

recherche interculturelle et théorie de Piaget



Étant au courant des recherches de Mrs Patricia Marks Greenfield dans le domaine de la recherche interculturelle et en particulier de ses travaux sur la conservation des quantités chez les enfants Wolofs, nous lui avons demandé un article pour notre revue. A notre grand regret, nous n'avons pu le publier in extenso, faute de place. La première partie est un condensé de son texte, la seconde partie par contre a été traduite intégralement.

** Extrait de Dossiers Pédagogiques. Vol. II n° 10.*

(1) Conservation de la quantité : invariance de la quantité de matière, lors des altérations de forme.

(2) Piaget J., six études de psychologie. Gonthier-Denoël, Paris, 1964. Piaget J. et Inhelder, Le développement des quantités physiques chez l'enfant. Deladraux et Nestlé, Paris, 1952.

Patricia Greenfield relève tout d'abord trois paradoxes qui semblent exister dans la méthode piagetienne entre la théorie et les méthodes empiriques employées. Elle va ensuite démentir ces paradoxes à l'aide de la description d'expériences de conservation de quantité (1) effectuées au Sénégal et en Algérie, et elle en tire des conclusions quant à la valeur de la théorie de Piaget (2) dans la recherche interculturelle.

les trois paradoxes

● le paradoxe de la méthode clinique

La méthode clinique est l'élément théorique clef de la méthode de Piaget. Elle consiste fonda-

mentalement à se livrer à une exploration en profondeur de la performance donnée d'un enfant, de façon à découvrir ses compétences sous-jacentes dans un domaine conceptuel donné.

Dans ses premières expériences, Piaget faisait essentiellement reposer les résultats sur les échanges verbaux et comparait du reste la méthode clinique à l'entretien psychiatrique.

Le paradoxe réside dans le fait qu'alors que le procédé employé s'adaptait mal à une recherche interculturelle, la méthode clinique elle-même restait valable. En effet, à l'origine, la démarche reposait non seulement sur l'explication verbale du sujet mais aussi sur un raisonnement hypothétique relatif à la tâche qu'il était en train d'accomplir. **Il y avait conservation « vraie » lorsqu'une justification verbale pouvait être exprimée par le sujet.** Or la capacité de verbaliser sur son processus de pensée est extrêmement variable d'une culture à une autre, elle semble peu répandue dans les cultures « traditionnelles » où l'apprentissage spontané est le mode d'éducation le plus courant. En outre, si le sujet répond correctement que la quantité n'a pas changé à la suite de sa transformation de forme, on lui apporte une « contre suggestion », afin de vérifier la structure

(4) Le paragraphe pouvant paraître complexe, nous rappelons, pour en faciliter la lecture, les points suivants : la théorie de Piaget montre que le passage d'un stade à un autre ne peut s'effectuer que grâce à une maturation qui suppose un certain nombre d'acquisitions intellectuelles. Une fois que celles-ci sont assimilées, le stade est en quelque sorte achevé. Or on constate que, chez les enfants issus d'autres cultures, l'élaboration conceptuelle se fait sans nécessairement prendre des chemins rigoureusement identiques à ceux observés chez les enfants occidentaux. N.D.L.R.

(3) Cole, Gay, Glick et Sharp. 1972; Cole et Brunner 1973.

conceptuelle sous-jacente : « La semaine dernière, un petit garçon m'a dit qu'on n'avait plus la même quantité à boire, il disait qu'il y en avait plus parce qu'on avait versé le liquide dans un verre plus grand. Avait-il raison ? ». Quant à la preuve par le raisonnement hypothétique, elle est affectée par le fait que la compréhension verbale, en l'absence de référence concrète, varie d'une culture à une autre et qu'elle peut être liée à l'existence d'un langage écrit ou plus généralement à une éducation scolaire.

L'ironie de l'emploi de la méthode clinique réside donc dans le fait que plus l'expérimentateur essaye de déceler en profondeur les structures mentales du sujet, plus sa quête risque d'être superficielle.

Et cependant, à un niveau plus abstrait, la théorie de la méthode clinique est un guide fiable pour la recherche inter-culturelle. En effet, elle est en accord avec les vues de Cole (3) et de ses collègues qui estiment que, puisque des compétences cognitives humaines universelles peuvent se manifester dans des situations très différentes de culture à culture, il faudrait évaluer cette compétence sous-jacente dans une très large variété de situations concrètes. Et ainsi que Piaget, ils recommandent des variations autour d'un thème afin d'extraire, d'une multitude de performances, un tableau général de la compétence.

Dasen (1972) estime que la méthode clinique se prête bien à la recherche interculturelle car elle peut s'adapter à chaque situation, mais elle échoue s'il s'agit de noter les problèmes inhérents à certains types de question verbale...

Cependant, l'élimination d'instructions et de réponses verbales ne semble pas avoir rendu les problèmes de conservation plus faciles à poser qu'à résoudre. L'utilisation de démonstrations accompagnant des instructions verbales (cf. Greenfield et Childs — sous presse — Etude de représentation parmi les Zinacantecos) peut être un moyen. En effet, un contexte perceptivo-actif semble être une composante importante dans les acquisitions précoces du langage, et, de ce fait, devrait apporter un élément utile à la méthodologie de la recherche interculturelle pour désigner les procédures expérimentales les plus propres à la communication. Mais la complète élimination du langage dans ces tâches à la fois symboliques et relationnelles, que le langage a vocation de faciliter, peut ajouter plus d'ambiguïté que de clarté.

● Le paradoxe de l'achèvement du stade final de développement (4).

Une critique majeure apportée à la théorie de Piaget sur les stades de développement au regard de la recherche interculturelle est qu'il s'agit de la notion de développement de l'enfant chez un chercheur occidental. Gardner (1972), en comparant deux structuralistes éminents, Piaget et Levi-Strauss, met en évidence le fait que la « pensée scientifique occidentale, quelque avancée qu'elle puisse paraître aujourd'hui, ne tient compte ni avec fidélité, ni avec compréhension, des formes de pensée valorisées en d'autres cultures ou à d'autres périodes ». Le paradoxe de cet achèvement des stades de développement est que les chercheurs en psychologie interculturelle n'ont pas suivi la démonstration même de Piaget, d'après laquelle, pour étudier le développement de l'enfant, on doit d'abord avoir présent à l'esprit le point d'achèvement vers lequel tend un processus de développement. **L'idéal serait que le développement soit étudié dans les sociétés non occidentales par les membres de cette société elle-même et ceci deviendra de plus en plus réalisable dans la mesure où la formation scientifique sera plus poussée dans les pays du tiers monde.**

A défaut, le meilleur moyen pour un chercheur étranger est de vérifier à l'aide d'interviews ou autre procédé, sur le terrain, la conception du développement considérée comme idéal pour telle culture. C'est ce qu'a fait Weber en se livrant à une analyse du concept d'intelligence chez les Kikandais en Uganda. Grâce à cette démarche, le chercheur est en position de définir les étapes de développement par lesquelles passe un enfant pour arriver à une maturité définie par sa propre culture... C'est le cas par exemple, de Gay et Cole (1967) qui ont fait des études des notions de quantité à l'aide de concepts et mesures de quantité propres à la culture des Kpelle. Bien que ce travail se soit développé, hors des traditions méthodologiques piagetiennes, il est, en fait, et paradoxalement plus proche de Piaget que ceux qui s'en réclament ouvertement.

● Paradoxe de l'adaptation et de l'élaboration conceptuelle.

L'adaptation est à la base même de la théorie piagetienne. Elle se produit lorsqu'une rencontre entre un organisme vivant et son environnement modifie le premier, de telle manière que des inter-

actions ultérieures favorables à sa préservation sont renforcées (Flavell 1963).

L'adaptation prise en tant que concept psychologique, comprend l'interprétation du monde extérieur, d'après les termes d'une organisation mentale préexistante : c'est l'assimilation, ainsi que des changements apportés à cette organisation en réponse à des propriétés particulières du monde : c'est l'accommodation. Piaget pense, en outre, que le développement cognitif n'est pas un donné mais plutôt une élaboration qui se développe grâce aux interactions continues de l'organisme avec le milieu, par l'intermédiaire des composantes de l'assimilation et de l'accommodation (Piaget 1970).

Il semblerait d'après ces réflexions que la recherche interculturelle soit naturelle pour les Piagetiens. En effet, l'étude des interactions organisme-milieu dans des circonstances différentes et leur effet sur le processus d'élaboration conceptuelle semblerait être une méthode évidente d'étude des processus d'adaptation si essentielle au développement cognitif dans la théorie piagetienne. Or, le paradoxe réside dans le fait que cette approche a été extrêmement rarement utilisée dans la recherche interculturelle piagetienne. On peut considérer comme un point de repère à cet égard l'étude de Price Williams, Gordon et Ramirez (1967) dans laquelle des résultats de conservation précoces effectués avec de l'argile se sont révélés être le simple processus d'adaptation au métier de potier. Ces recherches démontrent que sans le stimulus constitué par le milieu culturel du potier, la conservation d'argile se produit à un âge beaucoup plus tardif. Ainsi, le processus d'interaction avec l'argile dont le potier transforme des quantités constantes en formes diverses, stimule l'élaboration du concept de conservation...

Ce genre d'études survient tardivement. La raison en est sans doute que Piaget n'a jamais spécifié lui-même la nature de ces interactions pas plus qu'il n'en a fait l'objet d'études empiriques. Bien que, par exemple, il fasse état d'un concept de décalage horizontal pour décrire les différences de temps dans l'acquisition des opérations concrètes, il ne s'est pas du tout préoccupé du problème de variations de ces décalages de temps, en fonction des différents milieux. Nous pensons pour cette raison que ces études apportent une grande contribution à l'œuvre de Piaget ainsi qu'à l'ensemble de la psychologie interculturelle.

*la conservation des quantités au Sénégal et en Algérie : les trois paradoxes sont résolus **

• Méthode clinique

A la lumière d'une critique de Cole (1973), nous avons modifié l'interprétation des résultats de nos recherches sur la conservation des liquides au Sénégal dans la direction de Piaget. Parmi les Wolofs du Sénégal, seule la moitié des enfants non scolarisés (de 11 à 13 ans) se montraient « conservants » (5) pour les liquides dans un test standardisé : l'expérimentateur versait le liquide d'un verre dans un autre plus long et plus mince et d'un même verre initial dans six verres plus petits. Dans notre première interprétation, nous avons conclu qu'une grande proportion des enfants non scolarisés les plus âgés ne pouvaient, dans ces deux situations, arriver au stade de la conservation, attaquant ainsi l'universalité de la théorie de Piaget. Tout en continuant à considérer ces faits comme importants, il est tout aussi intéressant de constater que beaucoup d'enfants « non conservants » d'un âge donné, se manifestent conservants dans deux situations : la première partie du test où l'on verse le liquide dans un long verre mince ; les deux parties du test dans le cas où ils transvasent l'eau eux-mêmes. Dans chaque cas, notre interprétation des différences culturelles s'est modifiée pour mettre l'accent sur la compétence sous-jacente similaire de tous les groupes testés. Nous pensons maintenant que les deux aspects des résultats — ressemblance et différence — sont aussi importants pour une interprétation valide et juste des tests, comme Goodnow (1969) et Cole et Bruner (1971) l'ont suggéré au cours de ces dernières années.

Quant à la conception même de Piaget sur la méthode clinique, elle n'a pas été sans évoluer. Dans sa critique du livre (Bruner, Olver, Greenfield 1966) dans lequel ont été publiés les résultats de notre enquête sénégalaise, Piaget (1967) a commencé à faire ressortir l'importance de faire des tests dans plusieurs situations d'action, réduisant implicitement l'accent mis précédemment sur l'analyse verbale par l'enfant du déroulement de ses processus intellectuels. Dans le cas de la conservation du liquide, l'une des suggestions alternatives de Piaget était de demander à l'enfant de verser des montants égaux de liquide en deux récipients de forme différente.

L'enfant tenterait-il alors d'égaliser les niveaux, ce qui serait l'indication chez lui de la non-conservation, ou compenserait-il la moins

(5) *Conservant* : se dit d'un enfant lorsqu'il a acquis le principe d'invariance de la quantité de la matière, en dépit d'altérations de forme.
N.D.L.R.



grande largeur du récipient en versant plus haut le liquide, manifestant ainsi qu'il avait acquis au moins l'une des composantes du concept de conservation ? Cet accent placé sur le rôle de l'action, grâce à ce procédé, est un changement plus conforme à la théorie de Piaget, car l'action et non le langage, est le mode de base de la connaissance dans le système. **Ainsi, dans la méthode clinique, l'importance s'est-elle portée du diagnostic sur les variables verbales au diagnostic sur les variables d'action.** Il faut toutefois noter que Piaget ne cherche pas, contrairement à Heron et Simons (1969) à éliminer le langage. Plus exactement, au lieu de plonger sous l'action pour y chercher une explication verbale capable de transformer en imaginaire la situation présente, il fait coller le langage à l'action.

L'introduction de la variation d'action dans une recherche interculturelle du même type menée par Bovet, de l'équipe de Piaget, en 1968, en Algérie, a confirmé nos résultats et a conduit, pour la première fois à la reconnaissance d'un stade spécifique à une culture étrangère, par un chercheur genevois. Il s'agit d'un stade de pseudo-conservation. Des petits algériens non scolarisés de 5 à 6 ans ont réagi de la même manière que les plus jeunes Wolofs non scolarisés, par l'absence de jugement en matière de conservation et l'attention (reflétée dans leur raisonnement) portée à l'action de verser de l'expérimentateur. Par contre, les enfants algériens de 7 à 8 ans ont porté des jugements de conservation quand on versait l'eau d'un récipient dans un autre de forme différente. Cependant, ces mêmes enfants se montraient incapables de maîtriser l'action lorsqu'on leur demandait d'égaliser des quantités dans des verres de formes différentes. On les a nommés des « pseudo-conservants ».

Bien que nous n'ayons pas rencontré ce stade chez les Wolofs, ceci semble plutôt dû à une différence dans la méthode employée que dans les résultats. Comme nous l'avons dit plus haut, nous avons appliqué un deuxième test de conservation des liquides tiré de Piaget que l'on ne trouve pas dans l'étude de Bovet. On versait le liquide d'un verre unique dans six verres plus petits et plus étroits : comme nous l'avons mentionné dans notre article relatant l'expérience, **cette tâche était plus difficile que le transvasement dans un seul verre plus étroit, probablement parce qu'il entraînait une inégalité dans le domaine de l'action, de même que dans celui de la perception. Pour être reconnu conservant dans notre étude, il était nécessaire de juger de**

l'égalité des quantités à la fois dans les deux parties du test. En fait, la plupart des enfants du groupe moyen (8 à 9 ans) et du groupe plus âgé (11 à 13 ans), classés comme non conservants ont porté des jugements de conservation dans la première partie de la procédure où il n'y avait qu'une seule action de transvasement impliquée. Ces enfants auraient été considérés comme pseudo-conservants par Bovet. Tandis que ce résultat corrobore celui de Bovet, il reste cependant une différence importante. Avec l'âge, le modèle algérien de pseudo-conservation cède la place, tout d'abord à des réponses non-conservantes, puis vers l'âge de 11 ans, à des réponses conservantes — ces deux derniers stades correspondant, avec quelque retard, au modèle familier tout d'abord observé en Suisse (Piaget et Inhelder 1941). Chez les non-scolarisés sénégalais, ce modèle de « pseudo-conservation » persiste parmi le groupe des 11-13 ans, groupe même plus âgé que les conservants algériens de Bovet.

Si notre analyse est exacte, il y a une compatibilité plus grande qu'elle ne l'a reconnue, bien que celle-ci ne soit pas entière, entre les résultats de Bovet en Algérie et les nôtres au Sénégal. L'exagération des divergences montre cependant la nécessité d'adapter les variables aux situations. Une variation de situation de plus dans l'étude de Bovet et une présentation séparée des données pour les deux différentes parties du test de conservation dans mon propre article, auraient éliminé les confusions et rendu plus précise l'interprétation des deux études.

En ce qui concerne l'évaluation de la recherche et de la théorie de Genève, il est intéressant de voir qu'un membre de l'équipe de Piaget lui-même a reconnu la nécessité de recourir à une variable d'action dans le contexte interculturel, bouclant ainsi le cercle et mettant en harmonie la méthode clinique et le principe de Cole sur la variable de situation. Les lacunes rencontrées dans chaque étude, la nôtre et celle de Bovet, démontrent la nécessité d'introduire systématiquement des variables de situation dans la recherche interculturelle de Piaget (Cole 1973).

Dans un article non encore publié, Bovet reconnaît aussi que l'accent mis tout d'abord sur la description verbale de la forme de raisonnement est à proscrire dans la recherche comparative. Ainsi, son analyse des forces et des faiblesses de la méthode clinique, complè-

tement en harmonie avec la nôtre, montre que celle-ci est devenue un outil valable pour les chercheurs genevois tant en Suisse qu'à l'étranger.

● Achèvement du stade final de développement

De nouveau, et en regard du stade final de développement, Piaget est loin de se maintenir dans une attitude d'immobilisme. Il dit lui-même qu'il est son plus grand critique (1970). Dans un article de 1972, sur « l'évolution intellectuelle de l'adolescence à l'âge adulte » il parle de la diversification du développement suivant les âges. L'importance d'une telle diversification est que les individus ont des achèvements différents aux stades de développement cognitif suivant leurs différences d'aptitudes et d'expériences, particulièrement dans le domaine professionnel. **La science occidentale n'est théoriquement plus la seule possibilité. Piaget laisse la question ouverte : cette diversification dans les stades de développement signifie-t-elle que les opérations formelles qui occupent pour lui la place ultime dans sa théorie du développement, apparaîtront pour diverses personnes dans des domaines différents suivant leurs occupations professionnelles (par exemple, les étudiants en droit raisonnent au niveau formel dans le domaine juridique, mais pas au plan des concepts physiques...) ou alors « apparaîtront-ils des structures nouvelles et spécifiques encore à découvrir et à étudier. »**

La deuxième possibilité de son alternative dénote, par extension, une position de relativisme culturel extrême qui est quelque chose de tout à fait nouveau dans la théorie de Piaget. La recherche mentionnée dans sa question concernant la possibilité de découvrir de nouvelles structures cognitives, pose un important défi aux études comparatives entre cultures et à l'intérieur d'une même culture.

Un récent article de Bovet fait faire un grand pas en direction de la résolution de notre second paradoxe. Elle a testé des adultes algériens du même milieu que les sujets précédents et relate leurs performances dans les diverses tâches données (tests de quantité, poids, longueur, temps) d'après des savoir-faire qui sont demandés à ces adultes hommes et femmes dans ce milieu socio-culturel particulier. Par exemple, les hommes adultes ont spontanément fait preuve de conservation des longueurs tandis que les femmes ne sont

arrivées aux réponses correctes que par le procédé essai-erreur. Pour donner un exemple de la façon dont on teste la conservation des longueurs, l'une des tâches consistait à reconnaître qu'en changeant la position de deux lignes égales, on ne modifiait pas leur égalité de longueur. Cette différence dans les résultats obtenus chez les deux sexes correspond à celle dans les divers rôles remplis par les adultes : les femmes sont maintenues par leurs tâches à la maison tandis que les hommes passent beaucoup de temps au loin et parcourent en marchant des distances considérables. Autre exemple : une manière particulière de comparer des poids en pesant les quantités dans chaque main (méthode utilisée quotidiennement par les femmes algériennes) est apparue lors d'un test de conservation du poids.

Ainsi la définition des différences culturelles dans la détermination de l'achèvement des stades de développement et la relation de ces différences avec les processus cognitifs a été établie par Genève comme étant l'un des principes mêmes de la recherche interculturelle, comblant le fossé qui avait existé entre la définition du développement faite par Piaget en termes de chercheur occidental et l'application valide de sa théorie à d'autres cultures (ou sous-cultures) valorisant des directions de développement différentes.

● Adaptation et élaboration conceptuelle

Finalement Bovet, dans l'article cité, reconnaît explicitement que les principes de Piaget relatifs à l'interaction et à l'élaboration conceptuelle, ainsi que ses bases biologiques (étroitement liées à la notion d'adaptation) « fournissent un cadre parfaitement adapté à la recherche interculturelle ». Bien qu'elle reconnaisse certains procédés de formation (6) comme variations de situations qui aident à diagnostiquer les compétences des sujets dans les différentes cultures, elle n'y prête presque pas d'attention en tant qu'instruments permettant de découvrir les interactions avec le milieu qui sont nécessaires pour l'élaboration des concepts opérationnels de Piaget au cours du développement. Peut-être est-ce la raison pour laquelle elle ne reconnaît pas la contribution apportée à la conservation des quantités chez les sujets Wolofs non scolarisés, par notre méthode de transvasement du liquide. Comme nous l'avons dit plus haut, nous avons trouvé que, lorsque ces enfants l'effectuaient eux-mêmes, que ce soit dans un long vase plus mince ou dans six vases plus petits, ils comprenaient absolu-



(6) Cf. plus haut l'exemple du potier.

ment que les quantités étaient les mêmes, en se reportant aux opérations d'égalisation initiale. Bovet estime qu'il s'agit là de pseudo-conservation parce que l'opération d'égalisation, étant difficile en elle-même, n'a rien fait de plus que captiver leur attention. Ce fait, cependant, ne peut expliquer nos résultats parce que le groupe témoin de la méthode standard a également procédé à l'égalisation de l'eau dans deux verres identiques au départ. Or ce groupe ne s'est pas montré conservant dans les deux parties du test.

Bovet ne tient pas non plus compte du fait que des sujets Wolofs plus âgés non scolarisés (8 à 13 ans) qui avaient l'expérience du versement d'un liquide d'un récipient dans un autre, manifestent aussi la conservation dans les deux post-tests suivants où l'expérimentateur a, de nouveau, procédé à toute opération lui-même. Il nous semble que ce phénomène se rapproche beaucoup du compte rendu d'observation de Bovet elle-même, sur la conservation des poids par des adultes algériens qui ont à s'y référer continuellement dans la vie quotidienne.

« Pour quelques-uns des sujets non-conservants, tout ce qu'on leur demandait pour acquérir la notion de conservation, était de peser les deux pièces d'argile, une fois, sur une balance à plateau. Ils accompagnaient alors leurs jugements de justifications logiques, ils généralisaient aussi leurs réponses conservantes aux changements de forme.

On a pu noter que dans le cas d'enfants, une seule démonstration n'est pas suffisante pour parvenir à un jugement plus avancé (Smedslund 1961). Nous en concluons que chez les sujets adultes, une voie logique d'appréhender les problèmes coexiste avec une approche intuitive ».

Il nous semble qu'une autre interprétation est plus révélatrice : l'expérience de la pensée est l'interaction organisme-milieu qui permet la formation d'un concept opérationnel à partir de la connaissance intuitive, de même que l'expérience de procéder soi-même au versement du liquide représente l'interaction avec le milieu, importante pour les enfants Wolof. Il est intéressant de voir que le liquide a une importance quotidienne chez les enfants Wolof de même que le poids en a une pour les adultes algériens. **Les résultats de Bovet suggèrent que le fait d'avoir des pratiques courantes proches de l'expérience est un important facteur dans la réussite d'une expérience de formation en une seule fois.**

D'abord, notre interprétation de cet effet de formation a mis l'accent sur le changement dans l'orientation de la réflexion qui semblait résulter de l'expérience. Un autre ensemble de faits est tout aussi important pour porter un jugement équilibré. Le premier, c'est que ce changement auquel nous nous référons a résulté d'une seule brève expérience, indiquant une compétence préexistante de la part des sujets. Cette compétence a en partie consisté en une maturation car l'ampleur de l'effet du procédé de formation était proportionnelle à l'âge. Elle peut aussi avoir résulté d'interactions relatives au maniement des quantités dans la vie quotidienne, car Bovet a découvert que l'expérience à court terme avec des concepts n'ayant pas de rapport avec la vie quotidienne algérienne — tel que le temps et l'espace — n'avait pas de portée sur la pensée opérationnelle. Ainsi Bovet peut avoir contribué à une mise en lumière des processus d'interactions par lesquels s'élaborent les concepts, en faisant cette distinction entre les effets d'une formation chez les adultes avec et sans expérience pratique s'y rapportant. Il nous semble que l'étude de Bovet apporte une grande contribution à l'analyse du rôle des interactions avec le milieu dans l'élaboration d'un concept opérationnel. Parce que ce processus interactif dans la formation de concept est au centre de la théorie de Piaget, l'étude algérienne de Bovet met en évidence l'énorme valeur de la recherche interculturelle pour la théorie de Piaget.

En conclusion, si Piaget a, dans le passé, contribué à égarer l'entreprise interculturelle, c'est parce que les chercheurs ont suivi ses méthodes plutôt que sa théorie. Des méthodes déviantes, passées et actuelles, ont enrichi la théorie en faisant spécialement ressortir que le concept de développement est une élaboration se produisant grâce à l'interaction de l'organisme de l'individu avec son environnement. Tandis que les nouveaux écrits de Piaget ne suggèrent pas de techniques nouvelles nécessaires pour faire avancer la recherche interculturelle, il est difficile d'imaginer que celle-ci, à l'avenir, ne s'harmonise pas et n'actualise pas plus avant, la notion de base de Piaget qui est celle du développement de l'individu considéré comme une élaboration conceptuelle impliquant l'interaction adaptative d'un organisme biologique avec son environnement.

Patricia Marks GREENFIELD
University of California
Santa Cruz

*Nous tenons à la disposition
de nos lecteurs la très
complète bibliographie
envoyée par Mrs Greenfield
à la suite de son article.*