

Apprendre à croître: Réflexion sur la croissance de l'adulte

René Bédard

Université d'Ottawa

The nature of human growth is now well documented and well articulated. We now propose a reflection on human growth in which we propose that the adult can find in himself the resources he needs to facilitate his growing process. We also suggest that the adult can find in the education field all that can be useful to his personal growth.

La nature de la croissance est depuis plusieurs décennies déjà, bien documentée et relativement bien articulée. Nous proposons maintenant une réflexion sur la croissance dans laquelle l'adulte est d'abord invité à puiser en lui-même des ressources de nature à faciliter sa démarche. L'adulte est également invité à utiliser le monde de l'éducation et à accueillir ce qui pourrait éventuellement être utile à sa croissance.

Depuis plusieurs décennies déjà, les études et recherches sur la croissance de la personne humaine ont relativement bien circonscrit les dimensions qui marquent le parcours de l'existence. Plus précisément, la nature de la croissance, pendant l'enfance et l'adolescence, a été abondamment articulée par des théoriciens dont l'influence se fait encore sentir (Piaget, Erikson, Wallon, Freud, etc.). Plus récemment, la nature de la croissance de l'adulte a retenu l'attention et la recherche dans ce domaine continue, de façon théorique ou expérimentale, à montrer que l'adulte doit lui aussi se laisser interpeler par les nombreuses variables qui contribuent à le construire. Plusieurs aspects de l'existence de l'adulte ont ainsi été explorés (Jung, Levinson, Vaillant, Artaud, Bédard) et ce dernier peut plus facilement concevoir les implications générées par une meilleure saisie de sa croissance personnelle.

Mais l'élaboration et l'articulation de la nature de la croissance peut ne pas apparaître suffisante "pour l'adulte qui tient à exercer ses droits les plus stricts sur l'évolution de sa croissance et pour apprécier la richesse qui ne manquera pas de se dégager de cette expérience" (Bédard, 1987, p.469). En effet, la recherche entreprise sur la croissance de l'adulte a maintenant beaucoup à gagner en significations et en implications si elle considère ce qui pourrait amener davantage l'adulte à mieux se familiariser avec des ressources qui sont à sa disposition et dont l'utilité ne saurait être qu'apparente. Existe-t-il, en d'autres mots, des appuis, des instances, des ressources sur lesquels l'adulte pourrait

effectivement compter s'il décidait éventuellement de prendre bien en main sa propre croissance. La réponse à cette question ne pourrait être que positive surtout dans le cas d'adultes déterminés à assumer l'entière responsabilité de leur croissance personnelle. Cependant, considérant le fait que d'une part, l'équipement humain varie énormément selon les personnes et que d'autre part la réponse individuelle aux ressources disponibles n'est pas toujours unanime, il faudrait que ce qui sera proposé comme éventuelles ressources à la croissance puisse rassembler un nombre appréciable d'adultes. De plus, il ne faudrait pas oublier de réaliser que "chaque être humain, créature unique, a sa propre loi intime de croissance" (Sullivan, 1980). Le respect de cette unicité s'impose et il ne s'agit en aucun cas de vouloir proposer un modèle d'apprentissage de la croissance dont l'étroitesse servirait mal les intérêts de l'adulte. Au contraire, l'emphase devrait être mise sur ce qui est à la portée du plus grand nombre surtout lorsque l'on considère, à la suite des propos de Paterson que "the adult moreover is in an important sense, charged with caring for himself" (1984, p.145).

En tenant alors compte des perspectives mentionnées, nous croyons que deux types de ressources s'offrent à la personne. En effet, il y a en premier lieu le plan personnel et sur ce plan, l'adulte peut compter sur une ressource extrêmement riche mais non toujours adéquatement explorée, c'est-à-dire, lui-même. En second lieu, il y a sur le plan social une ressource fort importante et c'est l'éducation. Nous croyons que cette instance peut devenir pour l'adulte un appui très valable dans l'apprentissage de sa croissance.

1. La personne en tant que ressource pour elle-même

Etant donné que l'objet de la croissance n'est nul autre que la personne elle-même, pourquoi ne pas d'abord se tourner vers elle pour y découvrir des ressources qui, dans de nombreux cas, sauront être à la hauteur des attentes et pourront agréablement surprendre l'adulte lui-même par leur justesse, leur pertinence et leur actualité. Cette initiative n'est pas négligeable, loin de là, mais ce qui manque probablement à trop d'adultes, c'est la conscience de la présence en eux de nombreuses dimensions capables de les aider à croître harmonieusement dans le respect de ce qu'ils sont et de ce qu'ils veulent devenir. Ce dont l'adulte souffre parfois, c'est d'un niveau de conscience lucide qui l'inviterait à un face à face avec lui-même. Dans cette perspective, Artaud souligne "que l'individu développe ainsi une attitude de méfiance à l'égard de ce qu'il ressent, comme si ce ressenti recelait une nouveauté considérait d'emblée comme une tentation" (1985, p. 34). De plus, ajoute Davy, "les hommes ignorent le plus souvent que des niveaux de conscience différents peuvent être atteints" (1974, p. 26). Et c'est en raison de ces niveaux de conscience possibles que le temps est venu de dire à l'adulte "qu'il y a en chacun de nous celui qui a toutes les réponses" (Languirand, 1978, p. 153). Cela signifie que toutes proportions gardées, l'adulte a en lui les moyens de devenir plus conscient de sa croissance et ce faisant, de l'animer, de la gérer et de la contrôler.

Ce langage pourrait peut-être surprendre ceux et celles qui ont probablement trop misé sur leur soi-disant pauvreté intérieure et cru que l'exercice ne leur révélerait rien de significatif. Or, la vérité est tout autre, du moins, nous le croyons. "Les réponses sont en nous" soutient encore Languirand (1978, p. 153) et "ces réponses attendent les questions pour se manifester." De plus, il ne faudrait pas croire que cette dynamique questions-réponses est réservée à quelques initiés. Bien au contraire, elle est possible à la majorité à condition que les questions qui, selon Jung, viendront en temps et lieux, soient accueillies, traitées avec respect et analysées en adulte responsable de sa croissance. Le drame des adultes qui se comportent comme des spectateurs de leur croissance est probablement engendré par le refus, plus ou moins conscient, de faire face aux questions qui, tôt ou tard, et sous une forme ou sous une autre, feront leur apparition. La qualité de l'attention envers ce qui se manifeste sous forme de questions est probablement proportionnelle à la qualité de sa croissance. Or, c'est de cette ouverture envers les questions dont l'adulte doit se rendre conscient car "les questions sont comme les clés qui ouvrent les coffres mystérieux où les réponses sont retenues prisonnières" (Languirand, 1978, p. 153).

Il est peut-être possible que la dynamique dont nous faisons ici état laisse indifférent un grand nombre d'adultes sous prétexte que leur croissance ne pose pas de problèmes particuliers. Ce sont probablement les adultes qui, pour une raison ou pour une autre, n'ont pas l'occasion de réaliser que la croissance d'une personne véhicule un grand nombre de questions qui, un jour ou l'autre, exigeront des réponses. Ce dont ces adultes doivent être saisis, c'est du fait que la vie de tout adulte est cousue de situations qui sont en elles-mêmes des occasions de croissance. "Tout événement, même négatif porte en lui une occasion d'apprendre et de faciliter notre quête" (Ferguson, 1980, p. 78). Or, sans une prise en charge consciente de ces réalités, en vue de les analyser et d'en tirer profit, le risque est grand de laisser soit les autres soit des instances extérieures quelconques, nous prendre en charge et conséquemment nous conditionner, nous manipuler et s'emparer de nous-mêmes. Au lieu de croître, ces adultes deviennent d'excellents candidats à l'aliénation dont parle Artaud lorsqu'il dit que "l'homme de notre société vit beaucoup plus en dépendance de son milieu qu'en référence à lui-même" (1985, p. 38).

L'adulte peut également trouver en lui-même des ressources très bénéfiques à sa croissance lorsqu'il réalise que lui aussi, comme l'enfant et l'adolescent d'ailleurs, passe par ce que les chercheurs ont appelé des stades développementaux. Rappelons ici que l'existence de stades développementaux pendant l'âge adulte est bien établie (Stevens-Long, 1979) bien que certains chercheurs dont Neugarten (1969) en particulier préfèrent avancer le concept de transitions. Quoi qu'il en soit, le passage de l'adulte à travers ces stades ou ces transitions nécessite ou apporte des changements au niveau des perspectives qui jusqu'à maintenant ont gouverné l'agir de la personne. C'est donc d'une transformation dont il est ici question et cela signifie, selon Mezirow (1981) qu'une nouvelle saisie de soi-

même s'opère à la lumière des changements qui se remarquent en soi et autour de soi. Chez l'adulte conscient de sa croissance et de son évolution, "les vieux schèmes ou perspectives sont inadéquats pour résoudre les dilemmes existentiels générés par des transitions significatives" (Mezirow, 1983, p. 1, traduction libre). Pour que cette transformation se produise, l'adulte doit, une fois de plus, faire appel à ce qu'il peut trouver en lui. Il y a là des ressources qui se manifesteront si la personne consent à les accueillir, à les exploiter, à leur faire confiance. Cet exercice n'est pas exclusivement l'apanage de quelques spécialistes. Au contraire, ces ressources sont plus souvent accessibles que certains pourraient le croire. Dans sa réflexion sur l'évolution de l'homme intérieur, Davy soutient même que notre potentiel personnel "ne cherche pas à se voiler, mais il veut être découvert, il vient au devant de celui qui le cherche" (1974, p. 29). C'est de cette manière que nous croyons l'adulte capable de continuer à croître lorsqu'il devra affronter des transitions difficiles, des crises périlleuses, des tournants inévitables. C'est en effet l'expérience de la croissance qui fait dire à Jourard que l'adulte "discovers in himself transcendent powers he never experienced before and never imagined he had" (1975, p. 313).

2. L'éducation comme ressource à la croissance

Que l'éducation en général ait été dans le passé une des ressources fort importantes pour placer la personne en contact avec l'acquisition de la connaissance, ne fait aucun doute. Plusieurs observateurs pourraient même ajouter que l'éducation formelle et institutionnelle avait monopolisé la détention du savoir au point où c'est vers elle qu'il fallait se tourner pour obtenir soit un statut, soit une notoriété, soit une profession. Cependant, en nous appuyant sur le rapport Faure (1973), il nous apparaît important de souligner que les dimensions de la personne en croissance n'étaient pas toutes traitées avec la même attention dans le cadre traditionnel de l'éducation. Moins d'emphasis a été effectivement placée sur l'espace affectif, sur l'activité esthétique, sur la capacité d'émerveillement, bref sur l'ensemble de la qualité de l'existence. Cela signifie que la croissance sur tous les plans n'a pas retenu tout l'espace que nous lui souhaitons maintenant. C'est précisément dans cette perspective que nous croyons que la croissance de la personne serait mieux servie si l'éducation en général et l'éducation des adultes en particulier se présentaient comme des ressources sur lesquelles des appuis importants seraient recherchés et trouvés dans la construction et le déroulement de ce long et difficile processus qu'est la croissance.

L'apprentissage, soutient Mezirow, "a essentiellement pour but de nous aider à comprendre la signification de nos expériences et à réaliser que nos vies sont tissées de valeurs" (1985, p. 17, traduction libre). Ainsi conçue, l'éducation, dans son sens le plus noble, s'éloigne de façon appréciable d'une mission traditionnellement et culturellement perçue comme étant celle de transmettre des connaissances et prend alors des proportions insoupçonnées. Il ne s'agit pas ici de minimiser l'apport et la richesse de l'éducation dite instrumentale, c'est-à-

dire de celle qui pave la voie à l'accès à la connaissance, qui permet la maîtrise de certaines compétences et qui assure la mise en oeuvre de plusieurs habiletés personnelles. Il est plutôt et surtout ici question de cette autre sorte d'éducation, c'est-à-dire de celle qui ne laisserait pas à l'écart la croissance de toute la personne. C'est une éducation dite "transformationnelle" vers laquelle tout apprenant, indépendamment de son âge ou de sa condition sociale, pourrait se référer dans la recherche des indispensables ressources directement reliées à sa croissance. Ce type d'éducation devient "transformationnelle" dans la mesure où elle permet à la personne de garder et de cultiver le contact avec elle-même, ce contact étant d'ailleurs l'unique condition où l'on peut se permettre d'introduire la question de la croissance personnelle. Cette éducation devient également "transformationnelle" lorsqu'elle permet à l'apprenant de s'ouvrir à sa croissance, c'est-à-dire d'en saisir la composition, d'en réaliser la trajectoire et d'en assumer la complexité. Pour ce faire cependant, une transformation est nécessaire et nous croyons que l'éducation doit être un lieu de ressources pour initier la personne à cette réalité qui est la sienne. En d'autres mots, ce qui est ici souhaitable, c'est la mise en place d'éléments ou de structures qui pourraient graduellement initier l'apprentissage de sa croissance, en tenant compte, il va sans dire, du rythme et de la maturation de chaque apprenant. Dans cette perspective, la personne en évolution pourrait constamment être saisie des dimensions de la structure de sa vie. Ainsi conçue une éducation "transformationnelle" ouvre la personne à elle-même, la garde consciente de son inachèvement et l'avertit des multiples implications de son développement continu. Et si l'apprenant se voyait contraint, pour une raison ou pour une autre, de continuer seul ce qui a été préalablement amorcé, il serait vraisemblablement mieux équipé pour remettre en question et réajuster, s'il y a lieu, sa structure de vie.

Malheureusement, la culture, dans l'état actuel des choses, ne s'est pas encore montrée trop enthousiaste envers ce type d'éducation. C'est même le contraire qui, selon Boyd et Myers (1985) s'est fait sentir et cela depuis fort longtemps. En effet, le donné culturel, en plus de ne pas être un support significatif à l'être en croissance, incite plutôt à ne pas s'arrêter à soi-même. Ce constat est davantage tragique lorsque l'on réalise que "la position culturaliste (. . .) pose l'homme en extériorité par rapport à son être tout en prétendant apporter la réponse" (Chamberland, 1981, p. 244).

En définitive, et pour ne pas laisser planer de doute quant à la pertinence de l'éducation instrumentale et "transformationnelle," il ne s'agit pas d'opposer l'une à l'autre, ni de prétendre que l'une est supérieure à l'autre, ni même de prôner que l'une doit avoir préséance sur l'autre. Ce que nous offrons plutôt comme piste de réflexion et de recherche, c'est de considérer plus attentivement la mutualité de ces deux types d'éducation. En effet, chacune d'elle devrait pouvoir profiter de la richesse de l'autre en offrant à la croissance ce que l'autre n'est pas en mesure de lui offrir. Les deux devraient être présentées, non comme possédant des monopoles exclusifs sur la croissance, mais comme des

ressources valables, des points d'appui significatifs, des espaces riches en repères. Même si l'articulation de cette mise en place reste encore à définir, à circonscrire et à préciser, nous osons croire que l'éducation en tant que système n'a pas à se défendre d'être à l'écoute et à la disposition de la croissance de toute la personne. Nous ne croyons pas qu'il soit superflu d'avancer que la personne, dans l'apprentissage de sa croissance, puisse également trouver appui sur des ressources, spécialement mises en place à son intention, à l'intérieur du vaste champ qu'est l'éducation des adultes. L'éducation des adultes, dans sa forme la plus ouverte, se veut un espace privilégié à l'endroit d'adultes qui sont en voie de comprendre que leur potentiel personnel, en ce qui regarde leur croissance, peut être davantage canalisé, mieux orienté et probablement plus gratifiant à long terme. Pour ce faire cependant, l'adulte doit apprendre à accueillir ce que le champ de l'éducation des adultes pourrait éventuellement lui offrir. Ainsi, pour ne considérer qu'un des nombreux éléments proposés par l'éducation des adultes, le "lifelong learning" ou le "lifelong education" nous apparaît comme étant une avenue dont l'adulte n'a pas jusqu'à maintenant suffisamment profité.

Récemment, le rapport de l'Unesco définissait le "lifelong education as education for liberation, self-realization and self-fulfilment" (Knapper & Cropley, 1985, p. 19). Lorsque l'adulte commence à comprendre que croître, c'est effectivement une démarche vers la liberté et la réalisation de soi, il y a tout lieu de croire que l'éducation des adultes, dans sa dimension d'apprentissage permanent, offre des possibilités qui ne manquent certes pas d'intérêt. De plus, l'emphase mise sur l'apprentissage permanent depuis quelques années prouve que la croissance de l'adulte, sous tous ses aspects, est devenue un centre de préoccupations, d'une part pour ceux et celles qui ont exprimé leur insatisfaction face à l'état actuel de leur développement, et d'autre part pour ceux et celles qui ont commencé à explorer cette réalité.

Dans beaucoup de cas, en effet, l'adulte a besoin de revoir s'il est bien outillé pour interroger une société dans laquelle sa croissance personnelle a parfois, et même souvent, été relayée au second rang. De plus, ce même adulte a dorénavant le droit de se demander si ce dont il dispose est suffisant et adéquat pour faire face à une société en changements s'il veut que sa croissance personnelle évolue au même rythme et sans accuser de retard probablement néfaste pour lui. Or, comme le mentionnent Knapper et Cropley (1985) "les précédents modèles d'éducation (. . .) ne sont plus appropriés parce qu'ils sont basés sur l'idée que la vie adulte est simplement un temps où l'on réapplique de vieux apprentissages" (p. 22). C'est ici que l'éducation des adultes nous apparaît comme pouvant prendre une envergure hautement intéressante aux yeux d'adultes condamnés à affronter le changement et propulsés dans une société devenue de plus en plus exigeante. Il est d'ailleurs actuellement admis de croire qu'il ne suffit plus d'accuser la réalité du changement, il faut apprendre à l'accueillir, à le vivre et à composer efficacement avec ses implications. A ce propos, il est urgent de réaliser toutes les interrelations entre changement et apprentissage car, comme

le soutient McClusky (1974), "continuous change requires continuous learning" (p. 101). Ces apprentissages, ou si l'on préfère, cette éducation, se conçoit très bien à l'intérieur du champ de l'éducation des adultes en tenant compte des particularités et des coordonnées de ceux et de celles qui croient que leur croissance bénéficiera au maximum des ressources disponibles sous quelque forme que ce soit.

Finalement, sans en articuler ici les modalités, l'éducation des adultes, en raison même de son existence, doit être en mesure d'assurer à l'adulte qu'elle est également un espace de ressources importantes lorsque ce dernier s'engage dans les méandres, parfois difficiles, de la découverte de sa croissance personnelle. Sans cette assurance, beaucoup d'adultes ne pourront pas ou ne pourront que plus difficilement s'engager efficacement dans l'apprentissage de leur croissance personnelle. Si cela était le cas, l'éducation des adultes perdrait une occasion privilégiée d'être totalement au service de toute la personne.

Conclusion

Une réflexion sur l'apprentissage de sa croissance ne peut que susciter une remise en question de certains acquis dans lesquels l'adulte s'était trouvé confortable. Cette même réflexion propose également des défis qui contiennent probablement une certaine dose d'irréalisme pour celui ou celle qui se verrait contraint d'opter pour un important changement au niveau de certaines de ses attitudes ou valeurs. Quoi qu'il en soit, il n'en demeure pas moins que "l'apprentissage de la croissance exige d'importants investissements personnels" (Bédard, 1987, p. 476) et que c'est à ce prix que l'adulte découvrira la nécessité de faire appel à des ressources destinées à le seconder dans sa démarche personnelle. Cette perspective est certainement exigeante car comme le mentionne Smith "even after having made a voluntary decision to engage in learning, we resist remaking ourselves" (1982, p. 45). De plus, il ne faudrait pas croire que tous les adultes sont convaincus de la pertinence de cette entreprise qu'est l'apprentissage de leur croissance. Pour s'y introduire, il faut temporairement abandonner une certaine sécurité. Mais la volonté de passer d'un état de stagnation à un état de re-création de soi "est équivalente à la volonté de vivre de manière intense" (Sheehy, 1977, p. 316).

Apprendre à croître est en définitive une exploration dont tous les bienfaits restent encore à découvrir. Dans cette démarche, des ressources personnelles apparaîtront et se révéleront des alliés dont la personne ignorait peut-être l'existence et la valeur. Des appuis "éducatifs" existants pourront également seconder, accompagner et alimenter la détermination de l'adulte d'apprendre à gérer sa croissance. C'est alors "que le courage d'avancer nous permet de laisser derrière nous des périodes de plaisir et de peine, et de trouver une réponse fraîche qui permettra à notre expérience de se renouveler" (Sheehy, 1977, p. 316).

Références

- Artaud, G. (1985). *L'adulte en quête de son identité*. Ottawa: éditions de l'université d'Ottawa.
- Bédard, R. (1987). La nature de la croissance de l'adulte. *Revue des sciences de l'éducation*, 13(3), 469-477.
- Boyd, R. & Myers, G. (1985). *Transformative education: A journey towards wholeness*. Présentation au congrès annuel de l'American Association for Adult and Continuing Education, Milwaukee, November.
- Chamberland, P. (1981). *Emergence de l'adultenfant*. Montréal: Jean Basile, éditeur.
- Davy, M.M. (1974). *L'homme intérieur et ses métamorphoses*. Paris: Epi.
- Faure, E. (1973). *Apprendre à être*. Paris: UNESCO.
- Ferguson, M. (1981). *Les enfants du verseau*. Paris: Calmann-Levy.
- Jourard, S. (1975). *Growing experience and the experience of growth*. Dans A. Arkoff (Ed.). *Psychology and personal growth*. Boston: Allyn and Bacon.
- Knapper, C. & Cropley, A. (1985). *Lifelong learning and higher education*. London: Croom Helm.
- Languirand, J. (1978). *La voie initiatique*, Montréal: René Ferron.
- McClusky, H.Y. (1974). The coming of age of lifelong learning. *Journal of Research and Development in Education*, 7, 97-106.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32(1), 3-24.
- Mezirow, J. (1983). *Transformation in adult learning*. Présentation au congrès annuel de l'American Association for Adult and Continuing Education, Philadelphie.
- Mezirow, J. (1985). *A critical theory of self-directed learning*, p. 17-30, dans S. Brookfield, *Self-directed learning: From theory to practice*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Neugarten, B. (1969). Continuities and discontinuities of psychological issues into adult life. *Human Development*, 12, 121-130.
- Paterson, R.W. (1984). Adulthood and education. In S. Merriam (Ed.), *Philosophy and adult education* (pp. 141-153). Malabar, FL: Robert Krieger.
- Sheehy, G. (1977). *Les passages de la vie*. Montréal: Sélect.
- Smith, R. (1982). *Learning how to learn*. Chicago: Follett.
- Stevens-Long, J. (1979). *Adult life*. Palo Alto, CA: Mayfield.
- Sullivan, J. (1980). *Parole du passant*. Paris: Le Centurion.