

Les modèles de développement de l'adulte. Commentaire

Adèle Chené

Volume 10, Number 3, 1984

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900464ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900464ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Chené, A. (1984). Les modèles de développement de l'adulte. Commentaire.

Revue des sciences de l'éducation, 10(3), 464–466.

<https://doi.org/10.7202/900464ar>

Les modèles de développement de l'adulte. Commentaire

Il n'y a pas de doute que les représentations psychologiques des parcours de la vie humaine intéressent au plus haut point l'éducation et, à cet égard, l'article de R. Bédard a le mérite de porter à notre attention les divergences dans ces représentations et les problèmes qu'entraînent les partis pris d'interprétation que nous qualifions d'optimistes ou de pessimistes. Cependant, cet article appelle un commentaire que nous formulons en deux points¹.

D'abord, quoique l'auteur rejette le modèle développemental et remette à la personne la responsabilité d'elle-même (p. 460), il nous garde captifs des représentations de la psychologie développementale, parce que sa dénonciation des parcours de vie dysphoriques s'ajuste à une vision mythique de la personne² plutôt qu'à une critique des représentations scientifiques et de leur pertinence pour l'éducation.

Nous serions malvenue de ne pas souhaiter avec l'auteur que les hommes et les femmes soient réinstallés dans les promesses de leur potentiel et que la pesanteur du quotidien, le désenchantement et la douleur des ruptures ne soient plus les seuls relais de leur vie. Par ailleurs, il nous semble important de rappeler que, d'une part, l'intérêt de la psychologie à expliquer le développement humain, entre autres par le bouleversement et la continuité des structures (Loevinger, 1977, Riegel, 1975), par la dichotomie des forces intérieures (Gould, 1978) ou par l'alternance des périodes de stabilité et des périodes de transition (Levinson, 1978) n'est pas avoué et que, d'autre part, alors que la production des modèles de développement humain semble présidée par une intention descriptive (cette intention est explicite chez Levinson), c'est pourtant une vision de la réalité qu'elle articule. Quand Levinson parle des combats tumultueux de la quarantaine (p. 456), il fait de l'« éducation ontologique », pour reprendre l'expression de Gergen (1982). Or, lorsqu'on s'approprie comme modèle normatif un modèle explicatif du développement humain, il s'ensuit que l'on repique sur ce modèle les trajectoires individuelles.

C'est cette mésappropriation, ainsi que l'intérêt social de la science que l'éducation, si elle se veut entreprise d'émancipation, doit s'appliquer à exposer. À cela l'auteur échoue, confondant le modèle explicatif ou descriptif avec le modèle normatif, le modèle qui « fait état des multiples variables avec lesquelles l'adulte doit composer » avec « l'élaboration d'orientations dont les perspectives seraient en quelque sorte une invitation à un meilleur équilibre dans tous les domaines » (p. 448).

Ceci nous amène à notre deuxième critique. Si l'auteur invite l'adulte à se méfier de ce qui se présente à lui comme « modèle », il ne maintient pas moins une vision qui s'apparente au modèle dialectique de développement (p. 459). Dans le premier cas, on peut comprendre qu'il y ait intérêt à affirmer l'atypie des transformations individuelles dans l'éclatement moderne des rôles sociaux. Par ailleurs, on défendrait mal qu'une perspective essentialiste traduite dans des formules comme réaliser son devenir (p. 459), assumer les dimensions de son « adultitude » (p. 459) et

être et devenir en tenant compte de l'humanité et de la sociabilité de son être (p. 460) ne trace déjà le programme du développement humain; de plus, la perspective de l'auteur est dialectique en ce qu'elle associe les transformations de l'adulte à son interaction avec l'environnement (p. 459). C'est ainsi que, même si on s'écarte de la précision des péripéties de l'épigénèse et des tâches évolutives qui les accompagnent, la finalité du devenir humain n'est pas moins immanente, comme elle l'est dans la nature.

En conclusion, nous proposons trois pistes de réflexion. D'abord, la métaphore du développement ne manque pas de signification pour l'éducation, à la condition toutefois que l'on s'écarte de l'explication immanente et que l'on associe la transformation des sujets au développement historique et social pour lequel l'état à atteindre « n'est défini par rien sauf par la capacité d'atteindre de nouveaux états » (Castoriadis, 1977, p. 215).

Ensuite, même s'il y avait une métathéorie du développement ou si la recherche de la psychologie ou de la psychosociologie parvenait à se représenter le plus complètement possible les variables du changement humain, l'éducation devrait continuer à préciser ses rapports avec la science et, dans sa pratique, travailler à ce que les sujets soient critiques des représentations scientifiques qui font partie de l'interprétation conventionnelle de la vie et s'affranchissent des représentations dans lesquelles ils ne se reconnaissent pas.

Enfin, il est impossible de retirer de l'éducation toute norme; il y a en effet toujours un devoir-être qui préside à la transformation des sujets. Cependant, alors que la représentation scientifique des invariants offre une vision modélisante de la vie et convie à la reproduction du passé, l'éducation déplace le long du temps individuel et social des changements qui rapprochent les sujets d'eux-mêmes en autant qu'ils les en écartent, et en composant avec l'invitation à être et l'angoisse de n'être déjà plus.

Adèle Chené

NOTES

1. Ce commentaire engage son auteure personnellement et non à titre de rédactrice de la Revue des sciences de l'éducation.
2. En traitant de l'identité de l'adulte, l'auteur laisse entrevoir à distance un soi « pleinement humain » oublié et floué dans les crises du quotidien.

RÉFÉRENCES

- Castoriadis, C., Réflexions sur le « développement » et la « rationalité », dans C. Castoriadis et al., *Le mythe du développement*, Paris: Seuil, 1977, p. 205-240.
- Gergen, K.J., *Toward Transformation in Social Knowledge*, New York: Springer-Verlag, 1982.
- Gould, R.L., *Transformations. Growth and Change in Adult Life*, New York: Simon and Shuster, 1978.
- Levinson, D.J., *The Seasons of a Man's Life*, New York: Alfred A. Knopf, 1978.
- Loevinger, J., *Ego Development: Conceptions and Theories*, San Francisco: Jossey Bass, 1977.
- Riegel, K.F., Toward a Dialectical Theory of Development, *Human Development*, 18, 1975, p. 50-64.