the system of representations in an artificial social situation. In R. M. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 239-253). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Doise, W. (1985). Le développement sociale de l'intelligence. Aperçu historique. In G. Mugny (Ed.), *Psychologie sociale du développement cognitif* (pp. 40-55). Berne: Peter Lang.
- Doise, W. (1987). Idées nouvelles et notions anciennes. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule & J.-M. Monteil (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales: Vol. 1. Théories implicites et conflits cognitifs* (pp. 229-244). Cousset: DelVal.
- Doise, W. (1993). *Logiques sociales dans le raisonnement*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Doise, W., Dionnet, S., & Mugny, G. (1978). Conflit socio-cognitif, marquage social et développement cognitif. *Cahiers de Psychologie*, 21, 231-243.
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: InterEditions.
- Durkheim, E., & Mauss, M. (1901-1902). De quelques formes primitives de classification: contribution à l'étude des représentations collectives. *L'Année Sociologique*, 1-72.
- Emler, N. P., & Heather, N. (1980). Intelligence: An ideological bias of conventional psychology. In P. Salmon (Ed.), *Coming to know* (pp. 135-151). London: Routledge and Kegan Paul.
- Finn, G. P. (1985). L'intelligibilité sociale de la tâche. In G. Mugny (Ed.), *Psychologie sociale du développement cognitif* (pp. 167-184). Berne: Peter Lang.

- Gilly, M. (1985). Préface. In G. Mugny (Ed.), *Psychologie sociale du développement cognitif* (pp. 9-14). Berne: Peter Lang.
- Gilly, M. (1991). Social psychology of cognitive constructions: European perspectives. In M. Carretero, M. Pope, R.-J. Simons & J. I. Pozo (Eds.), *Learning and instruction. European research in international context: Vol. 3* (pp. 99-123). Oxford: Pergamon Press.
- Gilly, M., & Roux, J.-P. (1988). Social marking in ordering task: Effects and action mechanisms. *European Journal of Social Psychology*, 18, 251-266.
- Giroto, V., Gilly, M., Blaye, A., & Light, P. (1989). Plausibility of the rules, experience with the rules and children's performance in selection task. *British Journal of Psychology*, 80, 79-95.
- Giroto, V., Light, P., & Colbourn, C. (1988). Pragmatic schemas and conditional reasoning in children. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 40 A, 469-482.
- Graumann, C. F. (1986). The individualization of the social and the desocialization of the individual: Floyd H. Allport's contribution to social psychology. In C. F. Graumann & S. Moscovici (Eds.), *Changing conceptions of crowd mind and behavior* (pp.97-116). New York: Springer-Verlag.
- Griggs, R. A., & Cox, J.-R. (1982). The elusive thematic-materials effects in Wason's selection task. *British Journal of Psychology*, 73, 407-420.
- Grossen, M. (1988). *La construction sociale de l'intersubjectivité entre adulte et enfant en situation de teste*. Cousset: DelVal.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen handels*. Frankfurt-am-Main: Suhrkamp.
- Huguet, P., Brunot, S., & Monteil, J.M. (2001). Geometry versus drawing: changing the meaning of the task as a means to change performance. *Social Psychology of Education*, 4, 219-234.
- Jodelet, D. (1987). Fonctionnement sociale et pensée sociale. In J.-L. Beauvois, R.-V. Jole & J.-M. Monteil (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales: Vol. 1. Théories implicites et conflits cognitifs*. (pp. 245-248). Cousset: DelVal.
- Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*. Paris: PUF.
- Lévi-Strauss, C. (1963). *Structural anthropology*. New York: Basic Books.
- Light, P., Blaye, A., Gilly, M., & Giroto, V. (1989). Pragmatic schemas and logical reasoning in 6 to year-old children. *Cognitive Development*, 4, 49-64.
- Maffiolo, D. (1999). *Signes, pouvoirs et diversités. Outils et matériaux pour une anthropologie métacognitive et politique des relations entre cultures, communications et connaissances*. Thèse de Doctorat. Aix-en-Provence: Université d'Aix-Marseille 1.
- 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, 3-18.
- Monteil, J.-M. (1991). Social regulations and individual cognitive function: effects of individuation on cognitive performance. *European Journal of Social Psychology*, 21, 225-237.
- Monteil, J.-M., & Huguet, P. (1991) Insertion sociale, catégorisation sociale et activités cognitives. *Psychologie Française*, 36, 35-46.
- Moscovici, S. (1961/1976). *La psychanalyse, son image et son publique* (2^a ed.). Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1988). *La machine à faire des dieux. Sociologie et psychologie*. Paris: Fayard.
- Mugny, G. (1982). *The power of minorities*. London: Academic Press.
- Mugny, G. (Ed.) (1985a). *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne: Peter Lang.
- Mugny, G. (1985b). La psychologie sociale génétique: une discipline en développement. In G. Mugny (Ed.), *Psychologie sociale du développement cognitif* (pp. 15-36). Berne: Peter Lang.
- Mugny, G., & Pérez, J. A. (1987). Le constructivisme en psychologie sociale: le cas de l'influence des minorités. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule & J.-M. Monteil (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales: Vol. 1. Théories implicites et conflits cognitifs* (pp. 211-228). Cousset-DelVal.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and reality*. New York: Freeman
- Perret-Clermont, A.-N., & Brossard, M. (1988). L'intrication de processus cognitifs et sociaux dans les interactions. In R. Hinde, A.-N. Perret-Clermont & J. S. Stevenson-Hinde (Eds.), *Relations interpersonnelles et développement des savoirs* (pp. 441-465). Cousset: DelVal.
- Piaget, J. (1971). A evolução intelectual entre a adolescência e a maturidade (J. Ferreira da Silva, trad.). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 5 (1), 83-95.
- Quelhas, A. C. (1996). *Raciocínio condicional: modelos mentais e esquemas pragmáticos*. Tese de doutoramento. Lisboa: ISPA.
- Rommetveit, R. (1976). On the architecture of intersubjectivity. In L. H. Strickland, F. E. Aboud, & K. J. Gergen (Eds.), *Social psychology in transition* (pp. 201-214). New York: Plenum Press.
- Schneuwly, B. (1987). Les capacités humaines sont des constructions sociales. *European Journal of Psychology of Education*, 4, 5-16.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1986). Le contrat didactique: Un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par les élèves en mathématique. *European Journal of Psychology of Education*, 1, 139-153.
- Valentim, J. P. (1989). Descontextualização, recontextualização escolar e marcação social na

decomposição do número. *Psychologica*, 2, 89-109.

Valentim, J. P. (1993). *Regularidades Sociais e Actividade Cognitiva: a Indissociabilidade Socio-Cognitiva*. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Coimbra: Univ. de Coimbra.

Wertsch, J. V. (1979). From social interaction to higher psychological processes: A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, 22, 1-22.