

La crise d'identité de l'adulte et ses incidences éducatives

Gérard Artaud

Volume 8, numéro 3, 1982

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900385ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900385ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Artaud, G. (1982). La crise d'identité de l'adulte et ses incidences éducatives. *Revue des sciences de l'éducation*, 8(3), 463–480. <https://doi.org/10.7202/900385ar>

Résumé de l'article

Le but du présent article est d'analyser l'impact de la crise d'identité de l'adulte sur la relation éducative. Partant des conclusions convergentes de plusieurs recherches sur l'adulte, on propose une hypothèse explicative de sa crise de croissance qui permet de mettre en lumière le caractère défensif de certains de ses comportements et de montrer comment le fait d'amorcer un processus de réconciliation avec lui-même modifie son attitude envers l'enfant.

La crise d'identité de l'adulte et ses incidences éducatives

Gérard Artaud*

Résumé — Le but du présent article est d'analyser l'impact de la crise d'identité de l'adulte sur la relation éducative. Partant des conclusions convergentes de plusieurs recherches sur l'adulte, on propose une hypothèse explicative de sa crise de croissance qui permet de mettre en lumière le caractère défensif de certains de ses comportements et de montrer comment le fait d'amorcer un processus de réconciliation avec lui-même modifie son attitude envers l'enfant.

Abstract — The objective of this paper is to analyse the impact of the adult's identity crisis on his educational relationships. Based on the convergent conclusions of a number of adult research reports, the author proposes a hypothesis to explain the development crisis which permits to bring to light the defensive character of certain behaviors and to show how the beginning of a reconciliation process with oneself modifies one's attitude towards the child.

Resumen — El objeto del presente artículo es el de analizar el impacto que tiene la crisis de identidad del adulto en la relación educativa. Partiendo de las conclusiones convergentes de varias investigaciones sobre el adulto, se propone una hipótesis explicativa de su crisis de crecimiento, la cual permite evidenciar el carácter defensivo de algunos de sus comportamientos y de mostrar cómo el hecho de iniciar un proceso de reconciliación con él mismo, modifica su actitud hacia el niño.

Zusammenfassung — Das Ziel des vorliegenden Artikels ist die Analyse des Einflusses, den die Identitätskrise des Erwachsenen auf sein Erziehungsverhältnis (zum Kind) haben kann. Ausgehend von den sich einander annähernden Folgerungen mehrerer Studien über die Erwachsenen, wird hier eine Erklärungshypothese seiner Wachstumskrise vorgestellt, welche sowohl den Abwehrcharakter bestimmter Verhaltensweisen aufdeckt, als auch aufzeigt, wie der Beginn eines Versöhnungsprozesses mit dem eigenen Ich die Haltung dem Kind gegenüber verändert.

Les recherches poursuivies dans le domaine de la psychologie du développement ont profondément modifié la représentation que nous nous faisons de l'enfance et de l'adolescence. Plus récemment, les recherches qui se sont amorcées sur les étapes de la croissance de l'adulte ont mis fin au mythe de l'adulte achevé. Les conclusions de ces deux séries de recherches permettent aujourd'hui de poser, en des termes nouveaux, le problème de la relation éducative : d'une part l'enfant ne peut plus être considéré comme un petit adulte, d'autre part, l'adulte a cessé de se considérer comme la norme du développement de l'enfant.

* Artaud, Gérard : professeur, Université d'Ottawa

Le but de cet article est précisément de montrer en quoi la relation éducative est transformée par la crise de croissance à laquelle les adultes de notre société sont aujourd'hui confrontés. L'auteur n'a pas ici l'intention de procéder à une revue systématique de la littérature existante sur la crise d'identité de l'adulte, mais de proposer, à partir des conclusions convergentes de plusieurs de ces recherches, une hypothèse explicative qui permette de mieux comprendre ce que l'adulte est en train de vivre et de montrer en quoi ce vécu nouveau peut interférer dans sa relation avec l'enfant. L'hypothèse proposée permet en particulier de mettre en lumière le caractère défensif de certains de ses comportements dans la relation éducative et de définir certaines conditions d'une relation plus équilibrée.

Si l'adulte d'aujourd'hui est devenu si hésitant devant les valeurs à transmettre à l'enfant et si timide dans l'exercice de son autorité c'est parce que, confronté à une remise en question de sa propre image de lui-même, de l'éducation qu'il a reçue et de la culture qui l'a façonné. Il a souvent bien du mal à se redéfinir et à déterminer ses valeurs. C'est peut-être d'abord en l'aidant à comprendre ce qu'il est en train de vivre et à se resituer face à lui-même que l'on peut l'aider à résoudre le problème que lui pose l'éducation de l'enfant.

Une relation éducative perturbée

Tant que la relation éducative était conçue comme une relation entre un adulte stable, achevé, parvenu au sommet de sa croissance, et un enfant en train de grandir qui ne pouvait se définir qu'en se conformant au modèle adulte, le problème ne se posait pas avec la même acuité. Les interventions de l'adulte dans le développement de l'enfant étaient alors guidées par un modèle d'accomplissement incontesté. L'autorité de l'adulte était perçue comme indispensable à la croissance de l'enfant parce qu'elle traçait la seule voie possible de sa réussite personnelle et la soumission de l'enfant aux directives de l'adulte était considérée comme la condition *sine qua non* de cette même réussite. L'adulte, qui s'érigait ainsi en norme absolue, ne pouvait faire autrement que de se représenter l'enfant comme un être imparfait qu'il devait parachever selon son propre modèle, comme un « mini-adulte » dont la tâche primordiale serait de s'initier aux types de comportements, d'acquérir le lot de connaissances, de faire sien le système de valeurs que requiert le fonctionnement de la personnalité adulte, bref, de recevoir de l'adulte tout ce qui lui manque pour parvenir à l'état d'homme ou de femme parce qu'il ne peut le trouver en lui-même. Cette représentation de l'enfant engendrée par la suffisance adulte est évidemment sous-jacente à un style d'éducation conçue comme un acte de transmission culturelle et qui vise « à poser les assises de la personnalité spécifique que veut la culture, à préparer l'individu à tenir le rôle que la culture lui assigne et à manifester le caractère qui convient à ce rôle » (Dufrenne, 1953, p. 14). Un tel processus éducatif est alors entièrement dominé par les standards de vie d'un adulte considéré comme l'étalon de la croissance de l'enfant et c'est ce qui a fait dire à Margaret Mead qu'il se solde habituellement par « le triomphe de l'adulte et la victoire de la société ».

Mais, progressivement, la perception que nous avons des deux pôles de la relation éducative s'est modifiée. Les découvertes de la psychologie génétique, en mettant en lumière ce que Claparède a appelé « l'autonomie fonctionnelle de l'enfance », ont remis en question cette représentation de l'enfant et la légitimité de cette démarche assimilatrice. L'enfant n'apparaît plus comme une sorte de substance informe et malléable qu'il suffirait de faire passer par le moule de la culture pour lui donner une forme acceptable, comme si le modèle humain pouvait uniquement se définir en référence aux normes culturelles existantes, mais comme le lieu où les ressources de l'espèce se manifestent dans leur jaillissement originel sous forme de potentialités qui s'actualisent au cours du développement en interaction avec le milieu culturel. Et cette nouvelle représentation porte déjà en germe une remise en question de l'adulte comme norme du développement. Déjà, en 1947, Pichon concluait son examen critique des normes dans la psychogénèse en affirmant que, même si l'adulte répondait à ces normes, « cela n'impliquerait pas que les enfants dussent tous tendre vers lui, puisque l'enfance est précisément la source vive d'où l'espèce humaine peut espérer voir jaillir à leur heure de nouveaux courants intellectuels et moraux propres à la rafraîchir et à l'entraîner vers des destinées culturelles rénovées » (Pichon, 1947, p. 22). Onze ans plus tard, Osterrieth lui fait écho quand il dégage en ces termes la signification de l'enfance : « Loin d'être ce « mal nécessaire » qu'on se contente si souvent d'en faire, l'enfance est en réalité la porte ouverte sur les réalisations les plus inattendues et les plus merveilleuses d'une nature humaine dont nous ne soupçonnons peut-être pas la richesse et les possibilités » (Osterrieth, 1958, p. 35).

En regard de ces possibilités de l'enfance, le modèle adulte apparaît alors sous son aspect restrictif et ceci souligne l'enjeu d'une éducation qui, en imposant d'emblée aux potentialités de l'enfant en voie d'actualisation des modes d'expression conformes aux normes adultes, risque de les enserrer dans un carcan. « L'enfant, écrit Osterrieth, est conduit par son entourage à élaborer un répertoire comportemental beaucoup plus restreint que ce dont il est, en principe, capable ; il pourrait en effet apprendre bien autre chose encore que ce que son groupe admet, prône, encourage et valorise » (Osterrieth, 1958, p. 34). Et cette constatation des psychologues du développement rejoint la prise de conscience des culturalistes qui ont été amenés, en étudiant et en comparant les faits ethnologiques, à élaborer le concept de « canalisation » basé sur l'idée que l'individu offre un éventail de possibilités parmi lesquelles chaque culture opère une sélection pour en développer certaines et en étouffer d'autres (Dufrenne, 1953, p. 72). Ceci nous oriente naturellement vers cette conception « néotémique » du développement dont parle Lapassade, qui renverse la problématique antérieure (Lapassade, 1963, p. 33). Selon cette conception, en effet, ce n'est plus l'adulte qui représente la norme, mais l'enfant. L'adulte qui se voulait normatif réalise qu'en regard des possibilités de l'enfant il demeure dans un état d'inachèvement permanent et doit remettre en cause des critères de maturité qui visaient à lui faire croire qu'il avait atteint le sommet de sa croissance. Dans cette nouvelle perspective, l'idéal serait que l'individu puisse devenir adulte en

restreignant le moins possible les possibilités de l'enfance, c'est-à-dire sans cesser de s'identifier à l'enfant. « Rester enfant et, tout à la fois, devenir adulte, écrit Mendel, deviendrait, au niveau individuel, une manière d'assumer plus pleinement son humanité » (Mendel, 1971, p. 203). L'enfance ne serait plus alors uniquement un temps de préparation à l'état adulte mais « pourrait être avant tout l'épanouissement destiné à devenir définitif, la vie durant, des caractéristiques de l'état d'enfance » (p. 204). C'est bien dans cette nouvelle problématique que s'engage Margaret Mead quand elle émet l'hypothèse que nous entrons dans une culture « post-figurative » où ce n'est plus seulement l'enfant qui reçoit de l'adulte l'héritage culturel mais bien l'adulte qui apprend de l'enfant un nouveau mode d'être au monde (Mead, 1979).

La nouvelle conception de l'enfance devait donc logiquement entraîner une modification de la représentation que l'adulte se fait de lui-même comme un être achevé. Mais la prise de conscience de ce lien pourtant inéluctable ne s'est pas faite aussi facilement. Tout s'est passé au contraire comme si l'adulte avait tenté d'instinct d'exorciser la menace que constituait pour lui cette nouvelle manière de voir l'enfant, par peur de réaliser son propre inachèvement et d'affronter ce qui lui apparaissait comme une remise en cause trop onéreuse de son image de lui-même. Il a donc continué à s'accrocher à un modèle culturel qui définissait les normes de son accomplissement ou, pour reprendre l'expression de Lapassade, « à sécréter sa culture comme une carapace défensive » contre son état d'inachèvement. Et, paradoxalement, les théories génétiques qui portaient en germe le concept d'inachèvement de l'adulte ne sont pas allés jusqu'au bout dans la logique de leurs découvertes : elles se sont au contraire caractérisées par une centration sur la première partie de l'existence et se sont arrêtées dans leurs analyses au seuil d'un âge adulte laissé en friche, c'est-à-dire toujours soumis à des représentations pré-scientifiques. Les stades inventoriés de l'enfance et de l'adolescence continuaient donc de déboucher sur une période de l'existence où la personnalité était considérée comme en possession de toutes les ressources que la maturation avait fait germer au cours du développement et connaissait une stabilité perçue comme le sommet de la croissance. Pichon a mis en relief cette limite des théories génétiques dans sa critique de la norme du développement mental qui se dégage de la théorie de Piaget (Pichon, 1967). Plus récemment, d'autres chercheurs ont repris la même critique. « En caricaturant un peu cette conception, on peut dire que le changement développemental y est considéré comme fondamentalement unidirectionnel, se déroulant selon une trajectoire unilinéaire vers son apogée, la fin de l'adolescence, qui représente alors le succès, l'optimum, l'accomplissement des potentialités de l'humain » (Lefebvre — Pinard, 1980, p. 59). Lors de la publication de son livre, *Les idées modernes sur les enfants*, Binet avait déjà constaté cette résistance mentale des pédagogues de sa génération plus enclins à évaluer les comportements de l'enfant en référence aux normes adultes qu'à accueillir ce qu'il dévoile de lui-même au cours de son développement (Gratiot-Zazzo, 1970, p. 45-46). À mesure que les conceptions nouvelles s'imposaient avec une telle évidence qu'il n'était plus possible de les recuser, il semble bien que la résistance ait pris une autre

forme : on a admis et proclamé que l'enfant n'était pas un petit adulte tout en continuant de s'accrocher à la conception d'un adulte normatif. Une distorsion s'est alors établie entre la représentation des deux pôles de la relation éducative et cette dernière en a été profondément perturbée : l'adulte se trouvant dans la position inconfortable de se vouloir au service du développement de l'enfant tout en continuant de faire peser sur ce développement les exigences de son modèle et de ses normes.

Ce ne sont donc pas les découvertes de la psychologie génétique qui, comme on aurait pu s'y attendre, ont entraîné une modification de la représentation de l'adulte, mais des facteurs d'ordre culturel. Dans le contexte d'une société stable, l'adulte pouvait se représenter comme norme du développement de l'enfant parce qu'il se trouvait de fait équipé, à la fin de son adolescence, des capacités requises pour résoudre les problèmes prévisibles d'adaptation qu'il rencontrerait jusqu'à la fin de son existence. La stabilité du modèle culturel était garante de la stabilité de son image de lui-même. C'est à partir du moment où l'évolution sociale accélérée a entraîné une remise en question de ce modèle jusqu'alors incontesté et des valeurs qu'il véhiculait que l'adulte a été amené à interroger cette configuration personnelle qu'il avait élaboré et sur laquelle il pouvait prendre appui. C'est alors qu'il a pu prendre conscience du caractère restrictif de son modèle et du tri qui s'était opéré en lui au cours de ce long processus d'acculturation et qu'il a pu entrevoir que des ressources jusqu'alors insoupçonnées étaient demeurées en lui à l'état embryonnaire. Cette analyse rejoint la constatation de Maslow pour qui la « réalité objective externe » à laquelle ont réagi tant les philosophes existentialistes européens dans leur réflexion sur la condition humaine que les psychologues américains dans leurs recherches sur l'adulte « est constituée par l'effondrement des valeurs extérieures à l'individu » (Maslow, 1972, p. 12). On a donc vu se manifester un phénomène nouveau, inconnu des générations précédentes, parce qu'il était masqué par la stabilité trompeuse d'un modèle monolithique : l'adulte, qui croyait avoir atteint le stade terminal de son développement à partir du moment où il avait réussi à reproduire le plus fidèlement possible le modèle humain de sa culture, se sent mal à l'aise et de plus en plus à l'étroit dans son image de lui-même. La difficulté de penser l'adulte en termes d'inachèvement est telle que l'on a d'abord tenté de ressaisir ce phénomène dans des cadres de pensée non évolutifs en continuant à se référer à des critères de maturité formulés en termes de stabilité et d'adaptation basées sur la maîtrise émotionnelle : on a alors parlé de « défaut d'adaptation à corriger », de « moment difficile à passer », et on a assorti cette interprétation de consignes qui invitaient l'individu à se ressaisir pour tenter de reconsolider la structure défaillante. Mais c'est à partir du moment où l'on a consenti à ouvrir les yeux sur ce qui se passait réellement et à chercher la signification réelle du malaise ressenti que l'on a vu s'ouvrir ce qui a été appelé par la suite « le continent inexploré de la psychologie génétique ».

Nous sommes donc devant la manifestation d'un processus psychologique, jusqu'alors masqué par des données culturelles, et mis à jour par une mutation sociale qui a modifié ces données. Ce n'est d'ailleurs pas la première fois que cela se produit dans

le domaine de la psychologie du développement. Avant que l'on ne parle du « continent inexploré » de l'âge adulte, on avait déjà parlé de l'adolescence comme d'une « invention moderne ». Tant que, dans le cadre de sociétés à évolution lente, l'enfant pouvait passer sans transition de l'enfance à l'âge adulte, ce que nous pouvons observer aujourd'hui du phénomène de l'adolescence était peu ou pas perceptible. Margaret Mead nous a en effet montré qu'il existe encore aujourd'hui des sociétés sans adolescence où la puberté n'entraîne pas de difficultés comparables à celles qui affectent les adolescents de nos sociétés industrielles (Mead, 1968). C'est donc à partir du moment où l'évolution sociale, en différenciant les fonctions et en modifiant les rôles, a rendu plus difficile l'accès à une vie adulte dans laquelle il ne suffisait plus de répéter les gestes et les techniques acquises par les générations antérieures, que l'écart s'est accentué entre la sortie de l'enfance et l'entrée dans l'âge adulte. C'est cet écart, ce « moratorium psychosocial » dont parle Erikson, qui a permis au phénomène de l'adolescence de se déployer (Erikson, 1972, p. 125). Là encore, on a d'abord tenté d'atténuer la nouveauté de ce phénomène en le ressaisissant en termes de « maladie de croissance », « d'âge ingrat », « de déviation passagère », avant de consentir à élaborer de nouveaux instruments d'analyse grâce auxquels il a pu livrer sa signification véritable. C'est à une tâche analogue que nous sommes confrontés en ce qui concerne les phénomènes qui se manifestent dans le déroulement de la vie adulte : accueillir et tenter de comprendre ce que l'adulte d'aujourd'hui, pris dans une mutation sociale, est en train de nous révéler des difficultés qu'il rencontre et des malaises qu'il ressent. Cet effort de compréhension nous conduit inévitablement à remanier la représentation que nous nous faisons de l'adulte, à l'ajuster aux représentations que nous avons récemment élaborées de l'enfance et de l'adolescence et à l'intégrer dans une nouvelle vision du cycle de l'existence. La relation éducative, qui était perturbée par la distorsion existant entre les deux séries de représentations, se trouve par le fait même rééquilibrée. Et c'est là un aspect non négligeable des recherches en cours sur l'âge adulte que de nous permettre une analyse plus pertinente du processus éducationnel. C'est d'ailleurs la première raison que Borland met en avant pour justifier l'urgence des recherches sur le *middle age* : « First, if the problems of children and adolescents originate in the problems of their parents, an understanding of parents in these stages will be necessary for a full understanding of children and adolescents » (Borland, 1978, p. 380).

Une nouvelle crise de croissance chez l'adulte

Un survol de la littérature existante sur l'âge adulte nous montre que les recherches qui se sont amorcées ont pris très vite, spécialement en Amérique du Nord, une ampleur révélatrice du besoin qui se faisait ressentir. Qu'elles aient été tâtonnantes au départ, il n'y a pas lieu de s'en étonner : la convergence de leurs résultats, en effet, est loin d'être assurée. Cela tient d'abord au fait que les chercheurs, ayant abordé l'âge adulte sous des angles de vue particuliers en fonction de leurs intérêts du moment (évolution des buts, des intérêts, des tâches, des attitudes, des comportements moraux, etc.) n'ont pu en fournir qu'une série de visions partielles, sans doute complémentaires, mais

aujourd'hui encore difficilement conciliables. Cela tient surtout, comme l'ont souligné avec insistance ceux qui ont tenté d'en faire le bilan, au fait que ces recherches se sont heurtées à des difficultés d'ordre méthodologique qui ne permettent pas d'en généraliser les conclusions. « Very few studies are based on random sample : most subjects are white, middle class, and male. The research is predominantly cross-sectional in design and does not take into account possible cohort-generational differences. Comparing a middle aged group with a younger or older cohort may reveal differences which are not a function of the age of the subjects but rather of the historical, social and cultural experiences of particular generations » (Merriam, 1978, p. 49). Dans un inventaire de 35 recherches poursuivies entre 1951 et 1976, Borland fait apparaître la très grande variabilité qui se manifeste dans la définition opératoire du concept de *middle age* (Borland, 1978, p. 381). On ne doit donc pas s'étonner du fait que ces recherches, à la différence de celles qui ont porté sur les stades de l'enfance et de l'adolescence, ne soient pas parvenu à s'accorder sur les différentes phases du développement de l'adulte, de l'enfance à la vieillesse, ni, à plus forte raison, à les délimiter dans le temps et à dégager un ordre de succession.

Dans un tel contexte, les convergences qui se font jour prennent d'autant plus de relief et deviennent d'autant plus significatives. Il est en particulier une constatation sur laquelle la plupart des chercheurs s'accordent et qui doit spécialement retenir notre attention parce qu'elle a trait au phénomène qui fait l'objet de cette étude : c'est que le *middle age*, après la phase de socialisation intense qui a suivi la fin de l'adolescence, est caractérisé par un mouvement de repli sur soi, un retour à l'introspection qui fait naître des interrogations nouvelles et entraîne une remise en question des schèmes de référence personnels. Dans sa revue des écrits sur ce sujet, Merriam, après avoir émis ses réserves sur la méthodologie utilisée, reconnaît néanmoins que, prise dans son ensemble, cette recherche aboutit à une conclusion qui peut se prêter à la généralisation : « It is a period of introspection and self analysis which is believed by some investigators to be critical in terms of future growth and development » (Merriam, 1978, p. 50). C'est peut-être la raison pour laquelle nombre de chercheurs se réfèrent à un théoricien de l'école psychanalytique, Carl Jung, qui, élaborant sa théorie de l'individuation, a déjà eu, bien avant que les recherches viennent en vérifier l'existence, l'intuition de ce mouvement de repli caractéristique de la crise du milieu de la vie. Jung a en effet distingué deux étapes dans le développement de l'adulte qu'il a définies par deux tâches spécifiques : « La tâche de la première moitié de la vie est d'initier à la réalité extérieure par l'affermissement du moi [...]. Elle vise à l'adaptation de l'homme à son environnement. Il s'agit, pour l'individu, de prendre pied dans le monde, d'ancrer solidement son conscient dans le monde réel. La tâche de la seconde moitié est de conduire à l'initiation à la réalité intérieure, à un approfondissement de la connaissance de soi et de l'humanité [...] à un élargissement de la personnalité » (Jacobi, 1964, p. 169-170). Ainsi le mouvement « d'alternance fonctionnelle » observé par Wallon dans son analyse des stades de l'enfance et de l'adolescence continue donc de se manifester dans le déroulement de la vie adulte : tout se passe, en effet, comme si l'individu, après avoir pendant un temps

concentré ses énergies sur les problèmes que lui pose son adaptation au monde extérieur et sur la construction de ses relations sociales, éprouvait le besoin de se retourner sur lui-même pour refaire l'inventaire de ses ressources et pour vérifier la validité des compromis qu'il a élaborés.

Il ne nous suffit pas de constater l'existence de ce mouvement de repli qui semble s'amorcer chez l'adulte précisément à l'âge où il croit avoir atteint son but et se pense bien adapté à son milieu, il nous faut aussi en trouver l'explication. Il nous faut en particulier nous demander pourquoi certains chercheurs, comme l'a noté Merriam, n'ont pas hésité à considérer ce phénomène comme un « moment critique » de la croissance qui peut déboucher sur un mieux-être, rompant ainsi avec la représentation courante qui se refusait à y voir autre chose qu'un échec ou une régression. Et, puisque selon toute apparence, il s'agit d'un passage d'un état à un autre, nous pouvons être naturellement tentés de recourir aux concepts élaborés par la psychologie génétique pour expliquer la succession et l'enchaînement des stades de l'enfance et de l'adolescence et, par le fait même, d'assimiler la crise de l'adulte aux crises antérieures qui ont scandé le rythme du développement. Mais il est une différence fondamentale entre ces moments de la croissance qui interdit ce genre d'assimilation trop hâtive. Dans le cadre du développement de l'enfant et de l'adolescent, la structure élaborée à la fin d'un stade est remise en cause par l'apparition d'éléments nouveaux engendrés par le processus de maturation : cela signifie que l'organisme en croissance fait apparaître, selon une séquence prévisible, un « plan de base », dira Erikson, des fonctions nouvelles qui modifient le mode d'appréhension de la réalité, font naître des besoins nouveaux et entraînent un remaniement des modalités d'adaptation au milieu (Erickson, 1972, p. 89). L'innovation qui vient de la maturation remet en question l'équilibre atteint au terme du stade antérieur et impose une nouvelle négociation avec le milieu qui aboutira à la construction d'une nouvelle structure susceptible d'intégrer les acquis dans un ensemble plus vaste. Et c'est parce que l'apparition des nouvelles fonctions obéit à une loi que les psychologues du développement ont appelé la « loi d'ordonnance » qu'il a été possible de dégager un ordre de succession des stades de l'enfance et de l'adolescence et de les situer dans le temps. Dans son analyse comparative des différentes séquences proposées par les théoriciens, Tran-Thong (1971) a montré à quel point les conclusions demeurent convergentes malgré des angles de vue différents.

Tentative d'explication

Mais, en ce qui concerne l'âge adulte, il n'en va pas de même. La difficulté de transposer le concept de stade de l'enfant à l'adulte pour comprendre les changements qui s'opèrent chez ce dernier vient de ce que la maturation biologique atteint son apogée à la fin de l'adolescence à un moment que Bromley situe entre 20 et 25 ans (Bromley, 1971). Il n'est donc pas possible de trouver un facteur explicatif de la crise du milieu de la vie dans l'apparition d'une fonction nouvelle que le processus de maturation aurait fait éclore. Et c'est sans doute la raison profonde pour laquelle les théoriciens du développement se sont arrêtés dans leurs analyses au seuil de l'âge adulte, et pour laquelle les

recherches sur l'adulte ne parviennent pas à dégager une séquence analogue à celle qui caractérise le développement antérieur. De fait, les tentatives pour déceler chez l'adulte un saut qualitatif qui justifierait l'existence d'un nouveau stade ne sont pas concluantes. Nous pensons en particulier à la tentative d'Arlin pour dégager d'une recherche expérimentale, par delà le stade opératoire formel caractérisé selon elle par le « *problem solving* », un cinquième stade caractérisé par le « *problem finding* » qui serait celui d'une pensée créatrice s'orientant vers de nouvelles questions et de nouvelles découvertes (Arlin, 1975, p. 602-606). Dans l'analyse critique qu'il fait de cette recherche, Fakouri constate que les opérations cognitives impliquées dans le « *problem finding* » ne sont pas qualitativement différentes de celles impliquées dans le « *problem solving* » comme le sont par exemple celles du stade concret et du stade formel. Selon lui, la recherche d'Arlin montre seulement que les capacités caractéristiques de la pensée formelle peuvent s'exprimer dans des stratégies différentes sans qu'il soit nécessaire, pour expliquer cette différence, de postuler l'apparition d'une nouvelle fonction : elle ne justifie donc pas l'existence d'un cinquième stade (Fakouri, 1976, p. 472).

Le concept même de stade ne semble donc pas pouvoir être transposé de l'enfance vers l'âge adulte, et il ne paraît pas possible d'expliquer ce passage d'un état à un autre, que l'on constate à un moment de la vie adulte, de la même manière que l'on explique le passage d'un stade à l'autre chez l'enfant. Par contre il est une analyse des théoriciens de la psychologie génétique qui pourrait ouvrir une voie féconde en ce domaine : celle qui porte sur la fonction même des stades dans la croissance de la personnalité. De cette analyse en effet, les théoriciens ont dégagé une loi que Wallon a appelée « *loi d'intégration fonctionnelle* » et qui formule une exigence fondamentale du développement selon laquelle les acquis du stade antérieur ne doivent pas être laissés pour compte mais réintégrés à un autre niveau dans la structure qui s'élabore au stade ultérieur. Ce qui revient à dire que chaque stade a sa mission propre et constitue un apport indispensable à l'édification de la personnalité, que les stades sont solidaires les uns des autres et que chacun d'eux laisse dans le suivant une trace d'autant plus profonde qu'il a pu épanouir plus pleinement ses potentialités. « Il faut toujours viser à fabriquer le plus bel échantillon humain possible, écrit Pichon ; le but que devra, pour être parfait, atteindre le développement psychique, ce sera d'acquérir les nouvelles possibilités liées à un âge donné sans jamais perdre les possibilités ayant existé aux âges antérieurs. Je fais de cette règle d'addition des possibilités la norme essentielle de la psychopédagogie » (Pichon, 1947, p. 26). Par voie de conséquence on peut dire qu'un stade mal franchi, où les possibilités n'ont été que partiellement exploitées, risque d'hypothéquer le développement ultérieur et d'entraîner des carences dans le fonctionnement de la personnalité adulte : « Il arrive, continue Pichon, que certains adultes aient, en acquérant les possibilités des derniers stades évolutifs, perdu les caractéristiques psychiques de l'enfance : leur fonctionnement intellectuel, dans les cas les plus malheureux, se réduit à un rationalisme sec, entièrement dépouillé de la faculté créatrice d'appréhension globale. Ce « *suradultisme* », véritable infirmité de l'esprit, les rendra évidemment peu propres à comprendre les enfants » (p. 27).

Mais cette loi d'addition des possibilités, tout en ayant le mérite de rappeler ce que devrait être le développement idéal et la visée de toute action éducative, ne décrit pas ce même développement tel qu'il s'opère concrètement. L'échantillon humain dont il est ici question n'existe pas dans la réalité de cet appauvrissement de la personnalité, que Pichon voudrait nous présenter comme un accident de parcours ; il semble lié inéluctablement au processus de la croissance. Ceci pour la raison évidente que les potentialités liées à un âge donné ne peuvent prendre forme qu'à travers des modes d'expression préconisés par les modèles de la culture, que l'enfant ne peut donner forme à son moi qu'en adoptant les modes de penser, de sentir et d'agir que son milieu lui présente, élaborant ainsi une configuration personnelle conforme à un modèle humain qui n'est pas forcément celui qui ouvre le plus large champ d'expression possible à ses ressources individuelles. De plus, les ressources actualisées au cours du développement et qui entrent dans la structure élaborée à la fin de l'adolescence sont soumises à un tri permanent au début de l'âge adulte en raison des exigences inhérentes à l'engagement social et professionnel et des normes de conduite impliquées dans la définition des statuts et des rôles. Selon Rogers, l'aliénation de l'adulte qui provient précisément de ce « désaccord entre le moi et la totalité de l'expérience » est attribuable aux « conditions de valeurs » que le milieu fait peser sur son développement (Rogers, 1972, p. 245). N'est-ce pas là reconnaître implicitement que le processus est inéluctable ? Comment en effet pourrait-on imaginer une éducation qui se refuserait à transmettre des valeurs et une culture qui ne seraient pas pourvoyeuses de modèles ? Ceci nous conduit naturellement au constat de Jung selon lequel « certaines fonctions sont en nous particulièrement développées et différenciées... tandis que d'autres ne dépassent pas le stade embryonnaire de leur développement, l'homme ayant le redoutable privilège de s'éloigner de lui-même et d'abandonner en jachère une partie de son être » (Jung, 1967, p. 112). Et ne serait-ce pas finalement la raison pour laquelle, même si la loi d'addition de possibilités est respectée, la structure de personnalité élaborée demeure toujours insatisfaisante et caractérisée par un inachèvement permanent ?

La crise du milieu de la vie revêt, dans cette perspective, une signification plus précise. Elle s'apparente aux crises antérieures en ce qu'elle est une mise en question de la structure existante par l'apparition d'éléments nouveaux qui tentent de s'y intégrer. Elle entraîne donc, comme dans les crises antérieures, une nouvelle négociation avec le milieu, l'élaboration de nouveaux compromis et, par voie de conséquence, un remaniement des schèmes d'adaptation à la réalité. Mais la différence vient de ce que la mise en cause de la structure ne provient pas de l'apparition d'une fonction nouvelle née du processus de maturation mais de la réactivation des potentialités qui n'ont pu s'actualiser au cours du développement antérieur. Le malaise ressenti par l'adulte au moment où il amorce cette transition apparaît alors, pour reprendre l'analyse de Jung, comme « un signal d'alarme qui nous avertit que quelque chose d'essentiel est en désaccord ou insuffisant dans l'attitude consciente et que par conséquent il conviendrait d'élargir le champ du conscient » (Jacobi, 1964, p. 67). Si l'on se réfère à une étude plus récente, on peut constater que c'est bien dans cette même direction que s'engage Levinson, lorsqu'il

tente d'expliquer les transitions de l'âge adulte telles qu'elles se dégagent de sa recherche expérimentale : « We need developmental transitions in adulthood partly because no life structure can permit the living out of all aspects of the self. To create a life structure, I must make choices and set priorities. Every choice I make involves the rejection of many other possibilities... During a transition period, and especially in the mid-life transition the neglected parts of the self more urgently seek expression and stimulate the modification of the existing structure ». (Levinson, 1978, p. 60-61).

Ce besoin urgent de modifier la structure de vie pour permettre l'expression des parties négligées du moi entraîne une mise à jour des conflits internes et débouche sur une renégociation avec le milieu en vue d'élaborer des compromis plus conformes aux aspirations individuelles et qui ouvrent un plus large champ d'expression à des aspects de la personnalité jusqu'alors restés dans l'ombre. Et cette renégociation des conflits chez l'adulte s'apparente au phénomène de « reviviscence » mis en lumière par Erikson dans son analyse de la crise de l'adolescence et qui montre comment les conflits mal résolus de la première enfance tendent à resurgir au moment où la poussée pubertaire vient ébranler la structure du moi qui maintenait ces conflits en veilleuse pendant la période de latence (Erikson, 1972, p. 125). Les transitions de l'âge adulte sont elles aussi caractérisées par cette « reviviscence » des capacités bloquées dans leur expression par des facteurs culturels et qui, pour reprendre l'expression de Maslow, « font entendre leur clameur ». Dabrowsky, qui a donné à ce phénomène le nom de « régression positive », le définit de fait comme « un retour temporaire à quelque stade précédent... causé par le besoin de saturation émotionnelle d'expériences infantiles... qui permet à l'individu d'opérer sa maturation plus profondément et sur plus de plans. » (Dabrowsky, 1972, p. 152). De leur côté, les recherches sur le développement cognitif de l'adulte viennent confirmer l'existence de ce même phénomène : s'il est vrai, comme nous l'avons dit précédemment, que ces recherches ne parviennent pas à déceler l'existence de nouveaux stades dans le déroulement de la vie adulte, elles nous montrent cependant que l'adulte, pour faire face aux différents types de problèmes qu'il rencontre, doit constamment modifier ses stratégies cognitives en réactivant des modes de pensée caractéristiques des stades antérieurs. Et elles débouchent finalement sur une conception « multilinéaire » du développement cognitif dans laquelle « les niveaux antérieurs ne sont pas simplement perdus ou réintégrés dans les structures ultérieures terminales, mais continuent d'exister et de se développer comme tels, agrandissant ainsi considérablement le répertoire des stratégies cognitives potentielles dont dispose l'adulte » (Lefebvre, Pinard, 1980, p. 60).

La représentation traditionnelle de l'adulte pouvait laisser croire que l'on devenait adulte lorsqu'on avait reproduit le plus fidèlement possible le modèle humain de sa culture et, à la limite, lorsqu'on avait cessé de grandir. La représentation nouvelle que nous venons d'esquisser laisse entendre au contraire que l'individu entre vraiment dans l'âge adulte à partir du moment où, ayant atteint sa maturité biologique, il commence à prendre conscience de son inachèvement, à interroger les normes qui ont

jusqu'à présent tracé la voie de son développement et à amorcer, par là même, un processus indéfini de croissance intérieure. Si l'on a pu parler de « crise » à propos de ce moment de prise de conscience, c'est parce qu'il entraîne effectivement une remise en question de la structure du moi par l'arrivée à la conscience d'éléments nouveaux provenant des potentialités demeurées en friche. Et si l'on a pu le qualifier de « crise du milieu de la vie », c'est parce qu'il scinde la période de la vie adulte en deux phases distinctes : une phase de socialisation intense et plus ou moins prolongée qui fait suite à l'adolescence et au cours de laquelle le besoin de conformité aux exigences des rôles et des statuts l'emporte habituellement sur les besoins d'actualisation de soi, et une nouvelle phase caractérisée par une série de transitions au cours desquelles l'individu, devenu conscient de son besoin d'actualisation, modifie continuellement les structures de vie provisoires qu'il élabore pour s'adapter à son milieu mais qui demeurent toujours insatisfaisantes puisqu'elles ne parviennent jamais à épuiser les ressources de son humanité. Au cours de la première phase la configuration du moi se construit principalement en référence à des modèles extérieurs, tandis qu'au cours de la seconde elle émerge de plus en plus de l'expérience intérieure ; elle est donc constamment changeante encore que toujours organisée et cohérente (Rogers, 1969, p. 189). La distorsion que nous avons constatée entre les deux pôles de la relation éducative s'en trouve par le fait même corrigée : cette relation ne s'établit plus entre un être en croissance et un être qui aurait cessé de grandir, mais entre deux êtres qui, à des moments différents de leur évolution, sont en train de vivre chacun à leur manière un processus de croissance, l'un par nécessité biologique, l'autre par besoin de retrouver la partie négligée de lui-même.

Incidences éducatives de l'hypothèse proposée

À partir du moment où l'adulte amorce cette crise de croissance, le problème éducatif se pose évidemment en des termes nouveaux et nous assistons à une rupture de cette apparente harmonie qui, dans la société traditionnelle, caractérisait la relation entre l'adulte et l'enfant. On pouvait en effet parler d'une certaine harmonie puisque l'adulte, se percevant comme norme, était en mesure d'intervenir dans le développement de l'enfant en se référant à des critères stables et bien définis : il savait exactement à quoi s'en tenir sur les comportements à encourager ou à désapprouver. Dans cette perspective, les conflits ne pouvaient provenir que de la résistance de l'enfant et étaient traités en conséquence comme des tentatives de déviation de la norme établie. L'harmonie n'était qu'apparente puisqu'elle reposait sur une négation de la légitimité et de la fécondité du conflit. La rupture d'harmonie se manifeste au moment où l'adulte, sentant le conflit d'instaurer à l'intérieur de lui-même entre ses propres aspirations et les modèles qu'il transmet, confère à celui qui l'oppose à l'enfant une toute autre signification : la résistance de ce dernier ne lui apparaît plus forcément comme une tentative de déviation de la norme mais peut aussi prendre la forme de la contestation légitime d'un modèle dont il commence à ressentir en lui le caractère trop restrictif. Alors « l'enfant ne renvoie plus seulement vers l'adulte le reflet du modelage qu'il a subi, mais exerce une action spécifique sur la société adulte » (Mendel, 1979, p. 134).

C'est ici que l'explication donnée au phénomène de repli qui caractérise la crise de croissance de l'adulte revêt une importance capitale pour l'analyse de la relation éducative. Cette relation met en effet l'adulte en contact direct avec une personne en train de vivre les stades antérieurs de son développement et le confronte avec certaines dimensions de lui-même qui n'ont pu s'épanouir au cours de sa croissance biologique et qui ont été refoulées par la suite. Elle le conduit donc logiquement à s'interroger sur son mode de vie et ses valeurs de référence, puis à se retourner sur lui-même pour inventorier ses ressources inexploitées. « La mise en question de l'identité adulte par l'enfant et l'adolescent, écrit Fustie, est une des caractéristiques psychologiques essentielles des rapports entre générations » (Fustie, 1972, p. 97). Et il ajoute que « cette interrogation sur l'identité ne peut être évitée parce qu'elle est sans cesse réactivée par les enfants et les adolescents » (p. 104). Dans le cadre de la société traditionnelle, la norme adulte pesait si fort sur le développement de l'enfant que cette interrogation pouvait être évitée. Mais, à partir du moment où cette norme n'a plus la même stabilité, nous assistons à l'émergence d'un phénomène nouveau d'une importance exceptionnelle : l'enfant suscite chez l'adulte la conscience de son inachèvement et le contraint à redéfinir son identité. Et cette nouveauté est telle que Mendel va même jusqu'à affirmer que « c'est la première fois dans l'histoire de l'humanité que les enfants, ainsi séparés des adultes, exercent une influence spécifique et originale sur ces derniers » (Mendel, 1974, p. 135). De la même manière, l'adolescence qui, dans le cadre des sociétés stables, avait été pratiquement niée comme processus de maturation par un monde adulte d'abord soucieux de transmettre aux jeunes les modèles stéréotypés de la culture, peut aujourd'hui, de par l'évolution sociale, se déployer dans le temps. Son mouvement profond de recherche d'identité, masqué par des identifications trop tardives, peut alors s'exprimer. Ainsi libérée de certaines pressions culturelles qui l'empêchaient de remplir sa fonction dans la construction de la personnalité, elle contraint les adultes, trop souvent habitués à aborder les situations nouvelles avec des modèles anachroniques, à reviser leurs modes d'adaptation à la réalité en laissant s'exprimer leurs désirs. Le Du dit très justement à ce sujet que les problèmes posés par la relation entre l'adulte et l'adolescent « tournent autour de l'émergence des désirs et des réactivations qui s'ensuivent chez l'éducateur » (Le Du, 1974, p. 149). Les adultes de notre société ne peuvent pas en effet ne pas ressentir en eux l'écho de certaines revendications des jeunes qui mettent sous leurs yeux, dans une lumière parfois aveuglante, le modelage qu'ils ont subi : « Je ressens fortement en moi qui suis au plus haut point un produit de la contrainte et de la domination de soi, écrit Françoise Giroux, je ressens la suffocation à laquelle les enfants d'aujourd'hui se débattent... ce besoin qu'ils ont de changer les règles du jeu » (Giroux, 1972, p. 272-273).

Mais l'adulte a bien du mal à accueillir cette invitation à la remise en question que lui adresse l'enfant et l'adolescent en réactivant ses désirs et en lui laissant entrevoir toutes les possibilités qui sommeillent en lui. C'est en effet une constante du fonctionnement de la personnalité que la structure du moi se rétracte d'instinct contre tout élément nouveau susceptible de l'ébranler, contre toute intrusion qui risque de déséqui-

librer ses points de repères. À partir du moment où des requêtes jusqu'alors méconnues de la nature individuelle commencent à s'infiltrer dans la conscience, l'individu déploie une stratégie défensive aux modalités multiples qui a pour but de colmater la brèche en train de s'entrouvrir : il se raidit sur les schèmes traditionnels qui commandent sa perception de la réalité, intensifie son effort de conformité aux normes culturelles qui orientent sa conduite, s'identifie de manière plus rigoureuse à son rôle et à son statut social, bref renforce des habitudes de penser, de sentir, de réagir qui constituent ses points de repère et le support de son sentiment d'identité. S'il en est ainsi, on ne doit pas s'étonner de voir ce mouvement de résistance se manifester de manière très spéciale dans la relation entre l'adulte et l'enfant.

Bien que l'étude des mécanismes de défense de l'adulte dans la relation éducative n'ait pas été menée de manière systématique (Postic, 1979, p. 220), certaines analyses nous fournissent cependant des indications utiles à ce sujet. Elles présentent l'avantage de mettre à jour des aspects importants du registre inconscient de cette relation et permettent ainsi de dégager la signification réelle de comportements dont le caractère défensif n'apparaît pas au premier abord. Le comportement autoritaire en particulier entre de plain pied dans l'arsenal des stratégies utilisées par l'adulte pour se défendre contre lui-même : il peut se révéler comme la réaction d'une personnalité stable et solidement structurée qui redoute de se voir ébranlée par l'accueil de l'expérience infantile et comme la projection à l'extérieur de soi d'une défense contre soi-même : « Les enfants, écrit Mendel, représentent pour les parents, par l'action qu'ils exercent sur eux, une ligne de défense extérieure contre leurs propres pulsions. Ainsi est réalisée une économie énergétique comme à chaque fois qu'une lutte intrapsychique est remplacée par un combat contre un objet extérieur. En éduquant, dressant, corrigeant l'enfant, ce sont ses propres pulsions à soi que l'on combat. En interdisant ce qui autrefois à soi-même fut interdit, on renforce en soi l'interdiction d'autrefois » (Mendel, 1974, p. 192). Cela signifie que, tant que l'adulte n'aura pas dépassé ses propres défenses pour laisser ses désirs interroger ses choix, il sera toujours tenté de rééditer à l'égard des jeunes les interdits qui se sont autrefois opposés à ses désirs. L'autoritarisme de l'adulte prendrait donc sa source dans cette peur de l'enfant qui réactive ses capacités non actualisées et interroge ses valeurs de référence. Et le comportement autoritaire entraîne dans la relation entre adulte et enfant « ce dialogue asymétrique dépourvu de réciprocité » dans lequel Fustie voit un nouveau type de procédure défensive : « Vouloir être « l'adulte », « l'homme équilibré », « celui qui est dans la norme sociale »... c'est se placer dans une position radicale d'altérité par rapport à l'enfant » (Fustie, 1972, p. 110). L'adulte, dont le statut de supériorité est en effet consacré par le milieu social, se donne alors pour but de programmer de l'extérieur le développement de l'enfant pour acheminer ce dernier vers l'état d'équilibre qu'il croit lui-même avoir atteint. Il impose à l'enfant une image de réussite personnelle qui n'est la plupart du temps que la réplique de son moi idéal. Il évite du même coup de se laisser interroger sur sa propre réussite personnelle et sur des critères d'adaptation qu'il a trop vite érigés en critères d'accomplissement. Et cette manoeuvre défensive qui se manifeste dans la relation asymétrique

peut aboutir à la limite à une « dépersonnalisation de l'élève en qui l'enseignant ne voit qu'une chose qu'il faut enseigner, en se persuadant contre toute évidence qu'il n'est qu'une pâte à modeler incapable de toute réaction significative » (Abraham, 1972, p. 86), et, par voie de conséquence, à une réduction de l'acte d'éduquer à une didactique par peur des remises en question impliquées dans la relation intersubjective (Natanson, 1973).

Une autre stratégie défensive, complémentaire de celle que nous venons de mentionner, est constituée par une évasion et un refuge dans une image idéalisée de soi. Dans le premier cas, l'adulte fait face à la menace et tente de la neutraliser en imposant silence à l'enfant qui l'interroge ; dans le second, il la fuit par un recours systématique à un idéal qui devient une carapace défensive contre les incursions du dedans (Filloux, 1974). Schraml parle de ce sujet d'une « survalorisation de l'idéal professionnel » dans lequel il voit une menace pour l'équilibre mental de l'individu (1970, p. 289). Pour Abraham, il s'agit de la « création d'un soi idéalisée » par refus d'accueillir le soi réel. (1972, p. 59). C'est d'ailleurs cette dernière qui, au cours de sessions de formation, a identifié le plus méthodiquement ce mode de défense qui tend à préserver l'image de soi idéalisée. Pour ce faire, elle distingue le soi réel qui concerne l'aptitude de l'enseignant à symboliser correctement son vécu, le soi idéal qui définit le soi tel que l'enseignant voudrait être et l'image idéalisée qui résulte de l'identification du soi réel avec le soi idéal. Si des enseignants en arrivent à se persuader que l'image idéalisée d'eux-mêmes est identique à leur image réelle, c'est parce qu'ils refusent de symboliser le vécu de la relation avec l'enfant qui viendrait modifier cette image. Ils tentent d'échapper à la remise en question de leur identité en cherchant à se définir en référence à un idéal qui leur est extérieur. « Il y a alors déni des vécus réels et sélection des éléments qui sont compatibles avec le soi déjà constitué » (p. 95). Et cette image idéalisée « nuit, non seulement au soi authentique, mais surtout à la capacité de l'enseignant de le recréer à tout instant d'après ses expériences et de produire ainsi un nouveau potentiel de réalisation » (p. 61). Sa caractéristique principale est donc la résistance au changement et c'est ce qui explique la rigidité de l'enseignant : « En effet le risque de voir son véritable moi se manifester de façon inattendue grandirait si, abandonnant une méthode bien connue, il expérimentait de nouveaux moyens pédagogiques » (p. 60). Cela explique aussi sa tendance à « annuler ou dévaloriser le contenu positif que peut avoir la critique de l'élève » et « à renforcer les liens avec ceux qui conforment son image idéalisée » (p. 83).

L'adulte qui refuse ainsi la mise en question de son identité et cherche à se prémunir contre ce qui est en train de s'éveiller en lui va donc se durcir dans une attitude défensive qui vient renforcer ses comportements antérieurs. Mais il n'en va plus de même si, au moment où s'amorce ce mouvement de repli introspectif caractéristique de sa crise de croissance, il a le courage de s'ouvrir aux nouveaux aspects d'une expérience intérieure réanimée par la relation éducative. Cette ouverture à l'expérience entraîne en effet une modification profonde de son attitude à l'égard de l'enfant et de l'adolescent : il

ne cherche plus à évaluer leurs comportements en se prenant comme norme, il est désormais en mesure d'en saisir la signification réelle parce qu'il est en train de vivre lui-même une crise de croissance et d'en expérimenter les tâtonnements, les ambivalences et les découvertes ; il ne cherche plus à comprendre ces comportements en tentant vainement, par une reconstruction de la mémoire, de rejoindre les vécus des stades antérieurs de son développement, il sent revivre en lui sa propre enfance. Maslow a en effet constaté que les individus, qu'il avait sélectionnés pour ses recherches en raison de leur exceptionnelle maturité, se révélaient en même temps très proches de leur enfance (Maslow, 1972, p. 110). Et Dabrowsky aboutit à la même conclusion quand il affirme que « les individus qui possèdent un apport de développement meilleur que la moyenne montrent souvent le besoin de faire des expériences infantiles jusqu'à saturation » (Dabrowsky, 1972, p. 113-114). Les conditions de la « relation mutuelle » et de la « générativité » définies par Erikson sont alors réalisées (Erickson, 1972, p. 134) : l'adulte ne peut vraiment aider l'enfant à grandir que s'il est lui-même en état de croissance ; en aidant l'enfant à grandir, il est stimulé dans sa croissance ; il reçoit autant qu'il donne. Le « *discat a puero magister* » de l'école nouvelle prend ici toute sa signification.

Et, en consentant ainsi à grandir, l'adulte est en train de prendre, par rapport au modèle d'accomplissement qui a présidé à l'élaboration de son image de lui-même, un recul salutaire qui le rend vigilant par rapport aux modèles qu'il transmet à l'enfant. Il est désormais conscient de la canalisation qu'il opère dans les ressources de ce dernier, parce qu'il vient d'ouvrir les yeux sur la part de lui qui a été négligée par l'éducation qu'il a reçue. Il ne remet pas pour autant en question la légitimité de cette transmission des modèles sans laquelle son moi n'aurait pu prendre forme et ne renonce pas à la directivité inhérente à la fonction éducative. Mais la conscience du caractère inévitablement restrictif des modèles transmis a créé en lui cette « alerte centrale » dont parle de Peretti (1974, p. 227) qui lui interdit d'ériger ces modèles en norme absolue. Tout en assurant la transmission des valeurs qui fait partie intégrante de sa fonction, il accepte que l'éduqué prenne la responsabilité de vérifier le bien fondé des valeurs transmises, voire de les interroger et d'imaginer d'autres modes d'adaptation à la réalité qui leur donnent des modalités d'expression différentes. Il aide ainsi ce dernier à développer cette créativité éthique sans laquelle il demeurerait un débiteur des valeurs de sa culture et le dépositaire d'un héritage jamais vérifié ni réinventé (Artaud, 1979). Pour l'adulte en voie de réconciliation avec lui-même, l'acte éducatif ne peut donc plus se réduire à un acte de transmission culturelle, il est, pour reprendre la définition d'Ardoino, « autant recherche d'intégration sociale qu'habilitation du pouvoir de contestation »... et « médiation difficile, et toujours à refaire, entre le déterminisme de l'histoire culturelle et l'invention d'un projet personnel » (Actes du IV^e Congrès, 1976, p. 438).

Dans sa relation avec l'enfant et l'adolescent l'adulte d'aujourd'hui a souvent bien du mal à se situer sur le continuum directivité-non directivité et oscille fréquemment d'une attitude autoritaire à une permissivité sans contrôle. L'explication proposée du mouvement de repli qui amorce sa crise d'identité nous montre qu'il ne peut

finalement échapper à ce dilemme qu'au prix d'une modification de son attitude envers lui-même et d'une réconciliation avec la part négligée de son moi par réactivation des ressources demeurées inexploitées aux stades antérieurs de sa croissance. S'il se durcit sur son système de valeurs et tenter de l'imposer à l'enfant par voie autoritaire, c'est parce qu'il se refuse à remettre en question son image de lui-même : il risque alors de reproduire chez l'enfant l'aliénation dont il a été victime de par sa propre éducation. Si, comme cela se produit fréquemment de nos jours, il s'oriente vers une permissivité qui voisine le laisser faire, c'est parce que, devenu incertain des valeurs qui lui ont été transmises, il n'a pas le courage de les redéfinir à partir de sa propre expérience : il risque alors de priver l'enfant des repères et des modèles indispensables à la structuration de son moi et de le laisser à la merci de tendances qui se développeront de manière anarchique. C'est seulement s'il consent à assumer les conséquences de sa crise de croissance qu'il peut être en mesure de guider le développement de l'enfant sans pour autant lui imposer le carcan de son propre modèle. Dans une recherche sur l'influence des styles d'éducation sur le développement de l'enfant, Lezine a déjà distingué les trois types de régimes éducatifs que nous venons d'évoquer et qu'elle a désigné sous les vocables de : régime strict ou coercitif, régime incohérent ou divisé, régime libéral (Lezine, 1959). L'analyse que nous proposons pourrait permettre un prolongement de cette recherche en établissant un lien entre chacun de ces régimes et l'attitude des adultes impliqués face à leur crise d'identité.

RÉFÉRENCES

- Abraham, Ada, *Le monde intérieur des enseignants*, Paris : EPI, 1972.
- Actes du IV^e Congrès international des Sciences de l'éducation*, Paris : EPI, 1976.
- Arlin, Patricia, Cognitive development in adulthood : a fifth stage ?, *Developmental Psychology*, vol. II, no 5, 1975, p. 602-606.
- Artaud, Gérard, *La crise d'identité de l'adulte*, Éditions de l'Université d'Ottawa, 1979.
- Artaud, Gérard, La crise des valeurs en éducation. Analyse du processus de transmission des valeurs, *Études pédagogiques*, Lausanne : Payot, 1979, p. 16-26.
- Borland, Dolores, Research on middle age : an assessment, *The gerontologist*, vol. 18, no 4, 1978, p. 379-386.
- Bromley, Dennis, *The Psychology of Human Aging*, Baltimore : Penguin Books, 1971.
- Dabrowsky, Karl, *La croissance mentale par la désintégration positive*, Québec : les éditions St-Yves, 1972.
- De Peretti, André, *Pensée et vérité de Carl Rogers*, Toulouse : Privat, 1974.
- Dufrenne, Mikel, *La personnalité de base*, Paris : P.U.F., 1953.
- Erickson, Erik, *Adolescence et crise, la quête de l'identité*, Paris : Flammarion, 1972.
- Fakouri, Ebrahim, « Cognitive development in adulthood : a fifth stage ? » : A Critique, *Developmental Psychology*, vol. 12, no 5, 1976, p. 472.
- Filloux, Jacques, *Du contrat pédagogique*, Paris : Dunod, 1974.
- Fustier, Paul, *L'identité de l'éducateur spécialisé*, Paris : Éditions Universitaires, 1972.
- Giroux, Françoise, *Si je mens*, Paris : Stock, 1972.
- Gratiot-Alphandery, Hélène, Zazzo, René, *Traité de psychologie de l'enfant*, vol. 1, Paris : P.U.F., 1970.
- Jacobi, Yolande, *La psychologie de C.G. Jung*, Genève : Éditions du Mont Blanc, 1964.

- Jung, Carl, *L'homme à la découverte de son âme*, Paris : Payot, 1967.
- Lapassade, Georges, *L'entrée dans la vie*, Paris : Éditions de Minuit, 1963.
- Le Du, Jean, *Jusqu'où iront-ils ? L'éducateur piégé par la morale*, Lyon : Éditions du Chalet, 1974.
- Lefebvre-Pinard, Monique, Existe-t-il des changements cognitifs chez l'adulte? *Revue Québécoise de Psychologie*, vol. 1, no 2, mai 1980, p. 58-68.
- Levinson, Daniel, *The Seasons of a Man's Life*, New York : Alfred A. Knop, 1978.
- Lezine, Irène, Quelques problèmes d'adaptation du jeune enfant en fonction du type moteur et du régime éducatif, *Enfance*, no 12, 1959, p. 95-115.
- Maslow, Abraham, *Vers une psychologie de l'être*, Paris : Fayard, 1972.
- Mead, Margaret, *Coming of Age in Samoa*, New York : Dell Publishing, 1968.
- Mead, Margaret, *Le fossé des générations*, Paris : Denoël, 1979.
- Mendel, Gérard, *Pour décoloniser l'enfant*, Paris : Payot, 1971.
- Merriam, Sharan, Middle Age : A Review of the literature and its implications for educational intervention, *Adult education*, vol. XXIX, no 1, 1978, p. 39-54.
- Natanson, Jacques, *L'enseignement impossible*, Paris : Éditions Universitaires, 1973.
- Osterrith, Paul, *Introduction à la psychologie de l'enfant*, Paris : P.U.F., 1958.
- Pichon, Edouard, *Le développement psychique de l'enfant et de l'adolescent*, Paris : Masson, 1947.
- Postic, Marcel, *La relation éducative*, Paris : P.U.F., 1979.
- Rogers, Carl, *Liberté pour apprendre*, Paris : Dunod, 1972.
- Rogers, Carl, *Psychothérapie et Relations humaines*, Montréal : Institut de recherches psychologiques, 1969.
- Schraml, Walter, *Initiation à la pédagogie psychanalytique*, Mulhouse : Salvator, 1970.
- Tran-Thong, *Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine*, Paris : Vrin, 1971.