

# **Anne-Nelly Perret-Clermont<sup>66</sup>**

## **Une éducation pour devenir des adultes**

***Nous sommes invités à développer une compréhension profondément renouvelée du rôle de l'architecture sociale au sein de laquelle s'élabore la pensée et se transmettent les ressources culturelles. — Réd. —***

Peut-on prodiguer aux jeunes une éducation qui leur permette de devenir des adultes épris de paix et de justice, suffisamment patients, dotés de compétences sociales et cognitives et faisant preuve de maturité pour faire face avec succès aux inévitables conflits d'intérêts, aux problèmes sociaux, aux catastrophes écologiques et autres problèmes majeurs qui les attendent ? La psychologie, en particulier la psychologie sociale et culturelle du développement, a accumulé des savoirs qui sont susceptibles de contribuer à répondre à cette question. Il y a un siècle déjà, Vygotski s'était beaucoup intéressé au rôle que pouvait jouer l'éducation dans le développement des enfants souvent peu instruits, voire abandonnés à eux-mêmes dans le contexte post-révolutionnaire tourmenté et pauvre qui était le sien. Il était particulièrement conscient de l'importance des transmissions

---

<sup>66</sup> Professeur honoraire, Unine, Neuchâtel.

**Source :** Jean-Pierre Fragnière, *Agir et penser. Avec Anne Nelly-Perret-Clermont*, Éditions Socialinfo, Lausanne, 2019.

culturelles. Piaget, quant à lui, dans son milieu supposément plus abrité, se méfiait beaucoup de l'autoritarisme dont il avait souffert et voulait démontrer l'importance d'un espace d'initiative dans lequel les jeunes peuvent faire leurs propres expériences. Ainsi, Claparède, Ferrière, Bovet, Piaget et leurs collègues de Genève cherchaient-ils à proposer des alternatives à l'éducation autoritaire et stricte qui prévalait alors, et à se défaire du poids de traditions culturelles aux principes éducatifs rigides. Ils voulaient former des citoyens démocratiques, actifs, capables d'interagir dans le cadre de relations horizontales d'égal à égal, intéressés à porter un regard critique sur l'état de la science et de la société pour les faire progresser, et prêts à contribuer au dialogue entre des nations en quête de paix.

Dans ce chapitre, j'ai tenté de montrer que si, à l'heure actuelle, les travaux de recherche en psychologie du développement de l'enfant continuent de s'appuyer largement et explicitement sur les contributions scientifiques de ces pères fondateurs, leurs résultats appellent néanmoins à une compréhension profondément renouvelée du rôle de l'architecture sociale au sein de laquelle s'élabore la pensée et se transmettent les ressources culturelles. Certes, l'éducation peut permettre aux enfants de développer des compétences socio-cognitives, de faire des expériences utiles ; elle peut leur apprendre à établir des relations respectueuses et à développer des compétences adéquates pour gérer des conflits et résoudre des problèmes majeurs de manière constructive. Mais l'éducation ne peut avoir de sens ou de succès si elle omet de considérer le contexte socioculturel auquel les enfants participent (Hundeide, 1991). Leur milieu leur impose

des exigences, leur transmet des instrumentations spécifiques et, par le biais d'une série de cadres, façonne leur accès aux relations, aux ressources, aux identités et à la possibilité d'expérimenter leur propre pouvoir d'action. Le « milieu » des enfants, ce n'est pas seulement la famille et le quartier. C'est aussi l'école et les devoirs scolaires qui occupent une très grande partie de leur temps. Mais l'architecture sociale de l'école offre-t-elle aux élèves un cadre propice aux types de relations qui favorisent leur développement sociocognitif ? L'école se veut universelle et apte à répondre aux Droits de l'Enfant. Est-ce vraiment le cas ? En toutes circonstances ? Aux quatre coins du monde ?