

L'INDIVIDUATION DE L'ÉDUCATEUR

par Gérard ARTAUD*

Si l'éducation ne vise pas seulement la performance académique de l'étudiant, mais l'épanouissement maximum de ses potentialités, elle ne saurait se réduire à une mise en œuvre de techniques d'apprentissage qui laisseraient le «technicien» dans une situation d'extériorité face à son client. L'éducateur qui veut promouvoir l'actualisation de l'étudiant se doit d'instaurer, avec ce dernier, une relation basée sur la réciprocité des échanges. Cela suppose qu'il renonce au statut de supériorité que lui confère habituellement l'âge, l'expérience, la compétence, et accepte, d'entrée de jeu, d'être lui-même profondément modifié par la relation qu'il instaure.

Cette exigence s'impose aujourd'hui avec d'autant plus de vigueur que l'on assiste à un remaniement du modèle de personnalité auquel se réfère l'action pédagogique. Et l'éducateur, dont la personnalité s'est structurée en référence à un modèle stable et bien défini, se trouve confronté, au sein même de sa relation avec l'enfant et l'adolescent, à des données nouvelles qui remettent ce modèle en question.

Évolution d'un modèle culturel

Si l'on tente, en effet, de dégager ce modèle culturel de personnalité qui a présidé à la formation de bon nombre d'éducateurs adultes aujourd'hui en exercice, on aboutit à la mise à jour d'un modèle qui pourrait schématiquement se caractériser par les traits suivants: modèle non évolutif, qui n'intègre pas la notion de stade et de temps génétique et considère l'enfance et l'adolescence

comme une pure préparation à la vie adulte; modèle des idées claires, qui n'intègre pas les données de l'inconscient, et dans lequel tous les mécanismes psychiques sous-jacents aux conduites se déroulent dans la pleine lumière de la conscience; modèle dualiste, qui met l'accent sur les facultés supérieures (raison et volonté) et relègue au second plan les domaines de l'affectif et de l'imaginaire; modèle standard, qui vise davantage à conformer l'individu aux normes sociales qu'à favoriser l'expression de son individualité. L'éducateur, qui se donne comme tâche de conformer la personnalité du jeune à ce modèle, est tout naturellement amené à se représenter l'enfant comme un petit adulte auquel il ne manque, pour s'accomplir, qu'un bagage de connaissances et de comportements, et l'adolescence comme un obstacle à surmonter pour réaliser son projet. La relation pédagogique se présente alors comme une relation à

* L'auteur est professeur de psychopédagogie à l'Université d'Ottawa. Le présent texte est celui d'une communication donnée au 40^e Congrès de l'Association canadienne française pour l'avancement des sciences, Ottawa, octobre 1972.

sens unique où l'adulte est celui qui donne et l'enfant celui qui reçoit. Elle est caractérisée par une tendance de l'adulte à projeter des catégories morales sur des processus psychologiques, par une insistance sur la soumission qui fait de l'obéissance de l'enfant le critère de son bon fonctionnement, par une dramatisation de la crise adolescente perçue beaucoup plus comme un risque d'échec que comme une recherche d'identité¹.

Mais la pénétration progressive dans les mentalités d'une représentation génétique du développement, en particulier des notions évolutives de maturation et de stade, ont fait éclater les représentations mentales cristallisées dans un tel modèle: représentation de l'enfant et de l'adolescent, représentation de la structuration et du développement de la personnalité, représentation du processus éducationnel. À mesure que l'enfance et l'adolescence émergent comme stades différenciés, le modèle de référence est profondément modifié et certaines dimensions oubliées de la personnalité sont remises en lumière. Nous pensons spécialement à la résurgence de la dimension affective dans la personnalité d'un adulte habitué, depuis son enfance, à considérer comme critère de sa réussite personnelle une maîtrise de soi basée sur le refoulement de son affectivité.

Processus d'individuation et théorie génétique des stades

C. Jung élabore le processus central de sa théorie (processus d'individuation) à partir d'une analyse qui nous apparaît tout à fait pertinente en regard de la situation que nous venons de décrire: il s'agit de l'analyse du malaise de

l'adulte faisant face, à un moment de son existence, aux aspects inexplorés de sa personne.

Selon Jung, la *persona*, qui est partie du moi tournée vers le monde extérieur, et se présente comme un compromis entre «les exigences du milieu ambiant et la conditionnalité structurale interne de l'individu», s'est élaborée à partir de la différenciation abusive d'une fonction et d'une attitude et du refoulement de son contraire. Dans l'adulte de la société occidentale, ceci se traduit par une hypertrophie de la pensée au détriment du sentiment, de l'attitude extravertie au détriment de l'intériorité, de l'*animus* au détriment de l'*anima*. Un tel adulte nous apparaît dès lors, comme hyper-développé intellectuellement et sous-développé affectivement et sensoriellement.

Le malaise vient de ce qu'entre les composantes conscientes hypertrophiées et les composantes inconscientes refoulées s'établit une relation compensatrice: ce qui est enfoui demande à s'exprimer, et menace, par le fait même, la structure élaborée. Il est de fait des moments de l'existence où l'adulte souffre de cette distension entre sa personne et son personnage et où son incomplétude se mue en conflit. Et le processus d'individuation, qui s'instaure à partir de ce malaise, se présente comme une tentative de libération de l'individualité refoulée. Il conduit l'homme, «à partir de sa *persona* qui n'est qu'un paraître, et de son moi qui n'est qu'une vue sur son être, vers son être véritable»².

Enfin Jung parle de cette reconquête de l'individualité en terme de «retour au pays de l'enfance», ce pays de l'enfance qui n'est pas seulement pour lui le lieu des traumatismes provenant des con-

flits non résolus, mais aussi et surtout le lieu des richesses inexplorées ou oubliées par excès de rationalité ou au nom des exigences de l'action et de la socialisation.

Il semble que la théorie génétique des stades soit en mesure de nous préciser les modalités concrètes de ce retour au pays de l'enfance.

Elle nous montre, en effet, que chaque stade aboutit à l'élaboration de structures spécifiques qui constituent autant d'acquis essentiels à la personnalité. Elle nous montre, par le fait même, comment l'efficacité d'un stade dans la construction de la personne dépend de la solution satisfaisante des stades antérieurs et comment, par voie de conséquence, un stade mal franchi peut hypothéquer tout le développement en le privant d'un acquis indispensable. La croissance s'opère dans des conditions *optima* si les virtualités propres à chaque stade peuvent s'épanouir pleinement et si l'acquis des stades antérieurs peut réellement s'intégrer dans la structure ultérieure.

Les carences de la personnalité adulte peuvent donc provenir soit du fait qu'un stade n'ait pu être exploité en raison de la pression d'un modèle culturel appauvrissant (c'est le cas du modèle qui rend l'éducateur plus centré sur les compétences adultes à faire acquérir que sur l'enfance à épanouir), soit du fait que les acquis antérieurs aient été niés pour faire face aux exigences de la fonction (c'est ce qui se passe lorsque la pensée formelle se déploie sans souci de réintégration des richesses de la pensée enfantine). Cela peut aboutir, dans la personnalité adulte, à une superposition de structures caractéristiques de l'adulte et de structures proprement enfantines: nous savons de fait que la pensée religieuse peut n'être qu'une pure

1. Gérard ARTAUD, *Introduction au donné génétique dans le concept de vocation*, Thèse de doctorat en psychologie, Sorbonne, 1970.

2. Charles BEAUDOIN, *L'Oeuvre de Jung*, Paris, Payot, 1963, p. 217.

résurgence de la pensée symbolique de l'enfant et répondre au besoin de fabriquer un monde susceptible de satisfaire des requêtes affectives qui ne trouvent pas leur compte dans la froide objectivité du réel. La pensée symbolique de l'adulte devient alors purement compensatoire et ne remplit plus son rôle de saisie d'aspects de la réalité inaccessibles à la seule pensée conceptuelle³.

Analyse de trois attitudes

Ces considérations d'ordre théorique nous conduisent à émettre l'hypothèse selon laquelle la relation pédagogique serait le lieu de réactivation du conflit de l'adulte et le moteur de son processus d'individuation.

Cette relation a en effet ceci de spécifique qu'elle met l'éducateur adulte en contact direct avec les stades antérieurs de son développement et qu'elle le confronte avec cette partie de lui-même qui est demeurée inexplorée ou qui a été refoulée. Ce qui est exprimé, au sein de cette relation, par l'enfant ou l'adolescent, réactive chez l'adulte les dimensions inexprimées de lui-même qui, en vertu de la loi de compensation, cherchent le chemin de sa conscience.

En face de ce conflit réactivé par l'enfant ou l'adolescent, les réactions de l'adulte peuvent se présenter sous différentes modalités qui, grâce aux modèles utilisés, revêtent une signification bien précise. Nous proposons d'isoler ici trois réactions ou trois attitudes: une attitude autoritaire de défense, une attitude anarchique de décompensation, une attitude non directive d'ouverture à l'expérience.

L'attitude autoritaire représente une tentative inconsciente de ju-

guler le conflit renaissant en renforçant la structure actuelle et en faisant taire les poussées qui pourraient la menacer. Même si la personnalité de l'adulte paraît solidement structurée, elle est souvent bâtie sur des mécanismes de défense qui empêchent l'accès à la conscience de certaines dimensions enfouies. Un tel adulte redoute ce qu'il va recevoir de l'enfant, parce qu'il redoute de voir mettre en lumière ses carences et remettre en question son modèle de personnalité accomplie. Erikson parle à ce sujet de la «redoutable fonction de l'enfance dans la construction de la société». En effet, l'enfant qu'on laisse s'exprimer dans son individualité rappelle à l'adulte qu'il est souvent tronqué, c'est-à-dire coupé d'une zone de lui-même qui lui vient de son enfance; il rappelle à l'adulte que pour s'accomplir il doit se réconcilier avec sa propre enfance. Et c'est un fait que cette réconciliation représente une entreprise redoutable: la froide rationalité est menacée par la pensée symbolique et intuitive, l'attitude extravertie est menacée par le narcissisme adolescent qui est besoin de retour sur soi pour construire une identité qui ne soit pas pure conformité au milieu, la *persona* tournée vers le monde extérieur est menacée par la congruence enfantine.

Cette réaction défensive prend une allure autoritaire parce qu'elle est tentative de faire taire l'enfant en lui imposant un modèle culturel qui entend dicter la direction de sa croissance. L'adulte sur la défensive est en effet plus préoccupé de modeler les façons de penser et de sentir de l'enfant suivant son propre schème de référence que de suivre le processus de sa croissance et de laisser s'épanouir les virtualités propres au stade qu'il est en train de vivre. Une des sources de l'autoritarisme en éducation viendrait donc d'une difficulté pro-

fonde de l'adulte à accueillir l'expérience enfantine parce que cet accueil entraînerait chez lui une reviviscence de sa propre enfance. En faisant taire l'enfant, l'adulte ne ferait pas autre chose que de verrouiller la porte à cette part enfouie de lui-même qui lui vient de l'enfance. La fabrication de mythes comme celui de l'enfant petit adulte, ou celui du fossé des générations, la dramatisation de la crise adolescente, répondraient finalement à un besoin inconscient de l'adulte d'oublier ce qu'il a été pour faire l'économie d'un renouvellement de son personnage.

Dans une telle situation, la *persona* s'est durcie dans un masque autoritaire qui bloque le processus d'individuation.

L'attitude anarchique représente une résurgence des attitudes enfantines au sein d'une structure adulte qui n'est pas en mesure de les intégrer. On ne peut en effet verrouiller indéfiniment la porte au refoulé: ce qui est retenu de force en dehors du champ de la conscience resurgit un jour ou l'autre et échappe au contrôle. On assiste alors à un phénomène qui revêt toutes les caractéristiques d'une décompensation: affirmation de soi sous forme d'individualisme anarchique qui n'est qu'une pure résurgence de l'égoïsme primitif — poussée assimilatrice et subjective qui aboutit à une déformation de la réalité et n'est qu'un retour à une pensée enfantine incapable d'accéder à l'objectivité — revanche de l'irrationnel qui aboutit à une évasion dans l'imaginaire au détriment de l'adaptation au réel⁴ — besoin nostalgique d'un retour à l'enfance, qui, en voulant faire l'économie de l'effort de réintégration, aboutit à nier les acquis ultérieurs de l'adulte et les responsabilités qui en découlent. Il ne s'agit pas en effet,

3. W. DE BONT, «La religion en tant que pensée symbolique», dans *Supplément de la vie spirituelle*, juin 1972.

4. R. ZAZZO, «Réflexions sur l'objectivité», dans *Psychologie Comparative et Art*, Paris, P.U.F., 1972, p. 133.

pour l'adulte, de redevenir enfant, et ce n'est pas en jouant à l'enfant et en adoptant ses comportements qu'il peut se réconcilier avec sa propre enfance.

Cette décompensation se traduit au sein de la relation pédagogique par une attitude de laisser faire qui est non seulement démission devant les responsabilités de la tâche éducative, mais aussi et d'abord démission devant la responsabilité essentielle de la reconstruction de soi.

Il est à noter cependant qu'un tel phénomène de résurgence ne revêt pas de soi ce caractère de démission. Il peut représenter une étape nécessaire vers la réintégration, et donc un progrès sur l'attitude analysée précédemment, dans la mesure où il répond à un besoin de l'adulte de revivre un stade antérieur mal franchi et d'explorer certaines dimensions de la personne qui auraient dû s'exprimer à ce moment-là.

L'attitude non directive, qui permet à l'enfant et à l'adolescent de s'exprimer dans son individualité, émane d'un éducateur ouvert à son expérience intérieure, c'est-à-dire à tout ce qui est éveillé en lui par l'accueil au vécu de l'enfant. Cessant d'être sur la défensive, il peut laisser ce vécu de l'enfant inter-

roger sa structure adulte et en souligner les carences. Il devient alors conscient de la relation compensatrice qui s'établit entre les aspects hypertrophiés de sa *persona* et la dimension oubliée de son moi, conscient de l'exigence de récupération des acquis antérieurs inexplorés.

Mais cette récupération, qui ne saurait être une pure résurgence, ne peut s'opérer que par voie intégrative. La loi de succession des stades nous montre bien que, dans le passage d'un stade à l'autre, il y a mutation de structure. Les richesses inexplorées de l'enfance, quand elles sont ainsi récupérées, ne viennent pas se superposer à la structure adulte, elles viennent l'enrichir en s'y intégrant. Elles prennent en quelque sorte une existence nouvelle en entrant dans une nouvelle gestalt: la congruence adulte ne saurait rééditer la congruence de l'enfant enfermé de force dans son propre point de vue par défaut de maturation de sa structure cognitive, la pensée symbolique purement compensatrice de l'enfant ne saurait resurgir telle quelle dans une pensée formelle capable d'atteindre l'objectivité.

L'évolution de la pensée de Bachelard, à propos de laquelle on a pu parler d'une «conversion à

l'imaginaire», illustre bien ce passage de la superposition à l'intégration. Si Bachelard s'efforce d'abord de psychanalyser l'imagination c'est pour l'écartier comme obstacle épistémologique, comme résurgence d'une pensée enfantine qui entrave le fonctionnement de la raison. Si, par la suite, il en vient à exalter les productions imaginatives, c'est pour tenter de récupérer toutes les richesses psychiques que laisse perdre l'ascèse scientifique⁵.

Une réflexion à poursuivre

Ce que nous avons tenté de montrer dans cet article, c'est la fécondité, au niveau de l'analyse des attitudes de l'éducateur, de l'hypothèse selon laquelle, au sein de la relation pédagogique, l'expression par l'enfant et l'adolescent des virtualités propres à son stade favorise chez l'adulte le processus d'individuation.

Il serait utile de poursuivre ultérieurement cette réflexion en déterminant quels sont les acquis spécifiques de chaque stade de la croissance qui n'ont pas trouvé leur place dans la personnalité de l'adulte et sont, par le fait même, susceptibles de la compléter. ▼

5. J. GAGEY. *Gaston Bachelard ou la conversion à l'imaginaire*, Paris, Rivière, 1969.



Ateliers des Sourds (Montréal inc.)