

**Advances in Psychological Science**  
**Récents développements en psychologie scientifique**

**Volume 1**

**Social, Personal, and Cultural Aspects**  
**Aspects sociaux, personnels et culturels**

Congress Proceedings / Actes du Congrès  
XXVI International Congress of Psychology  
XXVI Congrès international de psychologie

Montréal, 1996

Edited by / Sous la direction de:

John G. Adair  
David Bélanger  
Kenneth L. Dion

1998



CHAPTER TEN

# Cadres théoriques en psychologie interculturelle

Pierre R. Dasen  
*Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation,  
Université de Genève, Suisse*

L'auteur retrace les grandes lignes de sa carrière de recherche, en partant des études cherchant à vérifier la théorie de Piaget dans des contextes culturels différents, en passant par la description fine des contextes physiques et sociaux dans lesquels se développe l'enfant, ainsi que des pratiques éducatives et des théories parentales, et jusqu'au domaine des "savoirs quotidiens". Il aboutit à une combinaison de méthodes psychologiques et anthropologiques, illustrée sur le terrain par une recherche portant sur le système d'orientation spatiale à Baï et son influence sur les représentations de l'espace. Les différentes étapes de ce programme de recherche sont situées par rapport aux deux cadres théoriques principaux de la psychologie développementale interculturelle (comparative), le cadre écoculturel et la niche développementale. L'auteur défend une position médiane entre positivisme et constructivisme social, entre absolutisme et relativisme total, position qui revient à faire la part de ce qui est universel et de ce qui est particulier à chaque culture.

The author reviews the main phases of his research career, starting with studies aiming at testing Piaget's theory in various cultures, through the detailed description of the physical and social contexts in which human development takes place, including child-rearing practices and parental ethnotheories, up to the field of "everyday cognition". He ends up using a combination of psychological and anthropological methods, illustrated by a recent study of the Balinese spatial orientation system and its influence on spatial encoding. The various steps in this research program are presented in reference to the two main theoretical frameworks used in cross-cultural developmental psychology, the eco-cultural framework and the developmental niche. The author advocates an intermediate position between positivism and social constructivism, between absolutism and complete relativism, a position that amounts to taking into account both universality and cultural diversity.

Quels sont les cadres théoriques spécifiques de la psychologie interculturelle comparative? Au moment où j'avais reçu l'invitation de préparer cette conférence, mon intention première avait été de partir d'un article de Gustav Jahoda (1995), paru dans le premier numéro de la revue «Culture & Psychology» et portant sur les antécédents du cadre théorique «écoculturel» de John Berry (1976; 1987), que nous avons utilisé comme cadre général de référence pour nos manuels de psychologie interculturelle (Berry, Poortinga, Segall, & Dasen, 1992; Segall, Dasen, Berry, & Poortinga, 1990). Malgré le respect que je dois à l'un des pionniers de la psychologie interculturelle comparative, j'avais été un peu déçu par cet article de Jahoda qui retraçait l'histoire menant à ce cadre théorique mais s'arrêtait dans les années '40 et ne disait rien de plus actuel, et surtout ne le mettait pas en rapport avec d'autres cadres théoriques utilisés en psychologie interculturelle.

Berry (1995) ayant eu l'occasion de répondre lui-même à l'article de Jahoda, et puisqu'il s'agit ici d'une conférence sur invitation, j'ai décidé de me centrer davantage sur mes propres travaux, en essayant néanmoins de les relier à deux cadres théoriques, en particulier au cadre théorique écoculturel susmentionné et à celui de la niche développementale (Harkness & Super, 1995; Super & Harkness, 1986; 1997). L'exposé est donc structuré en trois parties. Je retournerai d'abord très brièvement à des recherches maintenant anciennes qui étaient directement inspirées par le cadre théorique écoculturel; la seconde partie reflète le moment de ma carrière où j'ai commencé à faire des recherches qui seraient maintenant illustrées par le modèle de la niche développementale. Finalement, j'expliquerai mon intérêt pour les *savoirs quotidiens* avec, en particulier, des recherches que j'effectue avec un collègue anthropologue, et qui essaient de marier les méthodes de l'anthropologie cognitive et celles de la psychologie interculturelle. Cette troisième partie sera illustrée par une recherche assez récente que nous avons effectuée ensemble à Bali, sur le système d'orientation spatiale et l'utilisation de référents absolus ou relatifs dans les conceptions de l'espace chez l'enfant.

## LE CADRE THÉORIQUE ÉCOULTUREL

Revenons tout d'abord en arrière, au début des années '70. Le cadre théorique qui inspirait alors mes travaux était en train d'être élaboré par John Berry (1966; 1971), avec qui j'ai eu le plaisir de collaborer occasionnellement dès cette époque (p. ex. Berry & Dasen, 1974). L'idée générale du cadre théorique écoculturel de Berry (voir la Fig. 10.1) est que la culture est une réponse fonctionnelle, une adaptation aux contextes écologique et sociopolitique, et qu'elle influence le comportement par l'intermédiaire des processus de transmission culturelle et d'acculturation. Dans la deuxième partie de ce texte, on verra que la niche développementale de Super et Harkness (1986; 1997) va préciser surtout ces processus de transmission culturelle. Le cadre théorique trent également compte de l'adaptation biologique et de la transmission génétique.

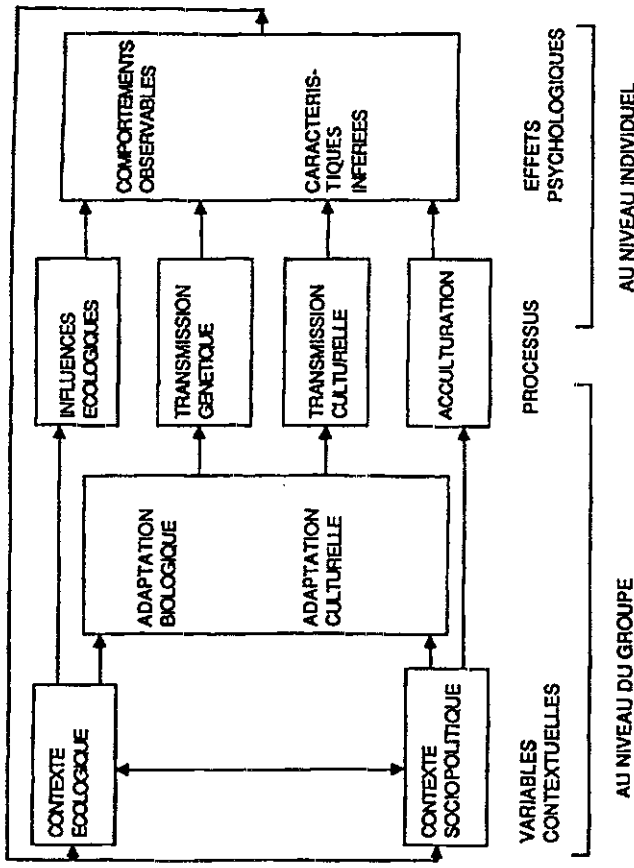


FIG. 10.1 Cadre théorique écoculturel de Berry.

NOTE:

D'après *Human behavior in global perspective: An introduction to cross-cultural psychology* (p. 19) par M. H. Segall, P. R. Dasen, J. W. Berry, & Y. H. Poortinga, 1990, Boston: Allyn & Bacon. Copyright 1990 par Allyn & Bacon. Adapté avec la permission de l'éditeur.

## Le développement des opérations concrètes selon Piaget

Un exemple de mes recherches inspirées par ce cadre théorique porté sur le développement des opérations concrètes selon Piaget, avec l'hypothèse que les contextes écologiques et culturels vont favoriser le développement de certaines notions plutôt que d'autres, selon ce qui est adaptatif, et donc valorisé. Il s'agit, par exemple, des notions spatiales dans les populations de nomades, chasseurs-cueilleurs, qui ont besoin d'une bonne orientation spatiale. Leur survie en dépend, alors qu'ils n'ont pas besoin ou ont moins besoin de notions quantitatives, telles que les notions de conservation de la quantité, du poids ou du volume selon Piaget. Les populations sédentaires d'agriculteurs, qui cultivent et échangent des produits, ont au contraire besoin de notions quantitatives beaucoup plus que de notions spatiales.

Une étude comparative avec tout d'abord trois groupes, des enfants Inuit au Canada, Aborigènes en Australie et Ebrîé en Côte d'Ivoire (Dasen, 1975a), complétée par la suite par des études avec des enfants Baoulé en Côte d'Ivoire et Kikuyu au Kenya, a permis de constater un développement rapide de la notion

de conservation des quantités continues chez les enfants de sédentaires agriculteurs (Baoulé et Kikuyu), un peu moins rapide chez des sédentaires agriculteurs et pêcheurs (Ebrifé) et nettement moins rapide chez des enfants de chasseurs-cueilleurs, Aborigènes australiens et Inuit.

Dans le domaine de l'espace, en prenant l'exemple de l'épreuve piagétienne de l'horizontalité (une notion qui est relativement difficile et acquise tardivement), on voit que l'ordre de développement est exactement inverse. On constate un développement très rapide de cette notion chez les enfants Inuit, un peu moins rapide chez les enfants Aborigènes et beaucoup plus lente dans les trois populations sédentaires.

L'occasion de commenter ces résultats m'a été donnée plusieurs fois, quoique peut-être moins souvent en français (Dasen, 1983a, 1988a) qu'en anglais (p. ex. Dasen, 1993a, 1994; Dasen & Heron, 1981). Un des problèmes que j'ai rencontrés dans leur interprétation était de décider si, avec la transition et l'adaptation d'épreuves de ce type, qui ont leur origine dans la société occidentale, des enfants peu familiarisés avec ce genre de situations ont réellement l'occasion de donner des réponses qui reflètent leur compétence cognitive, ou s'il se produit un décalage entre leurs réponses spontanées (ce qu'on pourrait appeler leur performance) et leur compétence réelle. Nous avons essayé d'éclaircir ce problème en utilisant des situations d'apprentissage opératoire. Dans la recherche sur la conservation des liquides avec des enfants Inuit (Dasen, 1975b), effectuée dans l'année que j'ai passée à l'Université de Montréal, entre 10% et 30% des enfants de 10 à 14 ans avaient donné, dans un premier temps, des réponses de non-conservation. A une seconde présentation de la même épreuve, à la fin de quelques semaines de familiarisation avec le chercheur et ses jeux bizarres, les enfants de 12 à 14 ans ont donné des réponses intermédiaires ou de conservation, alors que les réponses des enfants de 10 et 11 ans n'ont pas changé. Deux à trois séances d'apprentissage opératoire, selon la méthode de Lefebvre et Pinard (1972), ont suffi pour déclencher des réponses systématiques de conservation chez les enfants de 12 à 14 ans, alors qu'elles ont fait passer les enfants de 10 et 11 ans au stade intermédiaire.

Un apprentissage aussi rapide chez ces enfants Inuit de 12 ans et plus indique qu'ils devraient avoir la compétence associée à cette notion de conservation des quantités, mais ne parvenaient pas à l'exprimer spontanément, probablement parce qu'il s'agit d'un concept qui n'est pas valorisé dans leur milieu culturel. Il a donc fallu un "coup de pouce" pour leur permettre d'actualiser la compétence en performance. Le fait que cette notion ne soit pas valorisée dans cette culture est reflété dans l'apprentissage beaucoup plus lent chez les enfants de 10 et 11 ans. En résumé, dans ce cas particulier, la courbe de développement de la performance est asymptotique, alors que celle de la compétence atteint le 100%, mais présente un décalage d'environ trois ans dans l'âge d'accession aux différents stades par rapport aux résultats d'enfants africains (ou européens). D'autres recherches en Côte d'Ivoire et au Kenya, utilisant des techniques d'apprentissage

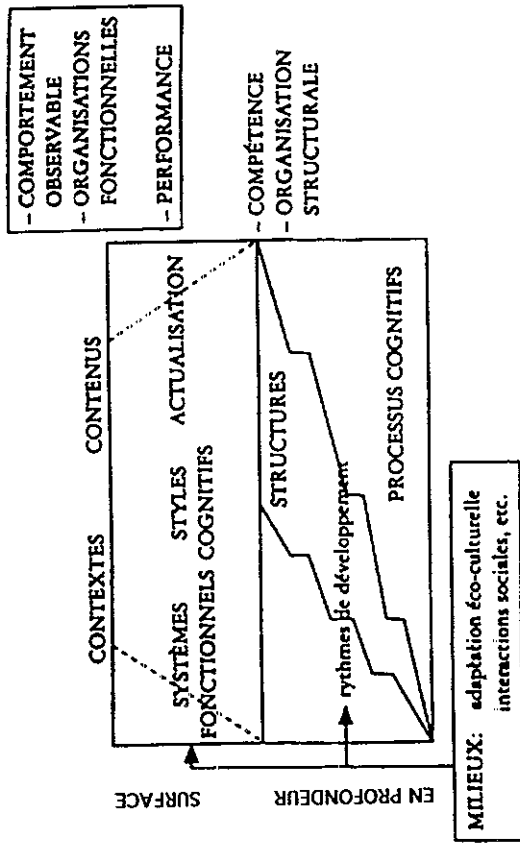


FIG. 10.2 Représentation schématique des résultats des recherches interculturelles sur le développement cognitif.

NOTE:

D'après "Schlusswort. Les sciences cognitives: Do they shake hands in the middle?" par P. R. Dasen, 1993c. In J. Wassmann & P. R. Dasen (Eds.), *Savoirs quotidiens. Les sciences cognitives dans le dialogue interdisciplinaire* (pp. 331-349). Fribourg, Suisse: Presses de l'Université de Fribourg. Copyright 1993 par Universitätsverlag Freiburg. Adapté avec la permission de l'éditeur.

opérateur (Inhelder, Sinclair, & Bovet, 1974) pour d'autres notions telles que l'inclusion de classes ou l'horizontalité ont permis de généraliser ce type de résultats (Dasen, Lavallée, & Retschitzki, 1979; Dasen, Ngini, & Lavallée, 1979; Lavallée & Dasen, 1980).

## Culture et cognition

La Fig. 10.2 présente un résumé des conclusions tirées de l'ensemble des recherches interculturelles sur le développement cognitif, que ce soit les miennes ou d'autres (pour une revue de question récente, voir Mishra, 1997).

Une distinction primordiale, nous venons de le voir, est celle entre les structures profondes et la surface, c'est-à-dire entre la compétence et la performance ou comportement observable. A noter que cette distinction figure de façon saillante dans le cadre théorique écoculturel. Tous les résultats montrent que le développement cognitif au niveau compétence, c'est-à-dire au niveau structurel, est universel, en tout cas pour les processus cognitifs de base comme les opérations concrètes de Piaget. Je maintiens par ailleurs, contrairement à certaines affirmations néo-piagétienues (voir Dasen & Ribaupierre, 1987), que le développement se passe de façon constructive, sinon nécessairement par stades homogènes. Les résultats nous font penser que l'influence du milieu (culturel, social)

s'exerce à la fois dans le rythme de développement au niveau de la compétence et dans l'actualisation de cette dernière.

Les phénomènes d'actualisation, tels que celui illustré par un apprentissage très rapide, sont certainement particulièrement importants quand la situation expérimentale est inhabituelle, ou quand il s'agit de concepts qui ne sont pas d'emblée valorisés dans la culture. Dans le même ordre d'idées, on peut dire qu'il n'y a pas de différence culturelle dans les processus cognitifs de base, mais qu'il y a des différences dans les contextes dans lesquels ces processus sont utilisés. Ce serait là la formulation de Cole et de son équipe (Cole, Gay, Glick, & Sharp, 1971; Cole & Scribner, 1974). On pourrait encore dire qu'il y a diversité dans la façon dont les différentes composantes de base se regroupent, ce qu'on pourrait appeler des styles cognitifs (Mishra, 1997). C'est également de cette manière que j'interprète les résultats de Tapé (1994) qui démontrent une préférence dans la culture africaine pour un raisonnement symbolique ou global plutôt qu'analytique, expérimenté plutôt qu'expérimental, analogique plutôt que conceptuel, visant l'explication finale plutôt que causale. Mais pour Tapé, ces deux formes de pensée coexistent, elles "fonctionnent de façon autonome et s'élèvent à des niveaux d'abstraction variables suivant la nature de l'objet de connaissance" (p. 222). La préférence pour une forme de pensée n'exclut pas la compétence pour l'autre, mais pour être actualisée, cette dernière doit faire l'objet de sollicitations du milieu, notamment par la scolarisation.

Ce schéma n'exclut pas, a priori, la possibilité de l'existence de logiques totalement différentes, mais les preuves nous manquent encore. Troadec (1996) cherche à expliquer ainsi l'échec presque total d'enfants tahitiens de tous âges à l'épreuve piagétienne de l'inclusion des classes. Il fait l'hypothèse que ces enfants utiliseraient une logique intensionnelle, appelée *méréologie* à la place de la logique propositionnelle et ensablée de Piaget. Cette logique serait plus "concrète", ou plus "naturelle", postulant l'existence d'objets aux significations discrètes, qui ne peuvent logiquement appartenir en même temps à deux ensembles différents.

Si je n'exclus pas la possibilité de logiques différentes, j'ai par contre une certaine méfiance à l'encontre des théories du "grand partage" (Segall et al., 1990, p. 99), celles qui opposent de façon binaire le concret et l'abstrait, le prélogique et le logique, le bricoleur et le scientifique, l'illettré et l'alphabétisé et donc, de façon au moins implicite, le non-occidental et l'occidental. Je me méfie des théories trop simples, qui sont souvent simplistes.

## LA NICHE DÉVELOPPEMENTALE

Même si ces recherches reviennent à faire un lien entre des variables au niveau de la population et des comportements au niveau individuel, l'approche reste un peu monodisciplinaire. On étudie des processus internes du sujet et la façon dont ils se développent avec, finalement, relativement peu d'attention au contexte culturel dans lequel cela se déroule. A l'époque où j'ai effectué ces recherches,

je lisais bien entendu les écrits des ethnologues, mais les considérais seulement comme une information de base indispensable pour pouvoir travailler et non pas comme mon propre sujet d'étude. Ainsi, les processus de transmission culturelle restaient implicites, n'étant pas observés directement par le chercheur.

Lors des deux années que j'ai passées à l'Université de Nairobi, où un Centre de recherche sur le développement de l'enfant avait été mis en place par Beatrice et John Whiting et leur équipe de Harvard, j'ai été intéressé par des méthodologies beaucoup plus inspirées de l'anthropologie. Selon cette approche, en même temps qu'on étudie le développement de l'enfant, par exemple au niveau cognitif, on essaie de décrire toute une série de variables portant sur l'environnement de l'enfant, sa famille, son contexte socioéconomique, sa vie quotidienne, les pratiques éducatives, bref, l'enculturation et la socialisation de l'enfant, et l'on peut alors chercher un lien entre toutes ces données. C'est donc à partir de la fin des années '70 que j'ai commencé à essayer des méthodologies du type observation de comportement de l'enfant dans la vie quotidienne, telles que développées, par exemple, par Ruth et Lee Munroe (Munroe & Munroe, 1971; 1980; Munroe, Munroe, & Michelson, 1983; Munroe & Munroe, 1997).

Le cadre théorique qui a été élaboré par Charles Super et Sara Harkness (1986; 1997), celui de la niche développementale, reflète parfaitement ce type d'intérêt. Ces collègues avaient d'ailleurs passé plusieurs années dans l'équipe des Whiting à Harvard, et avaient travaillé dans le même centre de recherches au Kenya un peu avant ma venue. Dans cette approche, l'objet d'études n'est pas seulement l'enfant en lui-même, comme le veraient les psychologues, ni seulement le contexte, étudié par les anthropologues, mais l'enfant dans son contexte. Même si le cadre théorique n'a été développé et formalisé que plus tard, je peux maintenant y situer mes travaux.

Le cadre théorique de la niche développementale est d'ailleurs parfaitement compatible avec le cadre théorique écoculturel, dont il précise les processus de transmission culturelle (enculturation et socialisation). L'organisme (avec ses données biologiques, dont le tempérament) est situé au milieu d'un système ouvert où trois composantes du contexte sont en interaction: les contextes physiques et sociaux dans lesquels se trouve l'enfant; les pratiques éducatives; et ce que Super et Harkness (1986; 1997) appellent la psychologie des parents (ou des personnes qui s'occupent de l'enfant) et que je préfère appeler représentations sociales, ou encore, en suivant Brill et Lehalle (1988), ethnothéories parentales. Tout comme dans le cadre théorique de Bronfenbrenner (1979; 1989), où le micro-système est entouré d'un exosystème, qui fait lui-même partie d'un macro-système, celui de la niche développementale est un système ouvert, entouré des contextes culturels, écologiques, et sociohistoriques.

Ce cadre théorique est illustré à la Fig. 10.3 et les composantes des différentes parties énumérées au Tableau 10.1.

Les ethnothéories parentales sont donc les représentations dites naïves ou de sens commun, autrement dit les idées que se font les adultes (le plus souvent

TABLEAU 10.1  
Composantes de la niche développementale

CONTEXTES	
PHYSIQUES	SOCIAUX
— climat	— type de famille
— nutrition	— groupe de pairs
— écologie visuelle	— générations
— objets, dessins, livres	— mères multiples
etc.	— enfants gardiens
	— présence père/mère
	etc.
PRATIQUES EDUCATIVES	
— soins	
— postures	
— stimulations	
— jeu	
— travaux	
etc.	
REPRÉSENTATIONS SOCIALES	
— psychologie des parents	
— éthnothéories parentales	
— théories indigènes, naïves	
— facteurs du développement	
— âges d'acquisition	
— types de compétences	
— niveau de maîtrise	
— évaluation	
— valeurs, stade final	
etc.	

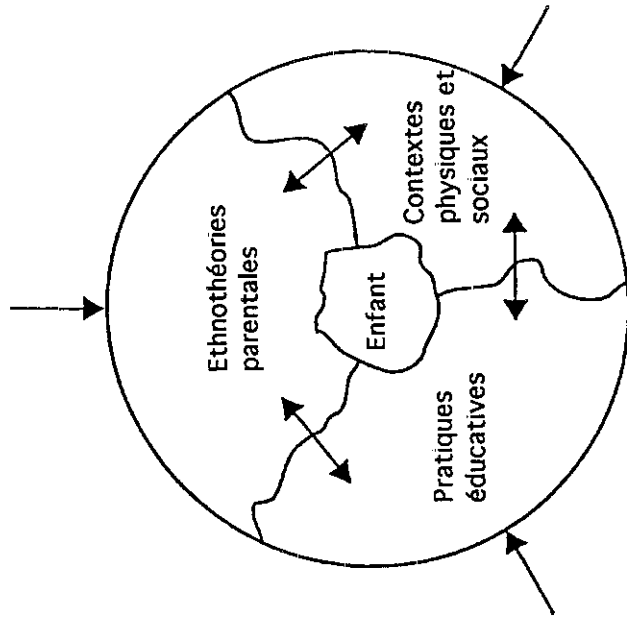


FIG. 10.3 Représentation schématique du cadre théorique de la niche développementale.

NOTE:  
D'après "The cultural structuring of child development" par C. Super et S. Harkness, 1997. In J. W. Berry, P. R. Dasen, & T. S. Saraswathi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology: Vol. 2. Basic processes and human development* (2nd ed., pp. 1-40). Boston: Allyn & Bacon. Copyright 1997 par Allyn & Bacon. Adapté avec la permission des auteurs et de l'éditeur.

les parents) sur ce que sont le développement de l'enfant, les étapes attendues, l'âge d'acquisition de telle ou telle aptitude, le type d'aptitudes et de connaissances exigées de l'enfant, en somme tout ce qui est considéré comme important dans la société par rapport au développement et à l'éducation de l'enfant. Ces représentations sociales déterminent en partie les pratiques éducatives et interagissent avec les contextes physiques et sociaux, et cet ensemble interagit à son tour avec les caractéristiques de l'individu, qui participe activement à sa propre socialisation (Camilleri, 1989; Camilleri & Malewska-Peyre, 1997). Il s'agit bien d'un système, mais comme Blandine Brill et Colette Sabatier (Brill, Dasen, Krewer, & Sabatier, sous presse; Sabatier & Brill, 1996) le soulignent, les liens entre les différentes parties sont complexes: il y a parfois des incohérences, par exemple, entre ce que les parents disent et ce qu'ils font.

### Les activités quotidiennes

Mes propres travaux qui illustrent ce cadre théorique ont tout d'abord utilisé des observations dites ponctuelles: on fait un grand nombre d'observations (environ 30 par enfant) de ce que fait l'enfant dans des situations quotidiennes, avec un

échantillonnage de toutes les heures de la journée, ce qui permet de quantifier le temps consacré à chaque activité. Je me suis intéressé en particulier aux jeux et travaux dans deux contextes africains (Dasen, 1983b; 1984b; 1985; 1988b). Comme c'est aussi le cas ailleurs en Afrique (Munroe, R. H. et al. 1983; Whiting & Whiting, 1975), les enfants Baoulé en Côte d'Ivoire et les enfants Kikuyu du Kenya effectuent beaucoup de travaux au service de la famille, et nous pensons qu'il s'agit là d'un contexte de socialisation très important, y compris pour leurs apprentissages cognitifs, à distinguer nettement de l'exploitation des enfants par le travail dénoncée par l'UNICEF et l'Organisation Internationale du Travail.

En regardant combien de temps ces enfants passent à jouer ou à travailler, on voit que, dès l'âge de 5 à 7 ans, ces jeunes enfants africains consacrent environ la moitié de leur temps à rendre des services à la famille. Ce pourcentage augmente avec l'âge, jusqu'à atteindre 80 % entre 12 et 16 ans pour les filles, un peu moins pour les garçons. Effectuer des tâches pour la famille est extrêmement important dans la vie quotidienne de ces enfants.

### Une ethnothéorie parentale: les définitions de l'intelligence

Les ethnothéories parentales que nous avons relevées sont cohérentes avec ces observations. Dans une recherche sur le concept d'intelligence chez les Baoulé de Côte d'Ivoire (Dasen, 1984a; Dasen et al., 1985), les parents nous ont dit qu'on peut observer l'enfant pour prédire s'il aura plus ou moins de *n'glouélè* en tant qu'adulte. *N'glouélè* est la traduction la plus proche de ce que nous appelons *intelligence* en français. Et qu'est-ce que les parents Baoulé regardent? Ils observent en particulier si l'enfant est serviable, s'il assume des responsabilités, mais aussi s'il prend des initiatives. Ils disent, par exemple: "Une fille (de 9 ans environ) rentre à la maison et trouve que la vaisselle n'a pas été lavée; alors spontanément elle la lave, et comme la maman n'est toujours pas rentrée des champs, elle commence à préparer le repas". Des observations tout à fait similaires ont été rapportées par Super (1983) qui a travaillé chez les Kipsigis du Kenya, et par Serpell (1989; 1993) en Zambie.

Les Baoulé disent aussi qu'un enfant qui aura du *n'glouélè* est un enfant respectueux, obéissant, qui sait bien parler, et se comporte un peu comme un adulte; d'autre part, il est attentif, "voit tout", apprend vite, a une bonne mémoire, réussit bien à l'école et porte chance. Selon la terminologie introduite par Mundy-Castle (1975), il y a là des éléments d'une intelligence sociale qui prédominent (deux réponses sur trois dans l'analyse de contenu), mais aussi des éléments technologiques. Dans un jargon plus actuel, on parlerait d'éléments collectivistes et individualistes (Kağıtçibasi, 1997). Pour les Baoulé, ces aspects plus technologiques, plus cognitifs et scolaires, ne font partie du *n'glouélè* que s'ils sont mis au service du groupe social, et non pas s'ils sont mis au profit d'une promotion personnelle. On voit la cohérence, dans une telle société collectiviste, entre ces ethnothéories, les pratiques éducatives et les activités quotidiennes des enfants.

Nous avons demandé à des adultes Baoulé d'évaluer un groupe d'enfants selon les différentes composantes du *n'glouélè*. Les coefficients de corrélation entre ces évaluations et les performances à des épreuves piagétienne étaient dans l'ensemble proches de zéro; elles étaient même négatives (de façon statistiquement significative) avec la réussite dans les épreuves spatiales, ce qui illustre bien la valorisation culturelle différente de ces domaines.

Lorsque j'ai présenté cette recherche à des collègues, certains m'ont dit: «Tu prétends que c'est une définition africaine de l'intelligence. Qu'en sais-tu? En Suisse, si l'on questionnait des parents dans un contexte rural, par exemple dans une vallée des Alpes où il y a encore des fermes familiales, où les enfants peuvent aider les parents, ne trouverait-on pas la même chose?». Kağıtçibasi (dans ce volume) pose un peu la même question. Effectivement, il s'agit peut-être d'une conception commune à toutes les sociétés collectivistes. A vérifier!

Quand nous avons interrogé des parents dans un village resté traditionnel dans une vallée des Alpes (Schurmans & Dasen, 1992; Schurmans, Dasen, &

TABLEAU 10.2

Pourcentages des thèmes évoqués dans chacune des catégories (composantes sociales; composantes technologiques) dans les entretiens semi-directifs et le tri de descripteurs, en Côte d'Ivoire et en Suisse (Evolène), en Baoulé, français et patois.

Lieu	Kpouebo Côte d'Ivoire Baoulé < 68	Evolène Suisse Français < 68	Evolène Suisse Patois > 75
Langue			
Groupe d'âge (ans)			
Occupation*	A	NA	A
		A	A + NA
Entretiens			
Composantes sociales:	63	24	21
		27	33
Composantes technologiques:	37	76	79
Tri de descripteurs			
Composantes sociales:	--	32	44
		68	56
Composantes technologiques:	--		
Nombre de couples interrogés	42	17	17
		32	8
		12	

\* Occupation: A = agriculteurs, NA = non-agriculteurs

Vouilloz, 1990/91), leurs réponses spontanées étaient à environ 70% à 80% des définitions technologiques, comme on le voit au Tableau 10.2.

En utilisant, comme nous l'avons fait en Côte d'Ivoire, l'entretien semi-directif puis une analyse de contenu, les définitions que nous avons obtenues chez ces parents suisses, qu'ils soient agriculteurs ou non, jeunes ou vieux, étaient donc des définitions très technologiques. Mais nous ne nous sommes pas arrêtés là. Nous avons tout d'abord utilisé une deuxième technique, un tri de cartes avec des descripteurs sociaux et technologiques, à parts égales, tirés des entretiens. Avec cette technique, les personnes âgées, et de façon marginale aussi les jeunes agriculteurs, changeaient partiellement leur type de réponse, en choisissant plus de descripteurs sociaux, alors que pour les jeunes dans le secteur moderne (non-agriculteurs), cela ne faisait aucune différence. Dans cette recherche, les "jeunes" étaient des personnes entre 23 et 68 ans, alors que les personnes âgées avaient plus de 75 ans, et avaient donc vraiment passé leur jeunesse et élevé leurs propres enfants à un moment où la société, dans cette partie de la Suisse, était effectivement encore très collectiviste. On peut penser que le tri de cartes, en montrant que des descripteurs sociaux pouvaient être choisis, les autorisait, en somme, à faire valoir des représentations sociales groupales, là où les entretiens

avec des chercheurs universitaires les incitaient à se cantonner dans une conception sociale, dominante et exogène, véhiculée par les médias et l'école.

Une autre occasion d'arriver à mettre en évidence une conception beaucoup plus sociale de l'intelligence, qui se rattache à la vie traditionnelle dans cette vallée, nous a été donnée quand une de nos étudiantes, qui venait de cette vallée et qui en parlait le patois, a pu répéter l'étude dans cette langue (Fournier, Schurmans, & Dasen, 1994). On voit que dans ce contexte, les personnes âgées donnent des réponses avant tout sociales plutôt que technologiques, alors que ce n'est pas le cas des jeunes. L'utilisation du patois local par une enquêtrice qui appartient au lieu permet l'émergence d'une conception endogène dans le sous-groupe le plus attaché à la tradition.

Voilà donc, en résumé, quelques travaux qui forment le deuxième volet de ma carrière de chercheur, et qui illustrent le modèle de la niche développementale. Du point de vue méthodologique, ces recherches utilisent avant tout l'observation directe, dans les contextes quotidiens, et l'entretien de recherche. Même si l'on peut utiliser les épreuves piagétienes dans des contextes culturels divers (en les adaptant et en introduisant toutes sortes de contrôles sur la communication entre sujet et chercheur), en trouvant une structure factorielle qui correspond bien à la théorie (Dasen, 1984a), l'emploi d'épreuves et de tests transposés dans une autre culture ne montre qu'un aspect de la réalité. Peu à peu je me suis plutôt intéressé à ce qu'on peut dire sur le fonctionnement ou le développement cognitif en observant simplement ce que font les gens dans la vie quotidienne.

## LES SAVOIRS QUOTIDIENS

Le domaine de recherche relativement récent, appelé *everyday cognition*, ou *savoirs quotidiens* (Dasen & Bossel-Lagos, 1989; Rogoff & Lave, 1984; Schliemann, Carraher, & Ceci, 1997; Segall et al., 1990), correspond pour moi et certains de mes collaborateurs et étudiants à un désir d'étudier certains savoirs dits traditionnels, par exemple dans l'agriculture en Afrique (Akkan, 1993; Tshingéji, 1989; 1993). En imposant des savoirs extérieurs, industriels et marchands, on néglige tout un savoir qui existe sur place, risque de disparaître et mérite peut-être d'être revalorisé (Verhelst & Sizoo, 1994).

Mon intérêt pour les savoirs quotidiens m'a amené à collaborer avec Jürg Wassmann, un collègue ethnologue de l'Université de Bâle, qui a aussi travaillé à l'Institut Max Planck de Nijmegen, et qui est maintenant professeur à Heidelberg. Wassmann est un spécialiste de l'anthropologie cognitive (Wassmann, 1993) et s'intéresse à la psychologie et en particulier à la théorie de Piaget (Wassmann, 1988). En travaillant ensemble sur le terrain, nous nous sommes mis à réfléchir à la collaboration entre l'ethnologue et le psychologue et avons défini une méthodologie en trois étapes. La première, qui est celle de l'ethnologue, est de bien décrire la culture de la société étudiée, en tant que système global. Anciennement, l'ethnologue se contentait de son observation participante et inter-

rogeait quelques informateurs privilégiés qu'il considérait particulièrement bien informés sur l'ensemble du système culturel. Sans doute sous l'influence de la sociologie et de la psychologie, les ethnologues se sont mis à interroger beaucoup plus de personnes et à décrire aussi la variation à l'intérieur de la société. Il s'agit donc d'interroger ce qu'on a appelé les *ipfs* (*just plain folks*), autrement dit «l'homme de la rue», et pas seulement les «experts».

Deuxièmement, ce que les gens disent ne correspond pas toujours à ce qu'ils font. Il faut donc aussi procéder à l'observation des pratiques de la vie quotidienne. Finalement, si l'on cherche à étudier un processus particulier, on risque d'attendre très longtemps qu'il se produise spontanément. Il faut donc mettre les personnes dans des situations qui permettent de le provoquer. Il peut s'agir d'un test, d'une épreuve piagétienne, en fait de n'importe quelle situation organisée spécifiquement pour observer le comportement qui nous intéresse, plutôt que de l'observer uniquement dans la vie quotidienne. Pour cette troisième étape de situations provoquées, l'ethnologue devient généralement très prudent, sinon réticent, alors que le psychologue a moins d'hésitations.

Wassmann et moi avons travaillé ensemble sur le terrain en Papouasie-Nouvelle-Guinée chez les Yupno, en particulier sur les classifications (Wassmann & Dasen, 1994a) et sur le concept du nombre et le système numérique (Wassmann & Dasen, 1994b). Les Yupno comptent avec les parties du corps. J'avais été fasciné par les recherches de Geoffrey Saxe sur le système de comptage sur le corps chez les Oksapmin, également en Papouasie-Nouvelle-Guinée (Saxe, 1981; 1983). Ces recherches représentaient, pour moi, ce qui a été fait de plus intéressant dans le domaine de la psychologie interculturelle piagétienne, et nous voulions nous en inspirer. Mais chez les Yupno, le système numérique traditionnel n'est utilisé que par les hommes, et les enfants Yupno ne l'apprennent plus, si bien que nous n'avons pas pu en faire une étude développementale. Par contre, nous avons observé des variations individuelles étonnantes dans l'utilisation de ce système: sur huit hommes interrogés, quatre, y compris l'informateur principal de l'ethnologue, utilisaient un système aboutissant à l'équivalent de 33, mais quatre autres utilisaient un système légèrement différent, aboutissant à 30, 32 ou 37. Il se pourrait que cela soit dû à des erreurs, du fait que le système n'est plus d'usage très courant, mais il est aussi possible qu'il en ait toujours été ainsi. En effet, un décompte se fait toujours en public, et on ne désigne jamais un nombre—c'est-à-dire une partie du corps—sans démontrer également toute la séquence de parties du corps pour y parvenir. On peut donc dire "C'est tel chiffre tel que compté par untel".

## Orientation spatiale et relativité linguistique

Plus récemment, j'ai eu l'occasion de travailler avec Wassmann sur une recherche à Bali (Wassmann & Dasen, 1996). Dans cette île, tout est structuré selon un système d'orientation spatiale particulier: l'organisation du village, celle des

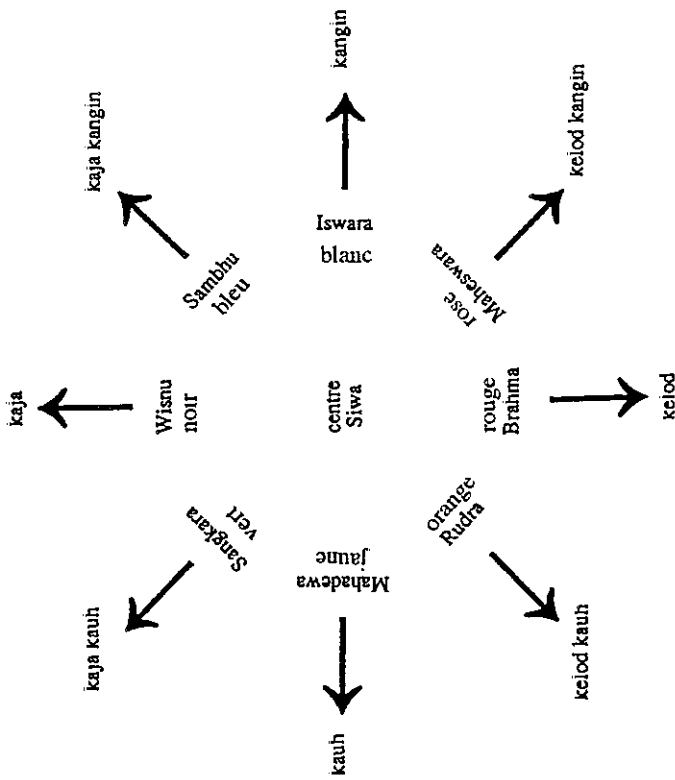


FIG. 10.4 Le système d'orientation spatiale balinaise avec ses huit directions et les dieux et couleurs qui leur sont associés.

temples, l'architecture de la maison, l'endroit où chacun dort selon la hiérarchie sociale et la direction dans laquelle on place un enfant pour dormir. Tout est organisé selon ce système où il y a toujours le haut de la montagne, l'amont, appelé *kaja*, et le bas, l'aval, la direction de la mer, *kelod*. *Kaja* c'est le sacré, *kelod* le profane. Par rapport à cet axe principal, la dimension transversale comporte les directions *kauh* et *kangin*. Toute la vie balinaise est réglée selon ce système d'orientation, et il n'est pas difficile d'en constater l'ubiquité. Ce système est illustré à la Fig. 10.4, qui comporte également les noms des dieux du panthéon hindouiste associés à chaque direction et les couleurs symboliques qui y correspondent.

En balinaise, on localise les objets avec ce même système d'orientation, c'est-à-dire par rapport à un référent extérieur au corps, "absolu" ou géocentrique, plutôt que d'utiliser des référents relatifs au corps propre, comme gauche et droite. Au lieu de dire que tel objet est à ma droite, je dirais qu'il est *kangin* (du moins si je suis orienté vers *Kaja* et que je me trouve au sud de l'île). Les termes *gauche* et *droite* existent dans la langue balinaise, mais ne sont utilisés que pour des parties du corps; si je tiens un objet, je peux dire "je l'ai dans ma main droite", mais à partir du moment où je le pose et que je ne le touche plus, je dirai qu'il est, par exemple, *kauh* si je suis moi-même orienté *kelod*.

Un tel système géocentrique existe également dans d'autres langues, par exemple en Australie et en Amérique centrale, et a fait l'objet d'études menées par un groupe de chercheurs en anthropologie cognitive à l'Institut Max Planck de psycholinguistique à Nijmegen (p. ex. Brown & Levinson, 1993b; Levinson, 1992a; 1992b; 1996). Dans certains cas, ces langues ne comportent aucun équivalent pour *gauche* et *droite*.

Pour déterminer, dans un premier temps, comment les Balinaises utilisent dans les faits ce genre de système d'orientation, nous avons fait le tour, non pas de toute l'île de Bali, mais d'une péninsule située dans la partie orientale qui comporte un massif montagneux central. A différents endroits de la péninsule, nous avons demandé aux gens comment ils s'orientaient dans l'espace. Nous avons ainsi pu constater une impressionnante diversité, géographique plutôt qu'individuelle, dans l'utilisation du système. En suivant la côte, l'amont (*kaja*) reste orienté vers le centre, alors que l'aval (*kelod*) tourne tout autour de l'île. Et qu'arrive-t-il à la dimension transversale? Elle tourne aussi, mais à un moment donné, d'un village à l'autre, se renverse; si des habitants de ces deux villages voisins se rencontrent, ils doivent préciser à quel système ils se réfèrent. A l'intérieur des terres, l'amont peut se référer à un col plutôt qu'à la montagne centrale. Le système d'orientation, tout en gardant la même structure, s'adapte donc à la topographie; il s'agit, en somme, d'un système absolu assez relatif!

Quel est l'influence d'un tel système symbolique et linguistique sur la représentation de l'espace? Il serait difficile de répondre à cette question à partir de l'observation directe ou d'entretiens de recherche, et nous avons donc eu recours à des situations provoquées. Nous avons utilisé deux situations mises au point par l'équipe de Nijmegen (Danziger, 1993) qui nous permettent de dire si la personne, qu'il s'agisse d'un enfant ou d'un adulte, utilise un encodage absolu de l'espace ou un encodage relatif. On dispose sur une table trois figurines d'animaux, qui sont alignées et orientées d'une certaine façon; on demande au sujet de bien regarder le dispositif afin de se souvenir de l'ordre de ces animaux. Le sujet effectue ensuite une rotation de 180° vers une deuxième table et, après une pause, on lui demande de replacer les animaux dans le même ordre. Si le sujet adopte des référents relatifs à son corps et que sur la première table les animaux regardaient à sa gauche, il va également les orienter vers la gauche sur la seconde table. Si le sujet adopte un référent extérieur ou absolu, il gardera le même référent absolu malgré sa rotation; donc si les animaux regardaient par exemple en amont, sur la seconde table ils regarderont aussi en amont.

Une deuxième tâche utilisait la même procédure avec des schémas d'un paysage sur lequel il faut compléter le tracé d'un chemin. Là encore, on peut encoder cette situation de façon absolue ou relative. Chaque tâche comporte cinq essais. Les résultats obtenus figurent au Tableau 10.3. Les enfants les plus jeunes, ceux de 4 et 5 ans, donnent des réponses totalement absolues à la première



TABLEAU 10.3

Frequences des réactions systématiquement (4 ou 5 réponses) absolues (A) ou relatives (R) et partiellement (3 réponses) absolues (A-) ou relatives (R-), aux deux épreuves utilisées, selon les groupes d'âge.

Age (années)	Animaux			Chemins			R	R-	N
	A	A-	R	A	A-	R			
4-5	10	0	0	0	0	0	—	—	10
7-9	8	0	0	2	2	3	1	1	8
11-15	5	1	2	0	2	3	1	1	8
Adultes	9	3	0	0	3	4	0	5	12
Total	32	4	2	0	7	8	6	7	38/28

épreuve, la seule qui leur soit accessible. Cela est également vrai des enfants de 7 à 9 ans, alors que, vers les âges de 11 à 15 ans, quelques réponses relatives commencent à surgir. En comparaison, les personnes qui parlent une langue indo-européenne, comme le hollandais, utilisent exclusivement un encodage relatif (Brown & Levinson, 1993a).

Dans l'épreuve des paysages, des encodages relatifs sont un peu plus fréquents, mais l'encodage absolu prédomine aussi. Il s'agit donc du mode fondamental d'encodage de l'espace pour les balinais. Mais les sujets ont-ils une possibilité de changer leur type de réponse? Pour répondre à cette question, nous avons répété les épreuves après un certain temps en essayant d'induire une modification du type d'encodage par des changements du dispositif et des consignes. Alors que les jeunes enfants continuent à donner des réponses totalement absolues, les enfants plus âgés et les adultes se montrent capables de passer d'un encodage absolu à un encodage relatif. Ces résultats nous amènent à prendre une position de relativisme linguistique modéré: la langue et la culture déterminent non pas l'existence d'un processus cognitif ou d'un autre, mais la séquence de leur apparition.

Les psychologues du développement dans leur ensemble, et Piaget en particulier (voir, p. ex. Acredolo, 1988; Pick, 1993), nous disent que l'enfant commence par coder l'espace de façon relative, égocentrique, centrée sur le corps propre, et que ce n'est que plus tard qu'il arrive à se décentrer et à utiliser les référents extérieurs. Certains pensent que ces deux types de représentations apparaissent en même temps, mais personne n'a encore suggéré qu'il était possible de commencer la séquence ontogénétique par un encodage absolu pour n'arriver au relatif que plus tard. Si nos résultats balinais devaient être confirmés par une recherche avec un échantillon plus grand, et en utilisant également d'autres épreuves (p. ex. la célèbre épreuve des trois montagnes ou "coordination des perspectives" de Piaget), on aurait le premier exemple de renversement d'une séquence de développement.

## Situation de cette étude par rapport aux cadres théoriques

Comment situer cette étude, qui provient de mon travail sur le terrain le plus récent, par rapport aux deux cadres théoriques que j'ai évoqués? L'étude n'a pas été directement inspirée par le cadre théorique écoculturel, mais n'est pas incompatible avec lui. Le contexte écoculturel (une île avec un massif montagneux central) est effectivement un des points de départ, ainsi que le contexte sociopolitique particulier de cette microculture hindouiste dans l'univers musulman indonésien; le système d'orientation est totalement cohérent avec l'ensemble de la culture balinaise, vue comme un système, avec ses différents aspects, symbolique, social, linguistique et comportemental. Différents aspects de la transmission culturelle ont été étudiés, dont je n'ai pas pu rapporter tous les détails, en relation avec la niche développementale, en particulier les pratiques éducatives. Les moyens nous ont manqué, par contre, pour faire une étude développementale de l'acquisition du langage, qui formerait un complément indispensable. A partir de ces données, nous évoquons l'influence de ce système écoculturel sur les comportements observables et sur des caractéristiques inférées, dans ce cas particulier, l'encodage spatial.

Une partie de l'étude pourrait être décrite comme "émique": Il s'agit d'étudier ce système particulier d'orientation spatiale dans son contexte culturel particulier. Mais assez rapidement, la comparaison intervient, intraculturelle d'abord: comment ce système est-il mis en pratique dans différents lieux? Il n'y a pas, en soi, de comparaison interculturelle, mais elle est implicite à cause du choix des situations provoquées, deux épreuves standardisées de manière à pouvoir être utilisées par des équipes différentes aux quatre coins du monde. Néanmoins, nous ne recherchons pas uniquement des processus universels, et sommes mêmes prêts à envisager l'hypothèse d'une inversion de la séquence développementale considérée jusqu'à présent comme "naturelle"

## LE DIALOGUE DES PARADIGMES

Par rapport à l'opposition que font Guba (1990) et Lincoln (1990), dans leur "dialogue des paradigmes", entre positivisme, postpositivisme et constructivisme, je me situe sans doute au milieu. Pour rappel, le positivisme considère qu'il existe une réalité objective mue par des lois naturelles, que le chercheur peut mettre en évidence par des expériences bien contrôlées, analysées avec des méthodes quantitatives destinées à prouver un lien causal (Lonner & Adamopoulos, 1997; van de Vijver & Leung, 1997). A l'opposé, le constructivisme cherche à décrire qualitativement, et sans craindre la subjectivité, des réalités multiples, considérées comme des constructions sociales locales et spécifiques (Miller, 1997). Les méthodes relèvent de l'herméneutique et visent la pertinence culturelle plus que la rigueur psychométrique. Entre ces deux extrêmes, le postpositivisme considère qu'il y a effectivement une réalité à étudier, mais

qu'il est difficile de l'atteindre de façon totalement objective; ses adhérents prônent la triangulation par la multiplication des méthodes (Greenfield, 1997; Pourtois & Desmet, 1988). La pertinence culturelle est considérée comme importante, ce qui amène à avoir surtout recours à l'étude de situations naturelles.

Aux trois paradigmes mentionnés plus haut correspondent plus ou moins les trois approches décrites par Berry et al. (1992), l'absolutiste, l'universaliste et la relativiste. Là encore, nous choisissons très clairement la solution médiane. Le terme *universaliste* n'est sans doute pas optimal, car il pourrait faire penser qu'on ne poursuit que ce qui est universel, alors qu'il s'agit justement de faire la part entre ce qui l'est et ce qui ne l'est pas. Si j'ai certaines sympathies (p. ex. Dasen, 1995) pour le relativisme et le coconstructivisme (Valsiner & Lawrence, 1997), ou ce que certains appellent maintenant *psychologie culturelle* (Krewer & Dasen, 1993), le relativisme absolu et son refus de la comparaison me semblent aberrants. L'unité psychique de l'humanité, au moins au niveau des processus de base et des structures sous-jacentes, me semble maintenant bien démontrée; pourquoi donc n'y aurait-il rien de commun à l'ensemble de l'espèce humaine? Mais de l'autre côté je rejette encore plus vivement l'absolutisme. Peut-être avons-nous passagèrement besoin d'une bonne dose de relativisme pour contrer l'absolutisme dominant en psychologie (Saraswathi & Dasen, 1997). Mais le conflit me semble temporaire, et la convergence plus que probable (Poortinga, 1997).

Certains auteurs qui représentent le courant de la psychologie culturelle (p. ex. Krewer, 1993; Shweder, 1990) ont tendance à classer la psychologie interculturelle comparative, telle que je l'ai présentée ici, comme relevant du positivisme, c'est-à-dire en fait de l'absolutisme. Il me semble qu'ils tronquent la réalité. Il est vrai que le cadre théorique écoculturel, puisqu'il cherche à représenter l'influence des variables au niveau du groupe (contextes et adaptation culturelle) sur les variables au niveau individuel (effets psychologiques), peut sembler refléter un modèle causal linéaire; d'ailleurs, une seule flèche symbolise les rétroactions, alors que celles-ci interviennent bien entendu à l'intérieur du schéma. Une lecture plus interactive est cependant parfaitement possible; dans ce sens, l'analyse systémique de la niche développementale complète le cadre théorique écoculturel, et le rend plus explicitement dynamique. Il est aussi vrai qu'en psychologie interculturelle les méthodes quantitatives prédominent et que les méthodes qualitatives ont encore de la peine à se faire respecter; là encore, une triangulation et une convergence me semblent souhaitables (Miles & Huberman, 1994; Pourtois & Desmet, 1988).

En conclusion, contrairement au relativisme complet qui rejette toute possibilité de comparaison et veut considérer chaque société en elle-même, sans chercher ce qui est commun à plusieurs ou à toutes, et contrairement à l'absolutisme qui considère que tout est universel et que les différences ne sont que quantitatives, je pense qu'il s'agit toujours de faire la part de ce qui est universel et de ce qui est relatif. Il ne s'agit pas d'une conclusion très originale; cela fait longtemps

que je professe cette rengaine (p. ex. Dasen, 1983a, 1993b)! Le programme de recherche que j'ai pu exposer ici me semble en être une bonne illustration.

## RÉFÉRENCES

- Acredolo, L. (1988). Infant mobility and spatial development. In J. Stiles-Davis, M. Krichevsky, & U. Bellugi (Eds.), *Spatial cognition: Brain bases and development* (pp. 157-166). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Akkan, A. (1993). *La modernisation des petits paysans: une mission impossible?* Tunis, Tunisie: Editions Education et Cultures.
- Berry, J. W. (1966). Tenne and Eskimo perceptual skills. *International Journal of Psychology*, 1, 207-229.
- Berry, J. W. (1971). Ecological and cultural factors in spatial perceptual development. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 3, 324-336.
- Berry, J. W. (1976). *Human ecology and cognitive style*. New York: Sage/Halsted/Wiley.
- Berry, J. W. (1987). The comparative study of cognitive abilities. In S. H. Irvine & S. E. Newstead (Eds.), *Intelligence and cognition* (pp. 393-420). Dordrecht, Netherlands: Martinus Nijhoff.
- Berry, J. W. (1995). The descendants of a model. *Culture & Psychology*, 1, 373-380.
- Berry, J. W., & Dasen, P. R. (Eds.). (1974). *Culture and cognition: Readings in cross-cultural psychology*. London: Methuen.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., & Dasen, P. R. (1992). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Briil, B., Dasen, P. R., Krewer, B., & Sabatier, C. (Eds.). (sous presse). *Ethnothéories parentales et représentations de l'enfant et de l'adolescent: Une perspective culturelle comparative*. Paris: L'Harmattan.
- Briil, B., & Lehalle, H. (1988). *Le développement psychologique est-il universel? Approches interculturelles*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 185-246.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1993a). *Linguistic and nonlinguistic coding of spatial arrays: Explorations in Mayan cognition* (Working paper No. 24). Nijmegen, Netherlands: Cognitive Anthropology Research Group, Max Planck Institute for Psycholinguistics.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1993b). "Uphill" and "downhill" in Tzeltal. *Journal of Linguistic Anthropology*, 3, 46-74.
- Camilleri, C. (1989). Réflexion d'ensemble. In C. Clanet (Ed.), *Socialisations et cultures* (pp. 435-445). Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Camilleri, C., & Malewska-Peyre, H. (1997). Socialization and identity strategies. In J. W. Berry, P. R. Dasen, & T. S. Saraswathi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology: Vol. 2. Basic processes and human development* (2nd ed., pp. 41-67). Boston: Allyn & Bacon.
- Cole, M., Gay, J., Glick, J. A., & Sharp, D. W. (1971). *The cultural context of learning and thinking: An exploration in experimental anthropology*. New York: Basic Books.
- Cole, M., & Scribner, S. (1974). *Culture and thought: A psychological introduction*. New York: Wiley.
- Danziger, E. (Ed.). (1993). *Cognition and space kit, version 1.0*. Nijmegen, Netherlands: Cognitive Anthropology Research Group, Max Planck Institute for Psycholinguistics.
- Dasen, P. R. (1975a). Concrete operational development in three cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 6, 156-172.
- Dasen, P. R. (1975b). Le développement des opérations concrètes chez les Esquimaux canadiens. *Journal international de psychologie*, 10, 165-180.

- Dasen, P. R. (1983a). Apports de la psychologie à la compréhension interethnique. In G. Baer & P. Centlivres (Eds.), *L'ethnologie dans le dialogue interdisciplinaire* (pp. 47-66). Fribourg, Suisse: Éditions Universitaires.
- Dasen, P. R. (1983b). Jeux et jouets chez les enfants africains. *L'éducateur: Revue suisse de pédagogie et d'éducation*, 9, 10-12.
- Dasen, P. R. (1984a). The cross-cultural study of intelligence: Piaget and the Baoule. *International Journal of Psychology*, 19, 407-434.
- Dasen, P. R. (1984b, January/February). The value of play / Jouer est amusant, mais pas seulement / La importancia del juego / Brincar é importante. *World Health / Santé du Monde / Salud Mundial / A Saude Do Mundo*, pp. 11-13.
- Dasen, P. R. (1985). Gestes et activités quotidiennes chez l'enfant africain. In Groupe consultatif du Comité français pour l'UNICEF (Eds.), *Mafraie du geste et pouvoirs de la main chez l'enfant* (pp. 151-155). Paris: Flammarion Médecine-Sciences.
- Dasen, P. R. (1988a). Cultures et développement cognitif: La recherche et ses applications. In R. Bureau & D. de Savre (Eds.), *Apprentissages et cultures: Les manières d'apprendre (Colloque de Cerisy)* (pp. 123-141). Paris: Karthala.
- Dasen, P. R. (1988b). Développement psychologique et activités quotidiennes chez des enfants africains. *Enfance*, 41, 3-24.
- Dasen, P. R. (1993a, November 29). How ethnocentric is developmental psychology? *Current Contents*, 48, 8.
- Dasen, P. R. (1993b). L'ethnocentrisme de la psychologie. In M. Rey (Ed.), *Psychologie clinique et interrogations culturelles* (pp. 155-174). Paris: L'Harmattan.
- Dasen, P. R. (1993c). Schlusswort. Les sciences cognitives: Do they shake hands in the middle? In J. Wassmann & P. R. Dasen (Eds.), *Savoirs quotidiens: Les sciences cognitives dans le dialogue interdisciplinaire* (pp. 331-349). Fribourg, Suisse: Presses de l'Université de Fribourg.
- Dasen, P. R. (1994). Culture and cognitive development from a Piagetian perspective. In W. J. Lonner & R. S. Malpass (Eds.), *Psychology and culture* (pp. 145-149). Boston: Allyn & Bacon.
- Dasen, P. R. (1995). Préface à l'édition française. In E. E. Boesch, *L'action symbolique: Fondements de psychologie culturelle* (pp. 13-16). Paris: L'Harmattan.
- Dasen, P. R., & Bossel-Lagos, M. (1989). L'étude interculturelle des savoirs quotidiens: Revue de la littérature. In J. Retschitzki, M. Bossel-Lagos, & P. R. Dasen (Eds.), *La recherche interculturelle* (Vol. 2, pp. 98-114). Paris: L'Harmattan.
- Dasen, P. R., Dembélé, B., Eitien, K., Kabran, K., Kamagate, D., Koffi, D. A., & N'Guessan, A. (1985). N'gloulé, l'intelligence chez les Baoulé. *Archives de psychologie*, 53, 293-324.
- Dasen, P. R., & de Ribautpierre, A. (1987). Neo-Piagetian theories: Cross-cultural and differential perspectives. *International Journal of Psychology*, 22, 793-832.
- Dasen, P. R., & Heron, A. (1981). Cross-cultural tests of Piaget's theory. In H. C. Triandis & A. Heron (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology: Vol. 4. Developmental psychology* (pp. 295-342). Boston: Allyn & Bacon.
- Dasen, P. R., Lavallée, M., & Retschitzki, J. (1979). Training conservation of quantity (liquids) in West African (Baoulé) children. *International Journal of Psychology*, 14, 57-68.
- Dasen, P. R., Ngini, L., & Lavallée, M. (1979). Cross-cultural training studies of concrete operations. In L. Eekensberger, Y. Poortinga, & W. Lonner (Eds.), *Cross-cultural contributions to psychology* (pp. 94-104). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Fournier, M., Schurmans, M.-N., & Dasen, P. R. (1994). Utilisation de langues différentes dans l'étude des représentations sociales. *Papers on Social Representations: Textes sur les représentations sociales*, 3, 152-165.
- Greenfield, P. M. (1997). Culture as process: Empirical methods for cultural psychology. In J. W. Berry, Y. H. Poortinga, & J. Pandey (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology: Vol. 1. Theory and method* (2nd ed., pp. 301-346). Boston: Allyn & Bacon.
- Guba, E. G. (1990). The alternative paradigm dialog. In E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 17-30). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Harkness, S., & Super, C. M. (Eds.). (1995). *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences*. New York: Guilford Press.
- Inhelder, B., Sinclair, H., & Bovet, M. (1974). *Apprentissage et structures de la connaissance*. Paris: Presses Universitaires-de France.
- Jahoda, G. (1995). The ancestry of a model. *Culture & Psychology*, 1, 11-24.
- Kaçıtcıbaşı, C. (1997). Individualism and collectivism. In J. W. Berry, M. H. Segall, & C. Kaçıtcıbaşı (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology: Vol. 3. Social behavior and applications* (2nd ed., pp. 1-49). Boston: Allyn & Bacon.
- Kaçıtcıbaşı, C. (this volume). Human development: Cross-cultural perspectives. In J. G. Adair, D. Bélangier, & K. L. Dion (Eds.), *Advances in psychological science: Vol. 2. Developmental, personal, and social aspects*. Hove, UK: Psychology Press.
- Krewer, B. (1993). Psychologie transculturelle ou psychologie culturelle: L'homme entre une nature universelle et des cultures spécifiques. In F. Tanon & G. Vermès (Eds.), *L'individu et ses cultures* (pp. 79-90). Paris: L'Harmattan.
- Krewer, B., & Dasen, P. R. (1993). La relation psychisme-culture: un problème d'équivalence des termes dans la discussion internationale. In F. Tanon & G. Vermès (Eds.), *L'individu et ses cultures* (pp. 53-61). Paris: L'Harmattan.
- Lavallée, M., & Dasen, P. R. (1980). L'apprentissage de la notion d'inclusion de classes chez de jeunes enfants Baoulés (Côte d'Ivoire). *Journal international de psychologie*, 15, 27-41.
- Lefebvre, M., & Pinard, A. (1972). Apprentissage de la conservation des quantités par une méthode de conflit cognitif. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 4, 1-12.
- Levinson, S. C. (1992a). *Language and cognition: The cognitive consequences of spatial description in Gugu Yimithir* (Working paper No. 13). Nijmegen, Netherlands: Cognitive Anthropology Research Group, Max Planck Institute for Psycholinguistics.
- Levinson, S. C. (1992b). Primer for the field investigation of spatial description and conception. *Pragmatics*, 2, 5-47.
- Levinson, S. C. (1996). Frames of reference and Molyneux's question: Cross-linguistic evidence. In P. Bloom, M. Peterson, L. Nadel, & M. Garrett (Eds.), *Language and space* (pp. 109-169). Cambridge, MA: MIT Press.
- Lincoln, Y. S. (1990). The making of a constructivist: A remembrance of transformations past. In E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 67-87). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lonner, W. J., & Adamopoulos, J. (1997). Culture as antecedent to behavior. In J. W. Berry, Y. H. Poortinga, & J. Pandey (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology: Vol. 1. Theory and method* (2nd ed., pp. 43-84). Boston: Allyn & Bacon.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods* (2nd ed.). London: Sage.
- Miller, J. G. (1997). Theoretical issues in cultural psychology. In J. W. Berry, Y. H. Poortinga, & J. Pandey (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology: Vol. 1. Theory and method* (2nd ed., pp. 85-128). Boston: Allyn & Bacon.
- Mishra, R. (1997). Cognition and cognitive development. In J. W. Berry, P. R. Dasen, & T. S. Saraswathi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology: Vol. 2. Basic processes and human development* (2nd ed., pp. 143-175). Boston: Allyn & Bacon.
- Mundy-Castle, A. C. (1975). Social and technological intelligence in Western and non-Western cultures. In S. Pilowsky (Ed.), *Cultures in collision* (pp. 46-52). Adelaide, Australia: Australian National Association for Mental Health.
- Munroe, R. H., & Munroe, R. L. (1971). Effects of environmental experience on spatial ability in an East African society. *Journal of Social Psychology*, 83, 3-13.
- Munroe, R. H., & Munroe, R. L. (1980). Household structure and socialization practices. *Journal of Social Psychology*, 3, 293-4.

- Munroe, R. H., Munroe, R. L., & Michelson, C. (1983). Time allocation in four societies. *Ethnology*, 22, 355-370.
- Munroe, R. L., & Munroe, R. H. (1997). A comparative anthropological perspective. In J. W. Berry, Y. H. Poortinga, & J. Pandey (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology: Vol. 1: Theory and method* (2nd ed., pp. 171-214). Boston: Allyn & Bacon.
- Pick, H. L. (1993). Organization of spatial knowledge in children. In N. Eilan, R. McCarthy, & B. Brewer (Eds.), *Spatial representation: Problems in philosophy and psychology* (pp. 31-42). Oxford: Blackwell.
- Poortinga, Y. H. (1997). Towards convergence? In J. W. Berry, Y. H. Poortinga, & J. Pandey (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology: Vol. 1. Theory and method* (2nd ed., pp. 347-387). Boston: Allyn & Bacon.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1988). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège, Belgique: Mardaga.
- Rogoff, B., & Lave, J. (Eds.). (1984). *Everyday cognition: Its development in social context*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sabater, C., & Brii, B. (1996, August). *Psychologie du développement: ethnothéories parentales*. Paper presented at the meeting of the International Union of Psychological Science, Montréal.
- Saraswathi, T. S., & Dasen, P. R. (1997). Introduction. In J. W. Berry, P. R. Dasen, & T. S. Saraswathi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology: Vol. 2. Basic processes and human development* (2nd ed., pp. i-xxxviii). Boston: Allyn & Bacon.
- Saxe, G. B. (1981). Body parts as numerals: A developmental analysis of numeration among remote Oksapmin village populations in Papua New Guinea. *Child Development*, 52, 306-316.
- Saxe, G. B. (1983). Culture, counting and number conservation. *International Journal of Psychology*, 18, 313-318.
- Schliemann, A., Carraher, D., & Ceci, S. (1997). Everyday cognition. In J. W. Berry, P. R. Dasen, & T. S. Saraswathi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology: Vol. 2: Basic processes and human development* (2nd ed., pp. 177-216). Boston: Allyn & Bacon.
- Schurmans, M.-N., & Dasen, P. R. (1992). Social representations of intelligence: Côte d'Ivoire and Switzerland. In M. von Cranach, W. Doise, & G. Mugny (Eds.), *Social representations and the social bases of knowledge* (pp. 144-152). Bern, Switzerland: Hogrefe & Huber.
- Schurmans, M.-N., Dasen, P. R., & Vouilloz, M.-F. (1990/91). Composantes des représentations sociales de l'intelligence: Kpouebo (Côte d'Ivoire) et Evolène (Suisse). In N. Bleichrodt & P. Drenth (Eds.), *Contemporary issues in cross-cultural psychology* (pp. 347-358). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Segall, M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W., & Poortinga, Y. H. (1990). *Human behavior in global perspective: An introduction to cross-cultural psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Serpell, R. (1989). Dimensions endogènes de l'intelligence chez les A-chewa et autres peuples africains. In J. Retschitzki, M. Bossel-Lagos, & P. Dasen (Eds.), *La recherche interculturelle* (Vol. 2, pp. 164-179). Paris: L'Harmattan.
- Serpell, R. (1993). *The significance of schooling: Life-journeys in an African society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shweder, R. A. (1990). Cultural psychology: What is it? In J. W. Stigler, R. A. Shweder, & G. Herdt (Eds.), *Cultural psychology: Essays on comparative human development* (pp. 1-42). Cambridge: Cambridge University Press.
- Super, C. M. (1983). Cultural variations in the meaning and uses of children's "intelligence". In J. B. Derogowski, S. Dziurawiec, & R. C. Annis (Eds.), *Excursions in cross-cultural psychology* (pp. 199-212). Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Super, C. M., & Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545-570.
- Super, C. M., & Harkness, S. (1997). The cultural structuring of child development. In J. W. Berry, P. R. Dasen, & T. S. Saraswathi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology: Vol. 2. Basic processes and human development* (2nd ed., pp. 1-40). Boston: Allyn & Bacon.
- Tapé, G. (1994). *L'intelligence en Afrique: Une étude du raisonnement expérimental*. Paris: L'Harmattan.
- Troade, B. (1996). *Emboitements, collections et inclusion: Etude interculturelle du développement de la catégorisation. L'apport du contexte tahitien à une théorie générale*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Paris V.
- Tshingeji, M. (1989). Savoirs quotidiens relatifs à l'agriculture chez les Bashis des hautes terres du Kivu (Zaire). In J. Retschitzki, M. Bossel-Lagos, & P. R. Dasen (Eds.), *La recherche interculturelle* (Vol. 2, pp. 151-163). Paris: L'Harmattan.
- Tshingeji, M. (1993). *Savoirs quotidiens des paysans bashi du Kivu (Zaire): Fondements d'un enseignement agricole approprié*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Genève.
- Vaisiner, J., & Lawrence, J. (1997). Human development in culture across the life span. In J. W. Berry, P. R. Dasen, & T. S. Saraswathi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology: Vol. 2. Basic processes and human development* (2nd ed., pp. 69-106). Boston: Allyn & Bacon.
- van de Vijver, F. J. R., & Leung, K. (1997). Methods and data analysis of comparative research. *Vol. 1. Theory and method* (2nd ed., pp. 257-300). Boston: Allyn & Bacon.
- Verhelst, T., & Sizoo, E. (Eds.). (1994). *Cultures entre elles: Dynamique ou dynamite? Vivre en paix dans un monde de diversité* (Vols. 1-2). Paris: Fondation pour le progrès de l'homme.
- Wassmann, J. (1988). Methodische Probleme kulturvergleichender Untersuchungen im Rahmen von Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung—aus der Sicht eines Ethnologen. *Zeitschrift für Ethnologie*, 113, 21-66.
- Wassmann, J. (1993). Der kognitive Aufbruch in der Ethnologie. In J. Wassmann & P. R. Dasen (Eds.), *Alltagwissen / Les savoirs quotidiens / Everyday cognition* (pp. 95-133). Fribourg, Suisse: Editions universitaires.
- Wassmann, J., & Dasen, P. R. (1994a). "Hot" and "cold": Classification and sorting among the Yupno of Papua New Guinea. *International Journal of Psychology*, 29, 19-38.
- Wassmann, J., & Dasen, P. R. (1994b). Yupno number system and counting. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 25, 78-94.
- Wassmann, J., & Dasen, P. R. (1996). Comment ne pas perdre le Nord à Bali. *Processus cognitifs: Une combinaison de méthodes ethnographiques et psychologiques. Bulletin de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales*, 1, 17-26; 2, 13-16.
- Whiting, B. B., & Whiting, J. W. M. (1975). *Children of six cultures: A psycho-cultural analysis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.