

Perret-Clermont, A.-N. (2019). L'architecture des espaces de pensée permettant le développement psychologique. (Repris d'un article publié en anglais : Perret-Clermont, A.-N. (2015). The architecture of social relationships and thinking spaces for growth. In C. Psaltis, A. Gillespie, & A.-N. Perret-Clermont (Eds.), *Social relations in human and societal development* (pp. 51-70). Basingstokes (Hampshire, UK): Palgrave Macmillan.). In J.-P. Fragnière (Ed.), *Agir et penser avec Anne-Nelly Perret-Clermont* (pp. 33-70). Lausanne: Editions Socialinfo.

L'architecture des espaces de pensée permettant le développement psychologique²

Anne-Nelly Perret-Clermont

Introduction

Les psychologues qui passent leur temps à observer des enfants savent combien leurs parents, enseignants et autres éducateurs doivent déployer d'attention et d'efforts pour qu'ils apprennent à développer une capacité d'écoute, à exprimer clairement leurs idées

² Il s'agit ici de la reprise d'un chapitre publié en anglais : Perret-Clermont, A.-N. (2015). « The architecture of social relationships and thinking spaces for growth » paru dans l'ouvrage édité par C. Psaltis, A. Gillespie & A.-N. Perret-Clermont (Éds.), *Social Relations in Human and Societal Development* (pp. 51-70). Basingstokes (Hampshire, UK) : Palgrave Macmillan (texte qui est lui-même partiellement repris d'une communication orale publiée en 2011 dans les Cahiers de Psychologie et Éducation de l'Université de Neuchâtel, no 47, pp.7-17). Nous remercions Mme Antonine Thiolier pour son aide précieuse à la préparation d'une version en langue française de cette étude, retravaillée depuis. Le lecteur comprendra, au fil du texte, le sens de cet ouvrage qui a été conçu lors d'un colloque scientifique organisé dans la « Maison pour la Coopération », lieu de rencontre établi par des chypriotes des deux parties de l'île, au cœur de la « zone tampon » protégée par les troupes de l'ONU.

et leurs souhaits, et pour qu'ils sachent ensuite adopter des perspectives et des façons d'agir propres à satisfaire non seulement leurs désirs mais aussi ceux de leurs partenaires. Le chemin est long avant que les enfants ne parviennent à dominer leurs frustrations et à découvrir le monde tout en le respectant. Pour cela, il leur faut apprendre à s'auto-contrôler et à déchiffrer l'ordre social. Ce faisant, les enfants intériorisent les attentes et les valeurs de leur famille et de leurs groupes d'appartenance et, dans certaines conditions, développent même une réflexion critique autour de celles-ci.

Ce développement social et cognitif se fait d'abord par des modalités proches du jeu. Les enfants découvrent les premières relations avec leur entourage et, à travers elles, le monde des objets. Notamment, ils apprennent à y distinguer leurs jouets et effets personnels de ceux d'autrui (Rosciano, 2008). Ils apprennent à jouer avec leurs pairs (Selman, 1980) et à se coordonner avec eux pour réaliser des activités conjointes (Rubtsov, 1989). Peu à peu, leur horizon s'élargit et leurs compétences se socialisent. Des recherches ont contribué à attirer en particulier l'attention sur le rôle-clé des dialogues entre nourrisson et adulte (Schaffer, 1979) et entre pairs (Perret-Clermont, 1979), sur les potentialités des échanges de type exploratoire en situation de classe (Mercer, 2000 ; Mercer et Littleton, 2007 ; Littleton et Howe, 2010), sur l'importance des travaux de groupe (Schwarz et al., 2008 ; Howe, 2010 ; Tartas et al., 2010 ; Buchs et al., 2013), sur les espaces informels qui offrent des possibilités d'échanges (Ghodbane, 2009) et sur l'importance des activités dans lesquelles les jeunes ont des responsabilités d'initiative et d'organisation (Heath, 2004).

Ce n'est que grâce à l'entraînement de leurs compétences sociales et cognitives et à l'existence de riches « ressources symboliques » (Zittoun, 2006) que ces jeunes pourront devenir des adultes coopératifs, suffisamment patients et persévérants pour prendre le temps de trouver les moyens de résoudre leurs conflits ou de surmonter des événements perturbants par des efforts d'imagination (Zittoun & Cerchia, 2013), élargissant ainsi leurs perspectives d'avenir. Les compétences émotionnelles se développent dans la « matrice » de situations émotionnellement sécurisées, où les leçons du passé peuvent se transformer en ressources pour bâtir l'avenir. Cela requiert que les adultes ouvrent la voie, en témoignant qu'ils s'appuient sur la force de leur personnalité, mais aussi sur leur propre expérience de la gestion des situations difficiles, de la médiation des conflits et de la création d'espaces ouverts au dialogue et à la coopération. Nous reviendrons sur ces questions au cours de ce chapitre.

Je vais commencer par examiner l'héritage de Jean Piaget et de ses maîtres suisses, puis je tenterai de situer leurs apports dans une perspective théorique beaucoup plus large en rejoignant ici les travaux des autres chercheurs qui contribuent à la réflexion du présent ouvrage³. Il s'agit de dépasser la centration sur les seuls processus individuels et interindividuels (ce que faisait habituellement Piaget mais qui ne suffit pas), pour prendre en compte aussi d'autres niveaux d'analyse : l'ancrage des processus socio-cognitifs dans les

³ Toutes les fois que nous désignerons dans ce texte « le présent ouvrage », il s'agira donc de : C. Psaltis, A. Gillespie & A.-N. Perret-Clermont (Éds.), *Social Relations in Human and Societal Development*. Basingstokes (Hampshire, UK) : Palgrave Macmillan.

relations intergroupes, les normes, les valeurs, les ressources sémiotiques, les représentations sociales, les asymétries de pouvoir et les inégalités économiques. Ces niveaux de réalité ne font que trop rarement partie des élaborations théoriques de la psychologie du développement lorsqu'elle reste enfermée dans un « silo » mono-disciplinaire. Ils contribuent pourtant grandement à faire remarquer que les environnements avec lesquels les enfants grandissent sont structurés, qu'ils ont une « architecture » et véhiculent des faisceaux de significations dont les enfants tentent de tenir compte pour donner sens aux événements qu'ils vivent. Mais l'influence de l'environnement n'est pas à sens unique. L'approche théorique doit également tenir compte du fait que les enfants ne sont pas des « individus interchangeables » mais des personnes à part entière, participant activement à la construction de leur propre compréhension et de leur propre interprétation des réalités qu'ils rencontrent et qu'ils contribuent à modifier par leurs actions et leurs interprétations : personnes et contextes se constituent mutuellement. De plus, ces niveaux d'analyse ne concernent pas seulement l'enfant et son parcours mais aussi les chercheurs qui, eux aussi, sont mus par leurs propres préoccupations et entraînés par celles de leur entourage et de leurs institutions. Dans le regard qu'ils portent sur l'enfant et l'éducation, ils ne peuvent atteindre une objectivité qui ne soit également imprégnée des tendances actuelles de leurs disciplines scientifiques, des normes et des représentations inhérentes à leur milieu et des enjeux du moment. Et les interprétations qu'ils forgent contribuent à constituer les réalités sociales qu'ils observent.

Dans le cas présent, il est intéressant de considérer ce qui sous-tend les préoccupations des chercheurs dans deux contextes bien distincts qui sont à l'origine de ce chapitre : celui de ce livre, conçu en mai 2011, au siège du « Home for Cooperation », sous la bonne garde des soldats des Nations-Unies au cœur de la « Buffer Zone » de Chypre ; et celui de Piaget et de ses maîtres, qui nous renvoie à Genève, au début du XX^{ème} siècle. Or, on notera avec intérêt qu'en dépit de leurs différences, ces préoccupations se rejoignent sur plusieurs axes de réflexion et d'engagement : un désir commun de paix et de respect mutuel, même dans des situations conflictuelles à forte charge émotionnelle ; une vision similaire du rôle de l'éducation dans le développement d'une compréhension mutuelle et, en particulier, dans l'acquisition de compétences en gestion des conflits ; et la quête d'une meilleure compréhension de ce qui permet la construction des savoirs et l'attention portée au sens. Autre point commun à ces deux contextes : le fort engagement des chercheurs qui, en tant que personnes, s'intéressent non seulement à l'impact scientifique de leurs résultats, mais aussi aux conséquences de ce qu'ils observent pour la société et la paix. Ils prennent la responsabilité de soutenir les institutions et de promouvoir des actions spécifiques, afin d'atteindre certains objectifs comme : le développement des contacts intercommunautaires à Chypre (voir Psaltis, chapitre 5 de ce volume) et la création de la « Home for Cooperation » ; ou la fondation de l'Institut Jean-Jacques Rousseau (en 1912) et du Bureau International d'Éducation (au lendemain de la Première Guerre Mondiale), jadis, à Genève.

Lors de cette réunion, en territoire placé sous la protection de l'ONU, il était impossible d'oublier que plusieurs des membres fondateurs avec Piaget du Bureau International d'Éducation étaient eux-mêmes en relation avec les créateurs de la Ligue des Nations, l'ancêtre de l'ONU. Les idées originales de Piaget retrouvaient vie aujourd'hui — avec d'importantes nouvelles avancées théoriques — dans les travaux de chercheurs chypriotes préoccupés par des problèmes actuels d'éducation, de relations intergroupes et de compréhension historique et psychosociologique des conflits (Makriyianni & Psaltis, 2007 ; Psaltis, 2012 ; Psaltis & Zapioti, 2014).

Le contexte social, culturel et politique des études de Piaget

Quand Édouard Claparède, Adolphe Ferrière et Pierre Bovet ont invité Piaget à les rejoindre à Genève, dans leur institut récemment fondé (et nommé « Jean-Jacques Rousseau » en l'honneur du philosophe français). Ce n'était pas uniquement pour lui permettre de poursuivre des travaux de recherche alors déjà prometteurs. En fait, ils attendaient également de lui une contribution scientifique à leur propre projet : la promotion de la paix et d'une citoyenneté responsable par le biais de l'éducation. Ils n'entendaient pas par là n'importe quel régime d'éducation mais des programmes pédagogiques favorisant une socialisation respectueuse de l'enfant grandissant (Martin, 1986 ; Oelkers, 1996 ; Perret-Clermont, 2012).

Ces intellectuels étaient actifs dans la ville berceau des fameuses « Conventions de Genève » (de 1864, 1906 et 1929), traités fondamentaux pour le droit in-

ternational humanitaire, ville hébergeant la Croix-Rouge (depuis 1863) et la Société des Nations récemment créée (en 1920). Ils étaient tous engagés dans les activités de plusieurs associations internationales partageant leurs propres préoccupations pour la paix, l'éducation, le développement et le progrès social. Pierre Bovet avait rejoint la Société des Amis (Quakers), mouvement religieux encourageant un mode de coopération et de relation de type horizontal entre les êtres humains et prônant la non-violence. Cette organisation religieuse portait également une attention particulière à l'éducation et à l'art de la médiation des conflits (sur ce point, voir Greco Morasso, 2011, p. 149). Ce même Pierre Bovet traduisait également en français les livres de Baden-Powell, fondateur du scoutisme, afin de promouvoir en Suisse ce mouvement de jeunesse préoccupé d'apprendre aux jeunes à se prendre en charge. Cette idée de « self-government » sera souvent reprise par Piaget dans ses écrits.

Le Bureau International de l'Éducation dont Piaget a été le premier directeur, fut créé pour réunir les ministres de l'éducation du monde entier, afin qu'ils conjuguent leurs efforts pour œuvrer ensemble au développement d'une éducation encourageant la citoyenneté et la coopération internationale. Ce fut dans cette atmosphère, et avec ces préoccupations à l'esprit, que Piaget et ses maîtres promurent une approche novatrice de l'éducation désormais célèbre à l'échelle internationale (Barrelet et Perret-Clermont, 1996).

À Genève, Claparède, Bovet et Ferrière furent des acteurs importants du mouvement pédagogique de l'Éducation Nouvelle. Ainsi, auraient-ils inventé le terme de « École Active ». Après les années troublées de

la Première Guerre mondiale et la peur suscitée par la Révolution russe, ils désiraient promouvoir une pédagogie active qui puisse soutenir le développement d'adultes autonomes, réfléchis et responsables, capables de prendre part à la construction de la paix mondiale. Ils estimaient que les enseignants devaient connaître le développement de l'enfant et que des recherches dans ce domaine pourraient permettre de mieux comprendre comment favoriser la croissance personnelle et la socialisation de l'enfant. Le « développement intellectuel » de l'enfant désignait pour eux sa capacité à développer sa curiosité et ses centres d'intérêt, à prendre des initiatives et à réfléchir de manière critique, afin de se départir d'une soumission craintive à l'autorité et aux idéologies.

Appelé à Genève pour contribuer à ce projet, Piaget s'impliqua activement dans l'observation empirique de l'enfant. Il formalisa une théorie qui cherche à rendre compte des différentes étapes qu'un enfant doit franchir, depuis ses débuts de tout-petit actif mais dépendant, jusqu'au stade de citoyen réfléchi et autonome. L'« enfant actif » (terme qui s'applique aux enfants des deux sexes, car dans ses recherches, Piaget ne s'est pas attaché aux différences de comportement entre garçons et filles) est incité à exercer ses sens, à explorer, à s'interrompre pour anticiper ses actions, à exprimer ce qu'il a compris et à interagir avec les autres, à découvrir le monde par tâtonnements et à être attentif à ses propres retours d'expérience. Sur la base de ces conduites d'importance fondamentale, l'enfant en croissance apprend peu à peu à surmonter ses propres contradictions, en les considérant non pas comme les signes d'une insuffisance intellectuelle mais en y

voyant, au contraire, autant de raisons de piquer sa curiosité. D'ailleurs, ses contradictions n'entravent pas sa compréhension : ce ne sont que des obstacles qui l'incitent à se dépasser. Le but de l'éducation ne doit pas être de brider les initiatives et les questions des enfants mais de s'attacher, au contraire, à les encourager, car elles sont le « moteur » de ce mouvement constant des enfants vers une meilleure compréhension d'eux-mêmes, des autres et du vaste monde. Plus fondamentalement, ce processus d'« auto-équilibration » — ainsi que le nommait Piaget — aide non seulement l'enfant à « découvrir » le monde, mais aussi à « fabriquer » ses outils cognitifs lui permettant de l'appréhender. Aussi, le mouvement général que Piaget et ses collègues décrivent et veulent encourager consiste en un parcours évolutif permettant à l'enfant de passer de l'hétéronomie et de l'obéissance passive à l'autorité, à la capacité de se situer lui-même comme acteur autonome, et à penser l'état de la société et du monde comme l'occurrence présente et concrète d'une « possibilité parmi d'autres ».

Une étape essentielle pour pouvoir réfléchir au présent, anticiper l'avenir et comprendre le passé est de savoir imaginer des alternatives et des mondes hypothétiques (Harris, 2000 ; Zittoun, 2012). La pensée hypothétique et imaginative libère les humains de leur dépendance immédiate aux aléas de l'ici et maintenant et ouvre la voie à un réexamen critique des préjugés, des pseudo-déterminismes, des philosophies, des « lois » de la nature et de la société, ainsi qu'à l'invention d'alternatives. Bien qu'il se soit rarement exprimé à ce sujet en public, Piaget était aussi un homme engagé. Ni naïf, ni uniquement « intellectuel », il était mû par un pro-

fond désir d'agir en citoyen actif et responsable, à une époque marquée par les totalitarismes et le fascisme (Perret-Clermont, 1996).

Un autre héritage important des débuts de la psychologie genevoise est l'intérêt pour l'éducation à la citoyenneté que reflètent les écrits sociologiques et pédagogiques de Piaget, surtout ceux traitant de la question du jugement moral chez l'enfant et en particulier de son rapport aux règles. Piaget considérait la « coopération » comme étant un processus essentiel au développement individuel et à la société, et le « self-government » (avec ce qu'il entraîne de nécessaire réflexion sur l'organisation, les droits et les devoirs ainsi que sur la possibilité d'en décider) comme une expérience essentielle qui peut être vécue dans les mouvements de jeunesse mais aussi en classe. À la même époque, le psychologue russe Vygotski menait des recherches sur l'importance de la coordination interindividuelle : les activités conjointes impliquent des interactions sociales dans la zone de développement proximal et l'usage commun d'outils sémiotiques, essentiels au développement des processus psychologiques supérieurs.

Cependant, tous ces processus ne peuvent se produire que si enfants et adultes ont la possibilité de coopérer. Ceci implique d'élever les enfants en leur faisant prendre conscience de leur 'Moi', tout en les invitant au respect d'Autrui'. Pour cela, il est nécessaire de créer des occasions pour eux de découvrir l'altérité des personnes qu'ils rencontrent et la multiplicité des perspectives possibles et envisageables grâce à un environnement dont l'« architecture » des relations leur offre ce genre d'opportunité. Les écoles autoritaires, basées sur la concurrence et les récompenses extrinsèques,

n'offrent pas d'« espace » social adéquat pour une telle éducation.

Les enfants doivent apprendre par eux-mêmes à tirer profit de leurs efforts de coordination. Piaget aimait à répéter combien il est important pour un enfant de savoir se décentrer de sa propre perspective pour pouvoir adopter le point de vue de son partenaire. Les compétences à développer pour y parvenir sont interdépendantes, simultanément sociales et cognitives. Ses études parues en 1932 ont notamment montré comment participer à des décisions collectives concernant les règles de jeu permettait non seulement aux enfants de mieux s'entendre lorsqu'ils jouaient ensemble, mais les aidait aussi à prendre conscience de l'utilité de la règle — non pas comme étant une contrainte imposée arbitrairement par une autorité auprès de laquelle le seul moyen de se faire entendre était de se rebeller, mais comme étant un instrument fondamental de la vie sociale, c'est-à-dire un « contrat » (Piaget pensait clairement ici au « contrat social » de Jean-Jacques Rousseau) pouvant être modifié par les deux parties, en cas de besoin. Quand les jeunes sont invités à participer activement à la définition des règles, ils ont non seulement la possibilité d'organiser leur propre comportement, mais aussi celle de modifier leur environnement social et la société. Ils peuvent ensuite expérimenter, par tâtonnements, les conséquences de leurs choix et y réfléchir de manière critique, afin d'apprendre à adapter leurs normes, leurs attentes et leurs contrats. Piaget en avait fait lui-même l'expérience au Club des Jeunes Amis de la Nature, un mouvement de jeunesse fondé par Pierre Bovet en 1893 (Vidal, 1996). Après s'être consacré un temps, avec ses partenaires

genevois, à la question de l'éducation civique et morale, Piaget se tourna vers d'autres intérêts et se consacra particulièrement à son engagement en faveur de la rationalité, en laquelle il voyait un moyen d'éclairer l'humanité (voir Piaget, 1916, où il décrit sa foi juvénile et mystique en sa mission). Par la suite, il n'a plus guère investigué empiriquement son hypothèse concernant le rôle fondamental de la coopération, considérant sans doute comme acquis qu'elle était une condition sine qua non du développement psychologique.

De nos jours, entre les changements intenses dus à la globalisation, les tensions mondiales, les migrations et autres changements sociaux, les catastrophes nucléaires et le changement climatique, ces compétences socio-cognitives semblent plus que jamais essentielles. Cependant, elles sont probablement encore sous-estimées car les espaces d'initiative et d'apprentissage de la prise de responsabilités par les jeunes restent peu nombreux et — comme le montre, par exemple, PISA (programme international pour le suivi des acquis des élèves) (Rychen et Salganik, 2003) — les politiques éducatives semblent encore toujours privilégier le développement de compétences strictement individuelles au détriment du développement de savoir-faire qui permettent de coopérer.

Les études actuelles, en particulier celles qui portent sur la médiation sociale dans la gestion des conflits, montrent que les choses ne sont pas aussi simples que le laisse imaginer Piaget, du moins dans ses écrits : la coopération ne va pas de soi et nécessite le plus souvent d'être organisée au sein de cadres adéquats. Naturellement, volonté, bonne foi et communication sont des pré-requis nécessaires à la coopération

et à la résolution des (inévitables) conflits. Mais si les partenaires s'opposent d'une façon telle que coopérer est devenu difficile ou semble même impossible, alors que peuvent-ils faire et comment peut-on les aider ? Comment peut-on rétablir le dialogue de manière à permettre à des parties en conflit (parfois depuis longtemps) de travailler ensemble à trouver une solution commune ? Greco Morasso (2011) fait une description très intéressante du cadre et des processus conversationnels et argumentatifs qu'un médiateur de conflits peut amorcer pour soutenir des partenaires adultes : le médiateur s'efforce de leur faire découvrir leur intérêt commun, en dépit du conflit les opposant, et les encourage à développer des compétences et des attitudes appropriées pour qu'ils puissent faire face à d'éventuelles interruptions de coopération. Il s'emploie, avec prudence et fermeté, à étayer le processus de rétablissement d'un respect mutuel entre les parties et à tracer un chemin vers une coopération responsable. Mais qu'en est-il avec les enfants ? Loin d'être innées, les compétences de coopération sont le fruit d'un développement psychologique qui s'appuie sur une éducation, des ressources culturelles et des cadres relationnels et sociaux adéquats. Aussi, la coopération n'est-elle pas une compétence ou un état figé, mais bien un processus dynamique. Piaget a présenté plusieurs grands plaidoyers théoriques en faveur de l'implication des enfants dans des activités coopératives. Cependant, dans son œuvre, de nombreuses questions restent ouvertes concernant le moment, la manière et les conditions qui peuvent permettre à des enfants d'être d'accord de coopérer. Ainsi, on sait encore peu de choses sur les caractéristiques des contextes institutionnels dans lesquels ils accepteraient

de coopérer, notamment à des tâches socio-cognitives, et dont ils pourraient ainsi tirer profit, y compris pour leur développement personnel. Dans notre société, où la compétition est érigée en idéologie dominante, les étudiants envisagent rarement spontanément les activités de coopération à l'école comme susceptibles d'être « win win », bénéfiques pour eux et pour tous (Butera et al., 2006).

Piaget n'a que très peu étudié le rôle de la coopération, mais s'il avait mené davantage d'études empiriques, il aurait été rapidement confronté aux limites de son modèle théorique (Piaget, 1932 ; Piaget, 1965), car celui-ci n'envisage que deux situations extrêmes, assez peu susceptibles de se produire en tant que telles : 1) soit que l'adulte impose arbitrairement son savoir à un jeune enfant encore dépendant. Toutefois, on sait que même au « stade hétéronomique », les enfants ont souvent tendance à interpréter activement et à leur façon ce qui se dit et qu'ils ne se contentent donc pas de s'approprier passivement les énoncés entendus ; 2) soit que deux esprits autonomes, de statut égal, impliqués dans une relation parfaitement symétrique, discutent simplement de la justesse de leurs jugements, indépendamment de tout autre motif, but ou jeu de pouvoir. Or, dans la réalité, on a rarement l'occasion d'observer des relations aussi symétriques. Les esprits ne sont pas de « purs esprits », car ils sont le propre d'individus qui dépendent des contingences matérielles et dont les besoins ne se limitent pas à la seule quête du savoir ! Ils se battent pour défendre leurs intérêts et ils sont en quête d'identité, de statut social et de sécurité. Ils tâchent aussi de gérer leurs émotions. Leurs objectifs sont mul-

tiples et ils sont responsables envers d'autres au sein de divers réseaux de solidarité.

Pour étudier la coopération dans la vie réelle (et non la réduire à des logiques de « coopération » purement théoriques, comme l'a fait Piaget), il faut considérer son insertion dans l'ici et maintenant des relations sociales : les partenaires, le contexte socio-matériel, les attentes culturelles, les normes, les enjeux et les asymétries de pouvoir. Or, un modèle d'analyse à « facteurs » (ou « variables ») multiples ne peut pas pleinement en rendre compte parce que les individus et les groupes ne sont pas uniquement influencés par des facteurs externes ou par des éléments inconscients, mais participent également activement à la construction du sens en interprétant continuellement ce qui se passe, ce qu'il leur advient. Ainsi, ils élaborent leurs propres interprétations, si bien que leur compréhension cognitive, émotionnelle ou stratégique de ce qui est en jeu modifie à son tour la situation. Pour aborder cette complexité, il importe de considérer que la coopération ne se fait pas dans un « vide social » (Tajfel, 1972). Par conséquent, en empruntant aux travaux de Rommetveit (1976) sur la communication le terme d'« architecture », la question devient : quelles sont les caractéristiques des « architectures » (institutionnelles ou informelles) des relations sociales qui favorisent le développement des compétences socio-cognitives (coopératives, notamment) nécessaires au développement de connaissances et à l'acquisition d'une citoyenneté mature ? Des implicatures conversationnelles, culturelles, institutionnelles et interpersonnelles pré-structurent toute interaction et son contrat de communication.

Approfondissons maintenant l'étude de cette « architecture » par le biais de plusieurs exemples de recherche empirique qui semblent apporter des débuts de réponse aux questions laissées ouvertes par Piaget. Je les classerai selon les quatre « niveaux d'analyse » établis par Doise (1982 ; Perret-Clermont, 2004a). Une meilleure compréhension des potentialités offertes par une architecture de relations susceptible d'encourager la coopération et le dialogue peut nous aider à documenter et à améliorer les espaces formels et informels existants destinés au développement des jeunes (Perret-Clermont, 2004b) et nous inspirer peut-être pour en créer de nouveaux.

L'architecture relationnelle permettant la réflexion partagée et le développement social

Niveau 1 : L'individu en situation de coopération

Piaget avait coutume de dire qu'« opération » et « co-opération » sont les deux faces d'une même réalité : « co-opérer » signifie pour lui « opérer avec autrui », ce qui implique de maîtriser la réciprocité, tant sur le plan cognitif que social, l'un nourrissant l'autre. Suffirait-il donc de comprendre à quel niveau de son développement opératoire se situe un individu pour pouvoir expliquer son comportement social ? Mais, comme Vygotski et les spécialistes de psychologie culturelle l'ont souvent suggéré, il se pourrait au contraire que l'acquisition des processus de coordination sociale précède celle des compétences individuelles — auquel cas, ce seraient d'abord les pratiques collectives avec lesquelles l'enfant

grandit qui seraient intériorisées, peu à peu, par ceux et celles qui y participent. Pour ces auteurs, c'est donc d'abord l'étude des relations interpersonnelles et des ressources sémiotiques qui peut ouvrir la voie à la compréhension des conduites de l'individu. Mais, avouons-le, prendre parti pour Piaget ou pour Vygotski dans ce débat, qui soit-disant les oppose, nous place face à un dilemme : est-ce l'œuf ou la poule qui est venu en premier ?

Nous savons que des compétences, certes individuelles mais acquises socialement, sont nécessaires à la coopération comme le montre l'exemple suivant (tiré de Perret-Clermont, 1979) : il a été demandé à des dyades d'élèves d'école enfantine, âgés de quatre ans, de partager équitablement entre eux des bonbons au chocolat. Chaque dyade était composée d'un enfant n'ayant pas encore atteint le stade de la conservation du nombre (« non-conservant ») et d'un partenaire plus avancé, l'ayant, lui, déjà atteint (« conservant »). Chaque enfant de la dyade ignorait quel était le niveau cognitif de son partenaire. En général, les deux enfants se prêtaient facilement à ce genre d'activité de partage. Les enfants conservants avaient tendance à avoir recours au comptage quand ils voulaient prouver qu'ils avaient bien partagé équitablement. Mais, comme l'avait prévu Piaget, la plupart des enfants non conservants n'étaient pas vraiment convaincus que ce procédé prouvait quoi que ce soit : pour eux, les quantités changeaient en fonction des configurations perceptives des chocolats posés sur la table. À leurs yeux, une longue ligne de 6 dragées offre plus à manger qu'un petit tas de 6. Aussi, ces dyades ont-elles eu du mal à se mettre d'accord sur l'équité des partages. Un examen plus approfondi des

résultats a révélé qu'il existait en fait une différence majeure entre deux types d'enfants « non conservants » : ceux qui connaissaient la « comptine des chiffres » (un, deux, trois, quatre, cinq...) et ceux qui ne la savaient pas. Les premiers ont participé au comptage (même s'ils restaient relativement persuadés que les quantités changeaient malgré le résultat identique du dénombrement de chaque part), tandis que les seconds se sont révélés incapables d'y prendre part. Les résultats montrent que l'action conjointe de comptage a offert la possibilité d'interactions plus profitables aux enfants qui connaissaient cette ressource culturelle qu'est la comptine car elle leur permettait de travailler ensemble à comparer attentivement, par une mise en correspondance terme à terme, chaque ensemble de bonbons (ce qu'ils parvenaient à faire en s'appuyant sur la comptine) et maintenait leur conversation focalisée sur le même dessein. De ce fait, dans un post-test différé, les performances des enfants non conservants sachant la comptine ont progressé sensiblement, plusieurs d'entre eux parvenant même à une maîtrise adéquate de la notion de conservation. Donc, même chez les enfants ne comprenant pas la notion de nombre, la « comptine des chiffres », en tant que ressource sémiotique, a servi de médiation dans la conversation, a fixé l'attention sur un même objet de discours, et a ouvert ainsi la voie à une prise de conscience des points de divergence facilitant alors des progrès dans l'acquisition de la notion de nombre. Cet outil sémiotique qu'est la comptine avait été préalablement acquis, au cours d'autres interactions sociales, elles-mêmes rendues possibles par d'autres gains cognitifs antérieurs — suggérant par là même un mouvement en spirale entre développement cognitif et déve-

loppement social. Contrairement à Piaget, nous pensons que les processus cognitifs et sociaux s'étaient les uns sur les autres, de sorte qu'il n'y a aucun intérêt à les confondre et à les considérer comme étant les deux faces d'une même réalité. L'individu peut acquérir des compétences sociales qui lui permettront de participer efficacement à des activités de coopération. En retour, participer à des interactions coopératives ouvre la voie à la décentration de soi, à la découverte d'autres perspectives et au développement de ressources cognitives plus complexes permettant d'appréhender l'objet étudié.

Envisageant sérieusement l'importance de ces compétences socio-cognitives, Mercer (2000 et 2007) propose aux enseignants des stratégies pour améliorer les compétences langagières et sociales de leurs jeunes élèves : prise en compte de l'autre, écoute active, respect du tour de rôle, efforts de reformulation, questionnement pour accéder à une compréhension plus approfondie, etc. Les enfants deviennent alors capables de participer constructivement à des activités collectives. Mercer observe que des gains cognitifs importants, mesurés par des tests classiques d'intelligence, ont été réalisés grâce à ces programmes avec lesquels les enfants apprennent à penser ensemble. Il est important de noter que, par ces programmes, les enseignants transmettent non seulement des compétences mais familiarisent aussi les enfants à la pratique de certaines valeurs : le respect mutuel, le courage de prendre position et de s'affirmer en tant que « soi » et l'obéissance à certaines règles qui protègent les individus en permettant à chacun de prendre sa place. Les enseignants qui soutiennent le développement de ces compétences s'ap-

puient toujours sur des règles qui encadrent à la fois les relations et les termes de ce jeu social. La coopération n'est donc pas qu'une question de compétences sociales adéquates. Il s'agit aussi de valeurs et de règles. Si celles-ci sont instaurées, alors les élèves deviennent susceptibles de faire l'expérience de la coopération et de ses apports.

Niveau 2 : Les relations interpersonnelles

Tant les études d'éthologie animale que celles de psychologie de l'enfant révèlent l'existence d'une certaine interdépendance entre le développement cognitif et le besoin de maintenir des relations à long terme : préserver des relations sociales nécessite d'élaborer des stratégies appropriées. Soit elles sont fournies par l'instinct, soit elles doivent être développées sur le plan psychologique (Hinde et al., 1985). Dans le même sens, la célèbre étude pionnière de Sherif (également mentionnée par Downing Wilson et Cole, au chapitre 11 et par Psaltis, au chapitre 5 du présent ouvrage) a mis en évidence comment, dans certains cas, un nouveau défi social vient stimuler des progrès cognitifs (Sherif et al., 1961).

Des événements inhabituels (transitions d'un milieu à un autre, changements dans l'environnement, conflits dus à des divergences d'opinions, etc.) peuvent inviter à changer d'avis ou à réagir différemment, et ceci d'autant plus quand il existe un soutien social allant dans ce sens. On observe souvent ce phénomène, non seulement au cours de transitions historiques, ou de simulations (Downing, Wilson et Cole, chapitre 5), mais aussi dans des situations aussi brèves et formelles que des tests psychologiques. Par exemple, lors de plu-

sieurs reprises de l'épreuve piagétienne de conservation des quantités de liquides (Donaldson, 1978, 1982 ; Perret-Clermont, 1980 ; Rijsman, 1988/2001, 2008 ; Light & Perret-Clermont, 1989 ; Muller-Mirza et al., 2003 ; Sinclair-Harding et al., 2013), on a pu observer combien le niveau opératoire des enfants dépendait étroitement du sens qu'ils attribuaient au contexte social de la conversation et à son objet de discours. Les enfants peuvent ainsi se montrer non conservants ou au contraire conservants selon que la conversation leur semble relever d'une exigence abstraite posée par l'adulte ou au contraire naître de leur réflexion sur une expérience de partage ou de réparation d'une situation perturbée. Ainsi, nous avons observé que, lors même du pré-test (c'est-à-dire de la première conversation avec l'adulte), certains enfants (surtout ceux issus du même milieu socio-culturel que l'adulte) faisaient des progrès, tandis que d'autres en restaient à leur avis initial. Cependant, ces derniers étaient plus susceptibles de changer d'avis ultérieurement. Sans doute que pour eux, la relation sociale instaurée avec l'adulte lors du pré-test n'avait pas été une réelle occasion suffisante de réfléchir au problème de la conservation des quantités : « à chaud », ils n'avaient pas pu se concentrer sur la question posée, toute leur énergie ayant d'abord été consacrée à tenter de donner un sens aux composantes sociales de ce qui leur semblait être une bien étrange conversation, aux exigences mal définies (Arcidiacono et Perret-Clermont, 2010 ; Greco Morasso, Miserez Caperos et Perret-Clermont, 2015). La manière dont la relation interpersonnelle est établie et comprise est essentielle à la coopération. Dans l'exemple que nous venons de citer, les enfants n'ont pas compris qu'ils

avaient été invités à réfléchir avec l'adulte. Ils croyaient devoir répondre à des questions dont ils ne comprenaient pas les desseins. En revanche, quand ils étaient face à un pair, tâchant de trouver avec lui comment répartir équitablement le jus de fruits dans des verres de formes inégales, ils étaient impliqués dans des processus socio-cognitifs très différents, s'avérant bien plus féconds pour leur apprentissage.

Les pairs invités à interagir lors d'une tâche ne coopèrent pas nécessairement dans le cadre d'une relation horizontale, symétrique. Dans nos propres recherches sur les activités conjointes avec des cubes de Kohs (Tartas et Perret-Clermont, 2008, 2012 ; Tartas et al., 2010), comme dans les travaux d'autres chercheurs (tels que Schubauer-Leoni, 1990 ; Grossen et al., 1996 ; Psaltis et Duveen, 2006 ; Darnon, Butera et Harackiewicz, 2007 ; Schwarz et al., 2008 ; Buchs et Butera, 2010 ; Zapiati et Psaltis, 2012) sont apparues des modalités d'interactions sociales et d'apprentissage très différentes selon la manière dont les partenaires se représentent leurs expertises respectives, leurs rôles, leur statut (y compris du point de vue du genre) ou le but du « jeu social » auquel ils prennent part. Certains enfants s'affirment, d'autres cherchent à manifester leur empathie ; certains attendent systématiquement leur tour pour participer à la tâche (et ce, quel que soit son degré d'avancement et les erreurs commises), quand d'autres, au contraire, veulent diriger les opérations et ne cèdent leur tour que lorsqu'ils échouent de manière évidente. On remarque aussi que certains enfants imitent leurs partenaires parce qu'ils les croient plus compétents qu'eux ou, qu'à l'inverse, ils tentent de les faire échouer, dans l'espoir de prouver leur propre supériorité ; certains s'emparent

des suggestions de leur camarade et les testent, tandis que d'autres se les approprient sans les comprendre, de sorte que ce qu'ils « apprennent » ainsi ce sont des erreurs.

Bien entendu, fort heureusement, les attitudes des enfants ne se conforment pas toujours exactement à ces schémas-là. Par exemple, en observant une dyade d'adolescents travaillant conjointement à résoudre un problème assez difficile comportant des proportions, Schwarz et al. (2008) ont remarqué que la résolution coopérative du problème prenait un tournant décisif au moment précis où l'un des deux jeunes, qui avait (momentanément) renoncé à défendre son propre point de vue, a manifesté prendre en charge les doutes de l'autre en lui faisant une concession, soulageant ainsi son partenaire de devoir soutenir son argument. En manifestant une empathie à l'égard de son point de vue, il lui avait donné l'occasion de se décentrer sans perdre la face ni le fil de sa pensée, lui donnant ainsi la possibilité d'avancer et de poursuivre sa réflexion.

Le plaisir de travailler avec un ami peut faciliter la relation interpersonnelle. Toutefois, d'un point de vue cognitif, interagir avec son meilleur ami n'est pas forcément la plus stimulante des expériences, car le conflit cognitif pouvant être ressenti comme une menace pour l'amitié des deux jeunes, il est souvent soigneusement évité (Dumont et al., 1995). Cette « barrière sémantique » est bien différente de celle décrite par Gillespie (au chapitre 6), il est néanmoins probable qu'elle produise le même effet et qu'elle entrave donc pareillement tout changement cognitif.

Quand les relations et les amitiés interpersonnelles sont-elles susceptibles d'être suffisamment so-

lides et sécurisées pour permettre la gestion des différences voire des désaccords ? Quand sont-elles suffisamment protégées des pressions extérieures pour permettre aux enfants de prendre le risque d'admettre leurs différends et d'en discuter ensemble ? C'est probablement le cas lorsqu'il existe un « cadrage » adéquat qui structure à la fois le contexte et les relations (Goffman, 1974 ; Grossen et Perret-Clermont, 1992 ; Zitoun et Perret-Clermont, 2009), et offre ainsi certaines garanties aux interactants. Ce cadrage peut être (ou non) encadré par un autre cadre, un « cadre du cadre », lui-même inséré dans des cadres et contextes sociaux plus vastes (par exemple : des institutions, normes culturelles, représentations sociales, valeurs partagées). Ces cadres et leurs ajustements, ou leurs tensions, ainsi que les relations interpersonnelles et intergroupes (s'exerçant à l'intérieur et à l'extérieur de ces cadres), forment une architecture. Ainsi, Uskul montre (au chapitre 9 de cet ouvrage) comment, différemment selon les milieux, l'inévitable interdépendance sociale, façonnée à la fois par les attitudes culturelles et les expériences ainsi que par les exigences économiques et écologiques, entraîne le développement de savoir-faire spécifiques et de modalités ad hoc de socialisation des enfants.

Niveau 3 : Statuts et relations intergroupes

Marc, six ans, est conscient qu'en tant qu'élève de 1^{ère} année primaire, il est plus avancé que Julie qui, elle, a un an de moins. Aussi, lorsqu'on lui a demandé de partager du jus de fruits avec elle, dans des verres de formes inégales susceptibles d'induire en erreur la perception de l'équité du partage, il s'est tourné vers la

chercheuse et s'est exclamé : « Mais elle ne va rien comprendre ! Elle est beaucoup trop petite ! ». Nous avons pu observer que certains enfants peuvent parfois se sentir vexés, s'ils estiment avoir été mis en dyade avec un partenaire de statut « inférieur ». Afin de s'investir dans la relation interpersonnelle et de prendre en compte l'opinion de l'autre, ou de prendre le risque de reconnaître ou d'accorder crédit aux perspectives des autres, les enfants et les jeunes (et peut-être même les adultes) ont besoin que la relation soit suffisamment sécurisée pour leur garantir que ce qui est en jeu ne risque pas de leur faire perdre la face, de menacer leur identité ou de se transformer en évaluation comparative de leurs mérites respectifs. Si les interactants sont insérés dans des relations intergroupes les incitant à défendre leur position ou leur statut, à gagner lors d'une compétition (Nicolet, 1995 ; Nicolet & Iannaccone, 2001 ; Darnon et al., 2006) ou à adopter des attentes négatives vis-à-vis d'un autre — perçu, par exemple, comme étant moins compétent — il est fort probable qu'ils s'emploieront d'abord à apaiser leurs inquiétudes et à atteindre leurs buts personnels, avant d'accorder la moindre attention à la réflexion commune — et ce même si l'expérimentateur ou l'enseignant chargé de l'atelier a donné une consigne contraire de collaboration (Grossen & Perret-Clermont, 1996 ; Mugny & Quiamzade, 2010).

L'architecture de la relation permettant la coopération — c'est-à-dire de penser ensemble — offre un certain espace mental et social pour gérer ces problèmes. Un espace sécurisé favorise la confiance et la sérénité (voir Gillespie, chapitre 6). Sara Greco Morasso (2011) étudie la question dans son étude portant sur

l'argumentation dans la médiation de conflits. Elle y met en lumière le rôle du tiers — le médiateur — et son statut très particulier. Si le rôle du médiateur n'est pas de trouver la solution, il n'en est pas moins actif pour autant : ainsi, il lui incombe de permettre aux personnes en conflit d'avancer, pas à pas, en découvrant, peu à peu, leurs intérêts communs et le type de relation sociale qu'ils requièrent. La prémisse sur laquelle repose ce bien commun et les arguments permettant de résoudre le différend doivent être progressivement découverts « à l'intérieur du conflit ». En s'appuyant sur une observation attentive des interactions entre le médiateur et les parties en conflit, Greco Morasso démontre que les mouvements cognitifs nécessaires à la résolution du conflit ne peuvent se produire que si un espace social adéquat est créé. À leur tour, ces mouvements cognitifs élargiront les possibilités d'établissement de règles appropriées pour une coopération dans cet espace social. Le médiateur joue alors le rôle de « gardien » (Grossen & Perret-Clermont, 1992) de cet espace socio-cognitif. Mais cela n'est possible que si les interlocuteurs ont le sentiment qu'ils seront respectés dans leurs propres intérêts et qu'ils sont partie prenante dans la poursuite d'un but commun supra-ordonné. Les études conduites par Psaltis auprès d'enfants (2005a, au chapitre 5 de cet ouvrage) montrent, de la même manière, que l'interaction avec les pairs ne peut ouvrir la voie à de nouvelles compréhensions que s'il est bien clair que défendre son point de vue est une activité légitime. Et donc, ce ne sera pas le cas si les représentations sociales des rôles respectifs (en l'occurrence, le rôle de genre dans cette étude de Psaltis)

sapent cette légitimité. Ceci nous amène à considérer le niveau 4 d'analyse.

Niveau 4 : Les valeurs, normes et représentations sociales qui rendent possibles des interactions coopératives et efficaces

Les différentes études de Greco Morasso sur la médiation, de Schubauer-Leoni sur les ruptures du contrat didactique, et de Grossen sur le contrat implicite entre participants et chercheur, mettent toutes en évidence l'importance fondamentale de la bonne foi des partenaires et de la relation de confiance qui s'établit. Seul un respect clair et a priori de la bonne volonté du partenaire dans sa recherche de solutions rationnelles, permet l'argumentation. Si cet a priori est absent, la communication et les relations s'en trouvent profondément bouleversées, empêchant toute forme de réflexion coopérative. On voit ainsi, par exemple, cet enfant de six ans participant à l'étude de Grossen (1988) brusquement s'interrompre pour demander : « Il y a un piège ? ». De même, les élèves d'école primaire de l'étude de Schubauer-Leoni et Ntamakiliro (1994) n'ont pas du tout apprécié que leur enseignant leur ait demandé de résoudre un problème (en l'occurrence, celui de l'âge du capitaine) qui leur semblait facile mais qui était, en fait, une question absurde et insoluble. Ils se sont sentis dupés voire trahis alors que les chercheurs voulaient simplement explorer si les élèves savaient considérer d'un œil critique les prémisses d'un raisonnement.

Dans ses recherches sur la jeunesse, Heath (2004) montre combien il peut être important pour des jeunes marginalisés de pouvoir faire confiance à des

camarades plus âgés qui leur permettent de s'identifier à eux et leur font découvrir des activités encadrées (comme le basket-ball ou le théâtre, par exemple), durant lesquelles ils se sentent écoutés. Au sein d'un tel espace sécurisé, ils peuvent alors apprendre à se socialiser, à respecter des règles, à prendre des initiatives et à assumer des responsabilités. Dans ces conditions, ils peuvent non seulement agir et réfléchir mais aussi prendre conscience de leurs émotions, de leurs actions et de leurs pensées, et les examiner c'est-à-dire explorer le monde extérieur et son lien avec leurs propres mondes intérieurs. Ils développent ainsi une conscience de soi positive, des processus psychologiques supérieurs et des compétences sociales. Toutefois, ce genre d'espaces ouverts et sécurisés ne peut exister que s'ils sont régis par des règles respectées que des personnes jugées crédibles et fiables sont chargées de faire appliquer. Le rôle des pairs plus âgés est donc aussi d'être garants de ce cadre ouvert et sécurisé qui permet l'action commune et collaborative. Pour être en adéquation avec leur rôle, ces « gardiens du cadre » doivent eux-mêmes être respectés dans ce rôle — non seulement par les participants eux-mêmes mais aussi par d'autres entités sociales (personnes en position de pouvoir ou d'autorité, institutions, etc.) qui jouent alors un rôle de « cadre du cadre » et leur confèrent ainsi une crédibilité et une autorité (c'est-à-dire une forme de caution et de reconnaissance) au nom des valeurs, normes et représentations sociales partagées par une partie plus large de la société.

Les connaissances et les savoir-faire acquis dans un certain cadre ne sont intéressantes que s'ils sont pertinents pour ce cadre mais aussi transférables à

d'autres cadres et contextes. Or, le passage d'un cadre à un autre nécessite non seulement des adaptations individuelles mais aussi la reconnaissance par d'autres agents sociaux de la similitude existant entre ces cadres — et donc de la légitimité de ce transfert. Ainsi, un jeune peut être fier d'avoir accompli et réussi quelque chose dans le cadre de son activité de jeunesse mais être encore plus satisfait de s'apercevoir que ses connaissances ou ses compétences récemment acquises peuvent aussi être utilisées dans d'autres contextes — pour se faire des amis ou trouver un emploi, par exemple (Ghodbane, en préparation). Le passage d'un cadre à l'autre est une transition nécessitant des ajustements, ainsi que des changements identitaires et cognitifs (Zittoun et Perret-Clermont, 2009). Que va changer la personne ? Et que va-t-elle pouvoir garder constant et transférer ? Les marquages sociaux et les représentations qui prévalent vont influencer sa perception des similitudes et des différences entre les cadres, et par conséquent, favoriser ou entraver le transfert. Ces cadres sont constamment ajustés, adaptés, renégociés. Dans certains cas cependant, par exemple en raison de grandes réticences face au changement du côté des institutions qui les soutiennent, ils sont parfois impossibles à modifier. Tout dépend du savoir-faire, des valeurs, du pouvoir, des intérêts et des objectifs des individus et des groupes qui en sont les garants et les défenseurs (Kontopodis, 2012). Ces cadres et « cadres du cadre » ne peuvent subsister que s'ils s'adaptent à l'évolution de la société et s'ils s'ajustent aux transformations des autres cadres de l'architecture sociale plus vaste. Ceci nécessite que les pratiques, les normes et les valeurs les sous-tendant soient

discutées, en particulier face aux nouveaux enjeux (nouvelles circonstances historiques, nouveaux acteurs, évolution des mentalités, mais aussi tout simplement maturation des jeunes eux-mêmes). Si tel n'est pas le cas, ces institutions cessent de jouer leur rôle et se voient délaissées et concurrencées ou deviennent sources de tensions (voire de violences) sociales, psychologiques et politiques. Hundeide (2004) a montré comment des jeunes qui ne trouvent pas de réponse dans les institutions existantes sont susceptibles de chercher de quoi répondre à leurs besoins dans des mouvements extrémistes leur offrant cadre et identité (mais à un prix qu'ils ne perçoivent pas à temps).

Conclusion

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 culturelles. Piaget, quant à lui, dans son milieu supposément plus abrité, se méfiait beaucoup de l'auto-

ritarisme 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 socio-culturel 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 rela-

tions, 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 socio-cognitif ? 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 ?

Bibliographie

Arcidiacono, F., & Perret-Clermont, A.-N. (2010). The co-construction of conversational moves in the context of Piagetian interview : the case of the test of conservation of quantities of liquid. *Rassegna di Psicologia*, 27 (2), 117-137.

Barrelet, J.-M., & Perret-Clermont, A.-N. (Éds.) (1996). *Jean Piaget et Neuchâtel : l'Apprenti et le Savant* : Lausanne : Payot.

Buchs, C., & Butera, F. (2010). Régulation compétitive des conflits et dépendance informationnelle dans l'apprentissage entre étudiants. Actes du congrès de l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010.

Buchs, C., Lehraus, K., & Crahay, M. (2013). Coopération et apprentissage. In M. Crahay (Éd.), *L'école peut-elle être juste et efficace ?* (pp. 421-454). Bruxelles : De Boeck.

Butera, F., Darnon, C., Buchs, C., & Muller, D. (2006). Les méfaits de la compétition : de la comparaison sociale et de la focalisation dans l'apprentissage. In R.-V. Joule & P. Hugué (Éds.), *Bilans et perspectives en psychologie sociale* (pp. 15-44). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Darnon, C., Buchs, C., & Butera, F. (2006). Buts de performance et de maîtrise et interactions sociales entre étudiants : la situation particulière du désaccord avec autrui. *Revue Française de Pédagogie* 155, 35-44.

Darnon, C., Butera, F., & Harackiewicz, J. (2007). Achievement goals in social interactions : learning with mastery vs. performance goals. *Motivation and Emotion*, 31 (1), 61-70.

Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.

Donaldson, M. (1978). *Children's Minds*. New-York : W.W. Norton.

Donaldson, M. (1982). Conservation : what is the question ? *British Journal of Psychology*, 73, 199-207.

Downing Wilson, D., & Cole, M. (2015). Social simulations as a tool for understanding individual, cultural and societal change. In C. Psaltis, A. Gillespie, & A.-N. Perret-Clermont (Éds.), *Social Relations in human and societal Development* (pp. 165-193). London : Palgrave Macmillan.

Dumont, M., Perret-Clermont, A.-N., & Moss, E. (1995). Influence de la relation d'affinité affective sur le raisonnement moral. *Cahiers de Psychologie* (Université de Neuchâtel), 32, 47-75.

Ghodbane, I. (2009). Des jeunes entre école et emploi. In G. Brougère & L. Ullman (Éds.), *Apprendre de la vie quotidienne* (pp. 105-116). Paris : Presses Universitaires de France.

Gillespie, A. (2015). Non-transformative social interaction. In C. Psaltis, A. Gillespie, & A.-N. Perret-Clermont (Éds.), *Social Relations in human and societal Development* (pp. 97-113). London : Palgrave Macmillan.

Goffman, E. (1974). *Frame Analysis : An Essay on the Organization of Experience*. New York : Harper & Row.

Greco Morasso, S. (2011). *Argumentation in Dispute Mediation. A reasonable Way to handle Conflict*. Amsterdam Philadelphia : John Benjamins.

Greco Morasso, S., Miserez-Caperos, C., & Perret-Clermont, A.-N. (2015). L'argumentation à visée cognitive chez les enfants. Une étude exploratoire sur les dynamiques argumentatives et psychosociales. In N. Muller Mirza & C. Buty (Éds.) *L'Argumentation dans les Contextes de l'Éducation*. (pp. 39-82) Berne : Peter Lang.

Grossen, M. (1988). La construction sociale de l'intersubjectivité entre adulte et enfant en situation de test. Cousset (Fribourg) : Éd. Delval.

Grossen, M., & Perret-Clermont, A.-N. (Éds.). (1992). *L'espace thérapeutique. Cadres et contextes*. Paris & Neuchâtel : Delachaux & Niestlé (ouvrage consultable en ligne et téléchargeable à cette adresse : <http://doc.rero.ch/record/9374?ln=fr>).

Grossen, M., Iannaccone, A., Liengme Bessire, M.-J., & Perret-Clermont, A.-N. (1996). Actual and perceived expertise : the role of social comparison in the mastery of right and left recognition in novice-expert dyads. *Swiss Journal of Psychology*, 55(2/3), 176-187.

Harris, P. L. (2000). *The Work of the Imagination*. Oxford : Blackwell.

Heath, S. B. (2004). Risks, rules, and roles : Youth perspectives on the work of learning for community development. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Éds.), *Joining*

- society : Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth (pp. 41-70). Cambridge/New York : Cambridge University Press.
- Hinde, R., Perret-Clermont, A.-N., & Stevenson-Hinde, J. (Éds) (1985). *Social Relationships and cognitive Development*. Oxford : Oxford University Press.
- Hundeide, K. (1991). Cultural limitations on cognitive enrichment. In K. Hundeide *Helping Disadvantaged children* (pp. 102-117). London : Jessica Kingsley.
- Hundeide, K. (2004). A new identity, a new lifestyle. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun, & B. Burge (Éds.), *Joining society. Social interaction and learning in adolescence and youth* (pp. 86-108). Cambridge : Cambridge University Press.
- Kontopodis Kontopodis, M. (2012). Neoliberalism, Pedagogy, and human Development : exploring Time, Mediation, and Collectivity in Contemporary Schools. New York, N.Y. : Routledge.
- Howe, C. (2010). *Peer Groups and Children's Development*. Maiden, MA : Wiley-Blackwell.
- Light, P., & Perret-Clermont, A.-N. (1989). Social context effects in learning and testing. In A. Gellatly, D. Rogers & J.-A. Sloboda (Éds.), *Cognition and social Worlds* (pp. 99-112). Oxford : Oxford University Press.
- Littleton, K., & Howe, C. (2010). *Educational Dialogues : Understanding and promoting productive Interaction*. New York : Routledge.
- Makriyianni, C., & Psaltis, C. (2007). The teaching of history and reconciliation. *The Cyprus Review*, 19(1), 43-69.
- Makriyianni, C., & Psaltis, C. (2011). History teaching in Cyprus. In E. Erdmann & W. Hasberg (Éds), *Facing mapping, bridging Diversity : Foundations of a European Discourse on History Education, Part 1* (pp. 91-138). Germany : Wochen Schau Wissenschaft.
- Martin, J.-M. (1986). Pierre Bovet, l'homme du seuil : sa position par rapport à la pédagogie, à la psychanalyse et à la psychologie religieuse. *Cousset (Fribourg)* : Éd. Delval.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds : how we use Language to think together*. London : Routledge.
- Mercer, N. (2007). *Exploring Talk in School*. Los Angeles : Sage Publications.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking : A socio-cultural Approach*. London : Routledge.
- Mugny, G., & Quiazade, A. (2010). Apprendre à l'Université : élaboration sociocognitive vs. relationnelle du conflit face à une autorité épistémique. Actes du congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010.

- Muller-Mirza, N., Baucal, A., Perret-Clermont, A.-N., & Marro, P. (2003). Nice designed experiment goes to the local community. *Cahiers de Psychologie et Éducation* (Université de Neuchâtel), 38, 17-28.
- Nicolet, M. (1995). *Dynamiques relationnelles et processus cognitifs : étude du marquage social chez des enfants de 5 à 9 ans*. Lausanne, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Nicolet, M., & Iannaccone, A. (1988/2001). Normes sociales d'équité et contexte relationnel dans l'étude du marquage social. In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Éds.), *Interagir et connaître, enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (pp.155-169) Paris : L'Harmattan.
- Oelkers, J. (1996). L'Éducation Nouvelle. In J.-M. Barrelet & A.-N. Perret-Clermont (Éds.), *Piaget et Neuchâtel. L'apprenti et le savant*. (pp. 165-176). Lausanne : Payot.
- Perret-Clermont, A.-N. (1979, réédition augmentée 1996/2000). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Editions Peter Lang, collection Exploration.
- Perret-Clermont, A.-N. (2004a). Articuler l'individuel et le collectif. *Nouvelle Revue de Psychologie Sociale*, 3, 94-102.
- Perret-Clermont, A.-N. (2004 b). Thinking spaces of the young. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. B. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Éds.), *Joining Society : Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth* (pp. 3-10). Cambridge : Cambridge University Press.
- Perret-Clermont, A.-N. (1996). Piaget parmi ses aînés et ses pairs. In J.-M. Barrelet & A.-N. Perret-Clermont (Éds.), *Jean Piaget et Neuchâtel. L'apprenti et le savant*. (pp. 255-286). Lausanne : Payot.
- Perret-Clermont, A.-N. (2012). « Choose two or three scapegoats and make your point ! » Should I ? Critical thoughts on a fabulous experience and its heritage. In E. Martí & C. Rodríguez (Éds.), *After Piaget* (pp. 207-225). New Brunswick, London : Transaction Publishers.
- Piaget, J. (1916). *La mission de l'idée*. Lausanne : La Concorde.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : Alcan.
- Piaget, J. (1965). *Etudes sociologiques*. Genève : Droz.
- Psaltis, C. (2005). Identity dynamics in the construction of knowledge and cognitive development. The case of gender identity. Unpublished PhD thesis, Faculty of Social and Political Sciences, University of Cambridge.
- Psaltis, C. (2011). The constructive role of gender asymmetry in social interaction : Further evidence. *British Journal of developmental Psychology*, 29, 305-312.
- Psaltis, C. (2015). Genetic Social Psychology : From microgenesis to ontogenesis, sociogenesis...and back. In C. Psaltis, A. Gillespie, & A.-N.

- Perret-Clermont (Éds.), *Social Relations in Human and Societal Development* (pp. 71-94). London : Palgrave Macmillan.
- Psaltis, C., & Duveen, G. (2006). *Social relations and cognitive development : the influence of conversation type and representations of gender*. *European Journal of Social Psychology*, 36 (407-430).
- Psaltis, C., Gillespie, A., & Perret-Clermont, A.-N. (Éds.). (2015). *Social Relations in human and societal Development*. Basingstokes (Hampshire, UK) : Palgrave Macmillan.
- Psaltis, C., & Zapiti, A. (2014). *Interaction, Communication and Development : psychological Development as a social Process*. London and New-York : Routledge.
- Rijsman, J. (1988/2001). Partages et normes d'équité : recherches sur le développement social de l'intelligence. In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Éds.), *Interagir et connaître, enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (pp. 123-137). Paris : L'Harmattan.
- Rijsman, J. B. (2008). *Social comparison as social construction*. Theory and illustration. *Dossiers de Psychologie et Éducation* (Université de Neuchâtel), 63, 1-46.
- Rommetveit, R. (1976). On the architecture of intersubjectivity. In L. H. Strickland, K. J. Gergen & F. J. Aboud (Éds.), *Social Psychology in Transition* (pp. 215-221). New York : Plenum Press.
- Rosciano, R. (2008). Le partage des jouets en crèche... une question de propriété ? *Cahiers de Psychologie et Éducation* (Université de Neuchâtel), 43, 17-32.
- Rubtsov, V. V. (1989). Organization of joint actions as a factor of child psychological development. *International Journal of Education Research*, 13(6), 623-636.
- Rychen, D., & Salganik, L. H. (2003). *Key Competencies for a successful Life and a well-functioning Society*. Göttingen : Hogrefe & Huber.
- Schaffer, H. R. (1979). Acquiring the concept of the dialogue. In M. H. Bornstein & W. Kessen (Éds.), *Psychological Development from Infancy : Image to Intention* (pp. 1-38). Glasgow : Lawrence Erlbaum Associates.
- Schubauer-Leoni, M. L. (1990). Ecritures additives en classe ou en dehors de la classe : une affaire de contexte. *Résonances*, 6, 16-18.
- Schubauer-Leoni, M. L., & Ntamakiliro, L. (1994). La construction de réponses à des problèmes impossibles. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 20 (1), 87-113.
- Schwarz, B., Perret-Clermont, A.-N., Trognon, A., & Marro, P. (2008). Emergent learning in successive activities : learning in interaction in a laboratory context. *Pragmatics and Cognition*, 16(1), 57-87.

- Selman, R. L. (1980). *The Growth of interpersonal Understanding : developmental and clinical Analyses*. New York ; London : Academic Press.
- Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. R., & Sherif, C. W. (1961). *Intergroup Conflict and Cooperation : The Robbers Cave Experiment*. Norman, Oklahoma : The University Book Exchange.
- Sinclair-Harding, L., Miserez, C., Arcidiacono, F., & Perret-Clermont, A.-N. (2013). Argumentation in the Piagetian clinical interview : a step further in dialogism. In B. Ligorio & M. César (Éds.), *The Interplays between dialogical Learning and dialogical Self* (pp. 53-82). Charlotte : Information Age Publisher.
- Tajfel, H. (1972). Experiments in a vacuum. In J. Israel & H. Tajfel (Éds.), *The Context of social Psychology : A critical Assesment* (pp. 69-121). London : Academic Press.
- Tartas, V., & Perret-Clermont, A.-N. (2008). Socio-cognitive dynamics in dyadic interaction : How do you work together to solve Kohs cubes ? *European Journal of developmental Psychology*, 5(5), 561-584.
- Tartas, V., Baucal, A., & Perret-Clermont, A.-N. (2010). Can you think with me ? The social and cognitive conditions and the fruits of learning. In K. Littleton & C. Howe (Éds.), *Educational Dialogues : Understanding and promoting productive Interaction* (pp. 64-82). London, New York : Routledge.
- Tartas, V., & Perret-Clermont, A.-N. (2012). Faire avec autrui : une situation pour comprendre le développement. In Yves Clot (Éd.), *Vygotsky maintenant* (pp 193-211). Paris. La Dispute.
- Uskul, A. K. (2015). The role of economic culture in social relationships and interdependence. In C. Psaltis, A. Gillespie, & A.-N. Perret-Clermont (Éds.), *Social Relations in human and societal Development* (pp. 149-164). London : Palgrave Macmillan.
- Vidal, F. (1996). Jean Piaget, Ami de la nature. In J.-M. Barrelet & A.-N. Perret-Clermont (Éds.), *Jean Piaget et neuchâtel : L'apprenti et le savant* (pp. 95-109). Lausanne : Payot Lausanne.
- Zapiti, A., & Psaltis, C. (2012). Asymmetries in peer interaction : the effect of social representation of gender and knowledge asymmetry on children's cognitive development. *European Journal of social Psychology*, doi : 10.1002/ejsp.1885
- Zittoun, T. (2006). *Transitions. Development through symbolic resources*. Greenwich, CT : InfoAge.
- Zittoun, T. (2012). Lifecourse. In J. Valsiner (Éd.), *Handbook of Culture and Psychology* (pp. 513-535). Oxford : Oxford University Press.

Zittoun, T., & Cerchia, F. (2013). Imagination as expansion of experience. *Integrative Psychological and behavioral Science*, 47 (3), 305 – 324. doi :10.1007/s12124-013-9234-2.

Zittoun, T., & Perret-Clermont, A.-N. (2009). Four social psychological lenses for developmental psychology. *European Journal of Psychology of Education*, 24, 387–403.