

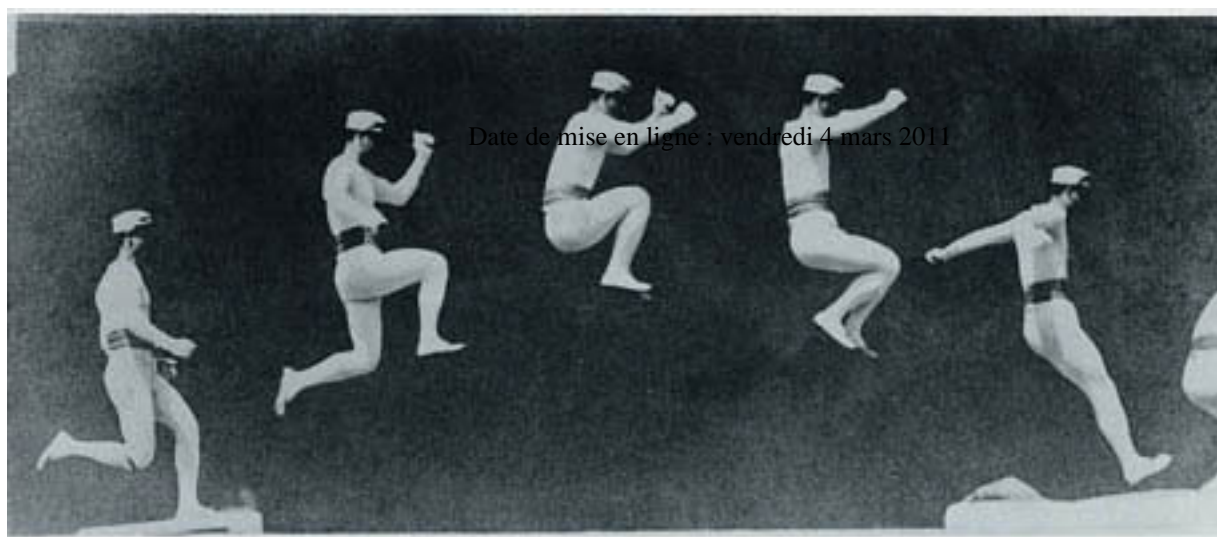
Extrait du Rhuthmos

<http://www.rhuthmos.eu/spip.php?article289>

# Des temporalités éducatives (3) : du développement

- Recherches

- Le rythme dans les sciences et les arts contemporains
- Sciences de l'éducation et de la formation



---

**Rhuthmos**

---

### Sommaire

- [1. Une notion problématique](#)
- [2. Lifespan perspective et formation des adultes](#)
- [3. Modèles du développement adulte](#)
- [4. La théorie des transformations](#)
- [Bibliographie](#)

Ce texte constitue la troisième section d'une étude plus large dont on trouvera des deux premières [ici](#) et [ici](#).

## 1. Une notion problématique

Pris dans sa dimension diachronique, la question du temps est indissociable de celle du devenir. Celui-ci se réduit-il à l'actualisation d'un modèle de vie pour l'Homme, donné de l'extérieur ou préformé en lui-même ? Relève-t-il, au contraire de l'action de l'Homme sur sa propre histoire ? Ces questions qui, pour faire bref, relèvent respectivement de positions qu'on peut nommer essentialistes et existentialistes ont donné lieu à des oeuvres qui vont certes bien au-delà d'une telle bipolarité (Wahl J., 1954). Cette dernière reste cependant opérante pour comprendre les représentations du temps sous-jacentes au devenir-sujet. Sous la notion de développement, acceptée comme un allant de soi ou rejetée avec véhémence, on retrouve en effet des positions essentialiste ou existentialiste. De sorte que cette notion de développement apparaît comme un analyseur des représentations du temps de vie ; et, pour autant que les représentations sont immédiatement des modes de construire, les différentes acceptions du développement se prolongent en différentes manières de se temporaliser. Il convient donc de « ré-interroger la notion de développement, en relation avec celle du devenir-sujet » (Dupuis P.-A., 2002, p.34 ; cf. également 1990, chap. 5) - chantier de recherche qui concerne bien évidemment l'ensemble des praxis éducatives considérées sous l'angle des temporalités longues.

Le terme « développement », lorsqu'il est connoté de manière négative, évoque une sorte de programme préétabli ou d'avatar évolutionniste du destin, interdisant au sujet toute création de formes et de sens réellement nouveaux. Mais de telles acceptions essentialistes du développement, si elles existent bien, voisinent avec d'autres acceptions qui, aussi bien du point de vue théorique que du point de vue axiologique, leur sont franchement opposées ou apparaissent simplement différentes.

Dans le champ des psychologies de l'enfant, à quoi les praxis éducatives ont largement puisé, les modèles du développement renvoient classiquement aux oeuvres fondatrices de Piaget et de Freud. C'est de la première qu'est issu le modèle dit des « stades durs » qui considère une progression séquentielle et universelle et qui n'admet ni régression, ni diversité des voies de passage d'un stade à l'autre, ni positionnement du sujet à cheval sur plusieurs stades - ce dont tient compte, au contraire, le modèle psychanalytique. Dès 1895, Freud utilise le terme d'après-coup (1973) pour désigner le remaniement des traces mémorisées des expériences infantiles en fonction d'expériences ultérieures. Aujourd'hui, A. Green y voit un « mouvement d'ouverture et de fermeture par lequel le sens se dépasse lui-même en se complétant, s'enrichissant, se donnant, à la limite, la possibilité d'une révision rétrospective par ce mouvement même qui pousse à accroître le champ de ses formulations significatives » (2000, p. 180). Pour L. Colin (2006), l'inachèvement que l'après-coup souligne constitue une ressource pour penser le paradigme d'une éducation tout au long de la vie. Comme le note F. Duparc, « un sujet ne peut avancer, changer, évoluer au fil des événements de sa vie qu'en passant par des moments de régression transitoire qui lui permettent de garder le contact avec son identité » (1997, p. 1463). Si, dans la pensée freudienne, la séquence des stades reste bien invariable, les retours en

arrière sont indissociables du développement, de même que la co-présence de processus relevant de stades différents. La notion de développement s'est pourtant trouvée en partie disqualifiée dans les recherches psychanalytiques du fait de ses connotations évolutionnistes. En partie seulement car elle réapparaît sous d'autres dénominations, comme celle de « croissance » [1] En fait, comme le note F. Duparc (1997), il est difficile en psychanalyse de se passer des stades (oral, anal, phallique, génital) sans perdre la référence au corps.

## 2. *Lifespan perspective* et formation des adultes

Les recherches consacrées au développement de l'adulte sont, en langue française, fort rares (Boutinet J.-P., 2004b, 2005b) - à l'exception de celles consacrées à la vieillesse. Tout se passe comme si, en France plus encore qu'en Belgique, en Suisse et *a fortiori* au Québec, l'expression « développement de l'adulte » restait inféodée aux définitions qui la posent comme contradictoire dans les termes puisque « adulte » signifie étymologiquement « parvenu au terme de sa croissance ».

Il existe par contre, un peu partout ailleurs, un ensemble de recherches regroupées sous l'appellation « développement tout au long de la vie » - *lifespan developmental perspective* - dont on peut situer les débuts en 1933 avec les premiers travaux de Charlotte Bühler à Leipzig. A partir d'entretiens, de biographies, de journaux intimes, Bühler propose un modèle en stades, fondé sur des critères quantitatifs, qui met l'accent sur l'évolution des objectifs de vie que se donnent les personnes de 40 à 65 ans (cf. Vandenplas-Holper C., 1998, p. 113-115). Ce courant peut également trouver son origine chez Jung qui, dans une perspective psycho-spirituelle, propose également un modèle de développement en stades (le processus d'individuation), construit par analogie avec la succession des saisons, et comportant déjà l'idée de crise du milieu de la vie (Houde R., 1999, p. 19-41). Par la suite, les théories du développement de l'adulte se distribueront entre ces deux approches, expérimentaliste d'une part, clinique de l'autre.

Les recherches portant sur le développement de l'adulte et sur les pratiques et les théories de la formation peuvent-elles s'inter-questionner et, de ce fait, s'enrichir mutuellement ? Suite à une revue de travaux portant sur le développement de l'adulte, P. Dominicé demande « quelles seraient les raisons qui permettraient de se dispenser d'un savoir qui a fortement enrichi la pratique éducative des populations plus jeunes ? Au nom de quelle option épistémologique faudrait-il refuser un apport théorique qui permet de mieux comprendre l'acteur principal de la formation et l'effort qu'il fournit au-delà de sa formation de base ? » (1994, p. 51 ; cf. également Bourgeois E., 2003, et les conclusions de C. Vandenplas-Holper, 1998). Dans notre aire géographique, des interactions fécondes apparaissent donc envisagées, au moins dans leur principe, entre formation et développement de l'adulte. A noter que dans d'autres aires, notamment aux USA, « il est difficile d'imaginer le champ de l'éducation des adultes séparé des travaux portant sur le développement de l'adulte ; de nombreux aspects de ce que nous pensons au sujet des apprenants adultes et du processus d'apprentissage sont façonnés par notre connaissance de la manière dont les adultes changent et se développent tout au long de leur vie » (Clark M. C., Caffarella R.S., 1999, p. 1).

## 3. Modèles du développement adulte

Dans les recherches portant sur le développement de l'adulte, la notion de stade, adoptée ou controversée, reste centrale. Elle renvoie à des modèles qui sont, selon le cas, mécanistes, organismiques ou multidimensionnels.

Dans les modèles mécanistes, « la personne serait déterminée essentiellement par les influences extérieures que l'environnement exerce sur elle » (Vandenplas-Holper C., 1998, p. 19). Ce point de vue peut être illustré par les théories apparentées à celle de « l'horloge sociale » (Neugarten B., 1968), qui veut décrire et différencier les conduites et les accomplissements qu'une société donnée prescrit à ses membres en fonction de leur âge. Toute

société fournit ainsi à ses membres un modèle développemental séquencé afin de maintenir son organisation ; et les sujets se réfèrent à cette « horloge » pour évaluer s'ils sont ou non « dans les temps » au plan professionnel ou personnel. Bien que les différentes étapes prescrites fassent, pour Neugarten, l'objet de reprises singulières par les personnes, il n'en reste pas moins que, de son point de vue, ils sont d'abord produits et mis en place par une société. Le mode d'explication prévalent reste unidimensionnel ; le modèle pose un développement essentiellement déterminé de l'extérieur et, corollairement, un sujet qui tend à être réduit à sa seule réactivité. Dans le cadre d'une approche complexe du développement, les travaux relevant de ce type de modèle doivent ainsi faire l'objet d'une relecture critique, quel que soit leur intérêt par ailleurs [2].

À l'insuffisance des modèles posant le développement comme extérieurement déterminé répond celle des modèles « organismiques » qui envisagent le développement à l'image de la croissance biologique. Des auteurs post-piagétiens comme Kohlberg ont adopté un tel modèle. Kohlberg (1981) décrit le développement moral, de l'enfance à la vieillesse, suivant une telle séquence irréversible et finalisée [3]. Sa recherche s'appuie sur des dilemmes moraux hypothétiques présentés aux sujets. De son point de vue, le jugement moral se développe en six stades à travers quoi, à l'inverse du modèle mécaniste précédent, le développement est conçu à l'image d'un « programme » dont le sujet serait porteur, et que l'environnement, s'il s'avère favorable, pourrait ou non permettre d'actualiser. À la réduction du sujet à sa réactivité répond la réduction de l'environnement à un révélateur du déjà-là. Les principales théories, explicites ou implicites, qui sous-tendent les pratiques du développement personnel s'inscrivent, dans une large mesure, dans le cadre de ce modèle - moins, cependant, par la précision du système de stades qu'ils utilisent que par le poids qu'ils donnent aux déterminants internes (Lacroix M., 2004).

Les critiques adressées aux modèles mécanistes et organismiques ont par la suite encouragé l'élaboration de modèles développementaux plus complexes, multidimensionnels. Par exemple, K. W. Schaie et G. Labouvie-Vief (1974) évaluent l'incidence des effets de cohorte sur les performances cognitives de sujet du même âge. Les différences statistiquement significatives entre les résultats des différents groupes indiquent, pour les auteurs, l'intrication de facteurs physiologiques liés à l'âge, de facteurs psychologiques afférents au développement de la personne et aux événements de vie, et de facteurs socio-historiques. Dans cette perspective, la notion de développement, loin de se réduire à l'une ou l'autre de ses dimensions, devient ici bio-psycho-socio-historique ; elle s'efforce d'articuler plusieurs lignes de causalité hétérogènes distinctes. Ainsi, le développement n'est ni donné par le monde extérieur, ni réduit au déploiement d'une innéité : le sujet et le monde co-évoent. Le développement prend forme aussi en fonction de l'action du sujet ; il est à « faire émerger ». Les travaux mentionnés ne le limitent pas à ses dimensions purement intellectuelles, purement affectives ou purement sociales ; ils portent sur leurs tissages et, à ce titre, se situeraient davantage dans la perspective de Wallon (Bautier E., Rochex J.-Y., 1999) que dans celle de Freud ou de Piaget.

Les recherches portant sur la pensée « postformelle » relèvent d'une telle approche complexe du développement. Quoique le terme comporte d'évidentes connotations piagétiennes, les recherches se présentent dans un rapport à Piaget analogue à celui d'Einstein à Newton (Sinnott J., 1984) de par le passage qu'elles opèrent d'une conception absolutiste à une conception relativiste de la connaissance. De nombreux auteurs ont en effet avancé que les caractéristiques de la pensée adulte tiennent davantage à l'assomption de « vérités » ou de « champs du possible » non plus uniques mais pluriels, souvent incompatibles, et hautement dépendants des contextes. Ainsi le développement vers la pensée post-formelle s'appuie sur la notion de rationalité limitée, et sur la prise de conscience du caractère stratégique, contextuel et culturel de toute activité. Les prolongements éducatifs de ces recherches sont patents, depuis l'étude pionnière de Perry (1970) qui questionne, en termes de pensée postformelle, les changements dans la façon dont les étudiants de Harvard apprennent à se situer face à la multiplicité des cadres de référence présentés par leurs enseignants, jusqu'aux travaux récents qui s'arriment à une pluralité de questionnements et de pratiques en éducation (cf. Griffin B., Kincheloe J., Hinchey P., 1999, pour une revue détaillée de la question).

Sur le versant clinique, on peut mentionner notamment le modèle développemental multicausal de E. Erikson (1963)

et, dans ce modèle, l'émergence chez l'adulte de la générativité, comme disposition par quoi les sujets définissent « ce qu'ils tiennent à bien faire, et comment ils comptent s'occuper de ce qu'ils ont commencé et créé » (1974, p. 377). Cette disposition implique de s'adresser à la génération suivante dans un « souci du véridique », « comme relation mutuelle de sa propre intégrité et de celle de l'autre » (Dupuis P.-A., 2002, p. 96). L'assomption du désir d'éduquer, par quoi le sujet investit une temporalité qui déborde sa propre vie, apparaît alors située dans un processus développemental qui prend, en retour, statut de condition de l'intention de transmettre.

## 4. La théorie des transformations

Le travail récemment traduit de J. Mezirow (2001) montre particulièrement bien l'intérêt de l'articulation des problématiques de la formation et du développement de l'adulte, par rapport auxquels il se situe en position d'interface.

L'ouvrage s'organise autour d'une idée centrale : celle de la prise en compte, en formation d'adultes, des cadres de référence implicites des sujets, leurs « perspectives de sens », qui s'expriment à travers leurs interprétations du monde. La réévaluation, au cours de la vie adulte, de ces cadres de référence implicites constitue des « transformations de perspective », qui s'accompagnent de véritables changements du monde vécu. Selon Mezirow, le développement s'exprime, quant à lui, en une succession (non programmée) de transformations de perspective, de sorte que ce qui favorise les dernières dynamise également le premier. C'est à la formation que revient ce caractère dynamisant, à travers ce que l'auteur nomme « l'apprentissage émancipateur », considéré à son tour comme « résultant de la réflexivité [qui concerne en particulier] notre propre histoire et notre biographie et la manière dont elles se traduisent dans l'image que nous avons de nous-mêmes ; dans nos présomptions concernant l'apprentissage, la nature du savoir et l'utilisation que nous en faisons ; dans notre manière de voir nos rôles et les attentes de la société ainsi que les sentiments refoulés qui influencent ces éléments » (2001, p. 104) [4]. Ainsi, dans le système notionnel formé par les transformations de perspective, le développement, l'apprentissage émancipateur et la réflexivité « biographique », c'est cette dernière qui peut être considérée comme le « moteur » du développement de l'adulte. Partant, il revient à la formation d'organiser les conditions d'apprentissage d'une telle réflexivité.

En somme, le développement de l'adulte apparaît, à travers les dernières approches mentionnées, doté des caractéristiques suivantes : non-séparabilité de ses dimensions (psychologiques, groupales, sociales, etc.) ; caractère dynamique, à la fois continu et discontinu (sujets et contextes composent en permanence avec l'ordre, le désordre et l'organisation) ; statut accordé aux sujets de « producteurs » ou d'« auteurs » de leur propre développement. En tout état de cause, la notion de développement ne renvoie plus ici au temps du progrès linéaire des modernes, sous-jacent au modèle des « stades durs », mais à une intrication de mouvements progressifs et régressifs, organisateurs et désorganiseurs, porteurs d'incertitude. La représentation du temps associée nous semble analogue à une boucle étrange (Hofstadter) qui s'établirait non seulement comme résonance « verticale » entre les « niveaux » (entre les temporalités sociales, groupales, psychiques co-présentes ou synchroniques), mais aussi comme résonance « horizontale » ou diachronique entre les « moments » ou les « périodes » de la vie du sujet, résonance diachronique par quoi les intentions d'avenir et le passé se co-déterminent sans cesse sans que l'un puisse devenir un destin pour l'autre. Le sujet en développement est alors considéré non plus comme agi par celui-ci, dont quelque programme interne ou externe préformerait les temps personnels, mais bien comme co-auteur de sa propre durée. La notion de développement relève ainsi d'un existentialisme modéré, évitant le double écueil du pessimisme et de la toute-puissance. Une fois débarrassée de sa gangue évolutionniste, cette notion rejoint la pensée critique en éducation [5], dans la mesure où il devient possible de penser développement et émancipation comme non séparables. Au plan des pratiques, la question n'est plus alors de savoir si telle intervention éducative est ou non « adaptée » au stade où se trouverait le formé mais de se demander si elle favorise la prise en main qu'il est susceptible d'opérer vis-à-vis de son propre processus de développement, indissociable de la formation au long cours de ses temps personnels.

À SUIVRE...

# Bibliographie

La bibliographie de cet article est disponible [ici](#).

---

[1] Cf. le dossier « La croissance psychique », *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 2000, n° 26.

[2] Ce constat englobe tout un courant outre-atlantique, dont les recherches de D. Levinson (1974) sont exemplaires, et qui constitue une référence importante pour la problématique des « cycles de vie » ou des « âges de la vie » (Houde R., 1999).

[3] On trouvera une analyse contextualisée de la théorie de Kohlberg dans Tostain M., 1999. Cf. également Vandenplas-Holper C., 1999.

[4] À noter que Mezirow associe explicitement cette réflexivité à la pensée postformelle (2001, p. 172-174).

[5] Cf. le dossier « De la critique en éducation », coord. Bézille H., Le Grand J.-L., *Pratiques de formation / Analyses*, 2002, n° 43.