

Attitudes de l'adulte, climats éducatifs et développement de l'enfant

Gérard Artaud
Université d'Ottawa

Based on the characteristics of different educational climates identified through previous research, this article attempts to demonstrate how these climates are rooted in the attitudes of the adult's growth process. In addition, by analyzing the impact of these climates on a child's development, the article concludes that it is essential to reintroduce, in an educational model, the authoritarian support that is vital to a child's growth.

En se basant sur les caractéristiques de différents climats éducatifs identifiés par les recherches, cet article veut montrer comment ces climats s'enracinent dans les attitudes de l'adulte face à son processus de croissance. De plus, en analysant l'impact de ces climats sur le développement de l'enfant, l'article conclut à la nécessité de réintroduire, dans un modèle éducatif, le support autoritaire dont l'enfant a un besoin vital pour grandir.

La crise du milieu de la vie, à laquelle un nombre croissant d'adultes sont aujourd'hui confrontés, se révèle à ceux qui ont tenté d'en saisir la signification comme un moment d'introspection et d'autoévaluation au cours duquel les aspects autrefois négligés de la personnalité cherchent à s'exprimer avec une certaine urgence (Merriam, 1978; Levinson, 1978). Et la relation éducative, qui met l'adulte en contact étroit avec un enfant ou un adolescent en train de vivre les stades antérieurs de son propre développement, apparaît comme le lieu d'émergence de ces dimensions oubliées et, par le fait même, le lieu où se déplient des stratégies défensives qui peuvent l'affecter profondément (Fustier, 1972; Postic, 1979; Artaud, 1982).

Les adultes peuvent en effet réagir de manières très différentes à cette ressurgence en eux de l'inactualisé. Les uns vont se durcir dans une attitude défensive en tenant de consolider, pour la protéger des incursions du dedans, une image d'eux-mêmes qui représente le lieu de leurs repères et le support de leur sentiment d'identité. D'autres vont dépasser le premier réflexe de défense et accueillir les interrogations suscitées en eux par la relation éducative, mais pour s'installer en quelque sorte dans une remise en question permanente qui va les priver de repères: refusant de se référer à des normes qu'ils ressentent trop restrictives, ils vont intensifier un mouvement de repli sur eux-mêmes qui risque de les laisser à

la merci de leurs désirs. D'autres enfin, refusant à la fois de s'arrimer à des normes trop rigides et de se laisser emporter par la mouvance du désir, entreprennent la tâche de redéfinition d'eux-mêmes à laquelle les invite la mise en question de leur identité.

On peut évidemment s'attendre à ce que ces trois types d'adultes adoptent, dans leur relation avec les enfants, des comportements significativement différents. Les premiers auront tendance à se durcir dans une attitude autoritaire pour imposer avec vigueur des valeurs dont ils ont un moment pressenti la fragilité. Les seconds, devenus hésitants à transmettre des valeurs dont ils récusent la légitimité, vont s'orienter vers une permissivité qui voisine le laisser faire, par peur de rééditer, pour leurs enfants, les ordres et les interdits qui se sont autrefois opposés à leurs désirs. Les derniers ne se refusent pas à transmettre aux enfants les valeurs qu'ils ont eux-mêmes redéfinies, mais l'expérience vécue de leur recherche d'identité les incite à leur laisser la possibilité de vérifier le bien-fondé des valeurs transmises et même de les remettre en question.

Il importe cependant d'éviter ici l'écueil d'une typologie qui aboutirait à une classification trop rigide. La réalité est en effet plus complexe; un adulte peut en effet adopter des comportements de l'un ou l'autre type suivant les situations auxquelles il est confronté. On peut voir des adultes autoritaires atténuer la rigidité de leurs exigences devant la violence de l'opposition qu'elles suscitent chez les jeunes. Des adultes permissifs peuvent également, parce qu'ils se sentent débordés par les revendications de leurs enfants, recourir à des mesures autoritaires. Et même les adultes du troisième type connaissent des moments d'incertitude qui les font par moments osciller d'une réaction autoritaire à une réaction plus permissive, comme s'ils tâtonnaient à la recherche de la solution satisfaisante. A la limite, ces trois types de réactions peuvent se retrouver dans une même personnalité selon la valeur en cause.

Mais il n'en demeure pas moins que l'attitude fondamentale que l'adulte a développée à l'égard de lui-même va s'exprimer à travers des comportements dominants qui finissent par créer ce que les chercheurs ont appelé un "climat éducatif." Un certain nombre de recherches dans le domaine de l'éducation ont de fait identifié trois types de climats éducatifs caractérisés chacun par une série de comportements nettement prédominants qui constituent les indicateurs des climats en question. Elles ont également, et c'était là leur objectif, tenté de vérifier l'impact de ces climats sur le développement de la personnalité de l'enfant. Grâce à ces recherches, nous sommes en mesure, d'une part, de mettre en lumière le lien qui existe entre les comportements décrits et les attitudes que nous venons d'identifier et, d'autre part, de voir comment s'opère, dans chacun de ces climats, la croissance de l'enfant et de l'adolescent.

Le climat autoritaire

C'est une constante du fonctionnement de la personnalité que la structure du moi se rétracte d'instinct devant tout apport nouveau qui risque de l'ébranler,

devant toute intrusion qui risque de déséquilibrer ses points de repères. Il arrive parfois que cette première réaction, plutôt que de se dissiper, se consolide et se développe en attitude défensive. Devant des requêtes jusqu' alors méconnues de sa nature individuelle qui commencent à s'infiltrer dans sa conscience, l'adulte va alors déployer une stratégie défensive aux modalités multiples qui vise à colmater la brèche en train de s'entr'ouvrir: il se raidit sur les schèmes traditionnels qui informent sa perception de la réalité, s'identifie de manière plus rigoureuse à son rôle et son statut, intensifie son effort de conformité aux normes culturelles qui orientent sa conduite, bref, renforce des habitudes de pensée, de sentir, de réagir qu'il sent menacées.

Ce climat prend donc sa source dans la difficulté qu'éprouve l'adulte à accepter cette invitation à grandir que lui adresse l'enfant et l'adolescent en réactivant ses désirs et en lui laissant entrevoir les possibilités qui sommeillent en lui. C'est ainsi qu'on peut observer aujourd'hui des adultes qui sont portés à considérer toute remise en question comme une tentation à surmonter et qui cherchent à s'esquiver devant une tâche qui comporte, à leurs yeux, trop de risques. Et nous pouvons sans peine comprendre leur réaction: jusqu'à présent, ils pouvaient se référer à des critères d'évaluation solidement éprouvés et à des normes de conduite socialement reconnues. Ils vivaient dans un monde ordonné, et voici que les questions qui surgissent viennent introduire le désordre. Le durcissement que l'on peut observer chez eux représente une tentative de retrouver la situation sécurisante dans laquelle ils pouvaient, en se référant à des normes bien établies, identifier le bien et le mal. Il n'en demeure pas moins une esquive devant la tâche toujours onéreuse qui consiste à redéfinir ses propres valeurs.

Pour ces adultes, initier l'enfant aux valeurs, c'est lui transmettre le plus fidèlement possible l'héritage de valeurs qu'ils ont eux-mêmes reçus, même si, au nom de cette fidélité, ils doivent l'imposer par voie autoritaire. A leurs yeux, laisser à l'enfant la possibilité de l'interroger et de le redécouvrir, c'est prendre le risque de le voir s'écartez de la norme. Persuadés que le modèle humain auquel ils se sont conformés est le meilleur possible, ils se refusent à laisser à l'enfant la possibilité de s'en distancer en élaborant son propre modèle. L'adulte, qui refuse ainsi de se remettre en question et qui cherche à se prémunir contre ce qui est en train de s'éveiller en lui, va donc se durcir dans une attitude autoritaire qui vient renforcer ses comportements antérieurs. Ayant lui-même du mal à s'expérimenter comme sujet et à laisser prendre forme la contestation qui s'amorçait en lui, il va s'orienter vers un style d'éducation dans lequel l'enfant est considéré comme un objet à modeler selon les standards de la culture. Et ce modèle éducatif qu'il adopte n'est que la projection de cette attitude envers lui-même.

Le comportement autoritaire entre donc de plein pied dans l'arsenal des stratégies utilisées par l'adulte pour se défendre contre lui-même. Il prend sa source dans cette peur de l'enfant qui réactive ses capacités non actualisées et interroge ses valeurs. L'adulte redoute ce qu'il va recevoir de l'enfant parce qu'il redoute de

voir remettre en question son modèle de personnalité accomplie. Erikson (1972) a parlé à ce sujet de "la redoutable fonction de l'enfance." En effet, l'enfant qu'on laisse s'exprimer dans son individualité rappelle à l'adulte qu'il est trop souvent coupé d'une zone de lui-même qui lui vient de son enfance et qu'il doit se reconcilier avec son enfance. Mais cette réconciliation représente une entreprise redoutable: la froide rationalité de l'adulte est menacée par la résurgence de la pensée symbolique de l'enfant, l'attitude extravertie de l'adulte est menacée par l'apparition du narcissisme adolescent qui est invitation à un retour sur soi pour reconstruire une identité qui ne soit pas pure conformité au milieu. C'est ainsi qu'en faisant taire l'enfant, l'adulte ne fait pas autre chose que de verrouiller la porte à cette part enfouie de lui-même qui lui vient de son enfance. La fabrication de mythe comme celui de "l'enfant petit adulte" ou celui du "fossé des générations," la dramatisation de la crise adolescente répondrait finalement à un besoin inconscient de l'adulte d'oublier ce qu'il a été pour faire l'économie du renouvellement de sa personnalité. Sa "persona" se durcit alors dans un masque autoritaire qui bloque en lui le processus d'individuation.

Et cette attitude autoritaire entraîne dans la relation éducative "ce dialogue asymétrique dépourvu de réciprocité" dans lequel Fustier (1972) voit un 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" (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 l'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. Et cette manœuvre 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 au'une pâte à modeler incapable de toute réaction significative" (Abraham, 1972, p. 86).

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. Schraml (1970) parle à ce sujet d'une "survalorisation de l'idéal professionnel" dans laquelle il voit une menace pour l'équilibre mental de l'individu (p. 289). Pour Abraham (1972), il s'agit de la "création d'un soi idéalisée" par refus d'accueillir "le soi réel" (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. Si des enseignants en arrivent à se persuader que cette image est identique à leur image réelle, c'est, selon elle, parce qu'ils refusent de symboliser le vécu de la relation

avec l'enfant qui viendrait la modifier. "il y a alors dénégation des vécus réels et sélection des éléments qui sont compatibles avec le soi déjà constitué" (Abraham, 1972, p. 95). Et cette image idéalisée "nuit, non seulement au soi authentique, mais surtout à la capacité de l'enseignant de le récréer à tout instant d'après ses expériences et de produire ainsi un nouveau potentiel de réalisation" (Abraham, 1972, p. 61). Sa caractéristique principale est donc la résistance au changement et c'est ce qui explique la rigidité de certains enseignants: "En effet, le risque de voir son véritable moi se manifester de façon inattendue grandirait si, abandonnant une méthode bien connue, ils expérimentaient de nouveaux moyens pédagogiques" (Abraham, 1972, p. 60).

Dans les recherches empiriques qui ont tenté de l'identifier, le climat éducatif qui découle de cette attitude a reçu diverses appellations: autoritaire, strict ou coercitif, autocratique, dominateur, directif, monolithique. Mais toutes ces appellations recouvrent les mêmes séries de comportements. De tous les chercheurs en cause, c'est sans doute Diana Baumrind (1971), qui en a donné la description la plus détaillée. Dans ce climat, selon elle, les parents essaient de façonnez, de contrôlez et d'évaluer les comportements et attitudes des enfants en référence à leurs propres normes et aux standards établis par des autorités supérieures (pouvoir religieux et pouvoir civil). Ils valorisent par le fait même l'obéissance comme vertu fondamentale. Ils ont recours aux punitions pour imposer leur volonté à l'enfant qui remet en question leurs valeurs et conteste leur autorité. Les valeurs qu'ils tentent d'inculquer à l'enfant sont celles du travail, du respect de l'autorité, de l'ordre établi et des structures traditionnelles. Ils n'encouragent pas la communication parents-enfants: ces derniers devront accepter leur parole comme la vérité. Sous l'appellation "strict et coercitif," Lezine (1959) décrit un climat semblable dans lequel les parents sont tellement attachés à des principes rigides et soucieux de les mettre en application qu'ils ne perçoivent pas les besoins réels de l'enfant. Ils se donnent donc pour tâche de les corriger en redressant leurs défauts par des moyens rigoureux. Décrivant ce même climat à partir de la notion de pouvoir, Lang (1969) constate que, dans une situation de ce genre, le pouvoir est entièrement détenu par les parents qui l'utilisent pour imposer leur point de vue à leurs enfants sans tenir compte des réactions de ces derniers. Sous le terme "autocratique" et Elder (1963) et Enright (1980) décrivent un type de relation entre l'adulte et l'adolescent dans laquelle l'adulte refuse à ce dernier la possibilité de s'exprimer et de formuler ses opinions dans les conflits qui surgissent. Ils ne lui laissent aucune latitude pour prendre des initiatives. Analysant ce climat dans une situation de classe Anderson et Brewer (1945) parle d'enseignant "dominateur" qui utilise pressions et commandements pour obtenir de ses élèves la performance désirée. C'est ce même enseignant que désigne Flanders (1961), en énumérant les comportements indicateurs de la "directivité" dans la salle de classe: il est plus préoccupé d'exprimer ses idées et ses opinions que de permettre aux élèves d'exprimer les leurs; il utilise les ordres et les réprimandes pour assurer la discipline de la classe et a constamment recours aux arguments d'autorité. Se référant à une situation de travail en groupe,

Lipitt et White (1968) décrivent de la même mainière le moniteur autoritaire qui assume totalement la direction des opérations: il définit la tâche à accomplir, dicte les étapes à suivre pour y parvenir, attribue à chacun un compagnon de travail sans tenir compte des idées des membres du groupe ni de leurs préférences individuelles. Enfin, dans le but d'étudier l'influence d'un climat éducatif sur le développement moral de l'adolescent, Garbarino et Bronfenbrenner (1976) ont identifié ce qu'ils appellent "le cadre social monolithique" dans lequel les institutions et les agents sociaux s'organisent autour d'un seul ensemble de buts et de principes, ne laissant aux jeunes aucune autre alternative que celle de se conformer en assimilant les normes établies. Et, dans la même perspective, Kohlberg (1972) a parlé d'un modèle pédagogique de transmission des règles morales de la société qui veut susciter chez les jeunes l'imitation du modèle adulte et recourt à la récompense et à la punition pour les aider à intérioriser les règles.

Les conséquences de ces séries de comportement sur le développement de l'enfant et de adolescent ont été mises en lumière par ces recherches. Selon Baumrind, deux mots ressortent avec insistance dans les résultats: dépendance et agressivité, laissant entendre par là que l'enfant soumis à un régime autoritaire est inévitablement amené soit à se révolter contre des normes trop contraignantes soit, par besoin de sécurité, à se soumettre en développant une attitude de dépendance passive qui peut aller jusqu'à l'apathie. Une étude faite par Hoffman (1960) montre que les mesures péremptoires drastiques telles que les pressions coercitives, les ordres sans appel, les menaces, l'utilisation de la force physique tendent à être associés directement à l'instauration de sentiments hostiles chez l'enfant. Tout en reconnaissant que le régime strict et coercitif ne compromet pas le développement psychomoteur de l'enfant, Lezine (1959) a pu identifier chez ce dernier un grand état de dépendance associé périodiquement à des colères et des crises d'opposition. Quand le pouvoir est totalement détenu par les parents, c'est, selon Lang (1969), le processus de prise de décision qui ne parvient pas à se développer chez l'enfant: les décisions sont prises par d'autres et il n'a d'autre alternative que celle de s'y soumettre; il ne peut donc, par le fait même, intérioriser le sens de la responsabilité. De son côté, Elder (1963) constate que les adolescents soumis au régime "autocratique" développent un faible niveau de confiance en eux-mêmes et ne peuvent accéder à l'indépendance dans leurs prises de décision. Ces conclusions sont confirmées par d'autres recherches qui établissent un lien entre l'autoritarisme des parents et le faible niveau d'autonomie des adolescents.

Sous le diagnostic de "rigidité" Lesser et Hlavegek (1977) ont identifié une conséquence grave du climat autoritaire sur la personnalité de l'enfant. Ils ont en effet constaté que les jeunes soumis à ce climat ont fortement tendance à utiliser toujours, dans la résolution du problème, la démarche qui s'est avérée antérieurement utile, même si elle n'est plus appropriée; ils reviennent inlassablement sur les mêmes voies de solution sans pouvoir envisager d'autres

alternatives, ce qui revient à dire que l'autoritarisme engendre de la rigidité face à la solution d'un problème et entrave le développement de la créativité. En observant les membres d'un groupe qui travaillent sous la direction d'un moniteur autoritaire, Lipitt (1968) a décelé chez eux une attitude de dépendance et de soumission passive: ils ne prennent pas d'initiatives dans le déroulement de la tâche puisque la possibilité ne leur est pas offerte et deviennent des exécutants. Mais le sentiment de frustration qui découle de cette situation est souvent générateur de sentiments agressifs à l'égard tant du moniteur que des autres membres du groupe. Enfin, Garbarino et Bronfenbrenner (1976) ont constaté que le cadre social monolithique à composante autoritaire risquait fort de maintenir l'adolescent bloqué à ce qu'ils appellent "le niveau du système des agents sociaux," niveau moral dans lequel ce sont les agents sociaux qui constituent la référence pour évaluer la moralité des actes.

Le climat permissif

Ce second climat éducatif, qui semble aujourd'hui très répandu et dont on commence à déplorer les effets néfastes, est créé par des adultes qui ont certes dépassé leurs défenses et recueilli les interrogations qui prenaient naissance en eux mais se sont laissés emporter par la vague des remises en question. Il est possible, sans pour autant céder à des généralisations hâtives, de dessiner le profil de leur évolution personnelle. Beaucoup d'entr'eux sont nés et ont grandi dans un climat social encore dominé par un système de valeurs monolithique et ont élaboré leur image d'eux-mêmes en intériorisant ces valeurs. Et voici que, parvenus au milieu de leur existence, ils se retrouvent dans un cadre social profondément modifié. La pluralité des modèles qui leur sont désormais présentés les amène à s'interroger sur la légitimité de leur propre modèle de référence, au moment précisément où ils commencent à éprouver un malaise intérieur qui est la manifestation du réveil en eux de ce qui a été trop longtemps condamné au sommeil, au moment précisément où leurs enfants en train de grandir viennent, par leur conduite, leurs requêtes et leurs interrogations, activer ce réveil.

Ils commencent alors à réaliser que le mal dont ils souffrent vient de la rigidité des normes qu'une éducation trop autoritaire leur a imposées, que les valeurs qui leur ont été transmises et qui ont aidé à la structuration de leur personnalité n'en sont pas moins à l'origine de ce sentiment d'aliénation et de divorce avec eux-mêmes qui les habite. Ils en viennent à conclure que le seul moyen de se retrouver est de se libérer de cette contrainte abusive. Se sentant à l'étroit dans cette image d'eux-mêmes élaborée en conformité avec le modèle de leur culture, ils éprouvent le besoin de desserrer l'étau, de donner plus d'espace à l'expression de leur moi en donnant priorité à leurs désirs. On assiste alors à une intensification de ce mouvement de repli que nous avons identifié comme une caractéristique essentielle de la crise d'identité et qui revêt ici les caractéristiques d'une décompensation, comme si ce qui avait été maintenu hors du champ de conscience par les stratégies défensives résurgissait et échappait

au contrôle. Apparaît alors un mouvement d'affirmation de soi qui prend la forme d'un individualisme anarchique, une pensée assimilatrice et subjective qui compromet l'adaptation à la réalité, une revanche de l'irrationnel qui peut entraîner une évasion dans le rêve et l'imaginaire, un besoin nostalgique de retour à l'enfance qui, faisant l'économie du nécessaire effort de réintégration, fait fi des acquis de l'adulte et des responsabilités qui en découlent. Il en résulte des personnalités inconsistantes dont la conduite oscille au gré des besoins du moment et qui ont bientôt du mal à se stabiliser. Ayant renoncé à fonder leurs valeurs sur ce qui est prescrit par une autorité quelconque, elles cherchent à les fonder sur leurs préférences individuelles. On a parlé à ce sujet d'une "génération du moi" caractérisée par un individualisme souvent agressif dans lequel on voit s'amorcer un nouveau discours ou tend à se substituer à l'expression "J'ai le devoir de . . ." l'expression "J'ai le goût de . . ." Il est évident qu'une telle manière d'être, comme la précédente, mais sous un mode très différent, représente elle aussi une esquive devant la tâche de redéfinition de son identité et de ses valeurs.

Il va de soi qu'une telle attitude va se répercuter profondément dans la relation adulte-enfant et le style d'éducation qui en découle. Car l'adulte que nous venons de décrire est amené de façon plus ou moins consciente à se poser des questions qui risquent de saper les fondements mêmes de l'acte d'éduquer. S'il est vrai, comme il est en train de l'expérimenter, que ce sont les normes de la culture qui ont créé en lui l'état d'aliénation dont il souffre, s'il est vrai que le seul moyen pour lui de se réconcilier avec lui-même est de se libérer de ces normes trop contraignantes, comment pourrait-il continuer de les imposer à l'enfant? Cette fois, ce n'est plus seulement une nouvelle représentation de l'enfant qui est en jeu, mais la légitimité de l'héritage qu'on lui transmet. Même si elle ne se traduit pas par un refus conscient et systématique de transmettre des valeurs à l'enfant, cette attitude va générer une peur de couper l'enfant de lui-même en lui transmettant des valeurs. A la différence de l'adulte autoritaire qui sait clairement à quoi s'en tenir sur la marche à suivre, cet adulte est denier plus hésitant quand il s'agit d'imposer une direction à la croissance de l'enfant et, même s'il tente de masquer son insécurité et ses incertitudes, l'enfant ne sera pas dupe de cette hésitation. Pour beaucoup de ces adultes d'ailleurs, la théorie de la non-directivité, qui a connu une telle vogue en éducation, s'est présentée comme un recours commode susceptible de justifier après coup leur attitude de retrait.

La description par Diana Baumrind (1971) de ce climat, qualifié de "permissif," reflète fidèlement l'attitude que nous venons de décrire. Il est créé par des parents qui ont du mal à s'organiser et souffrent souvent d'insécurité face à l'éducation de leurs enfants. Ne sachant pas exactement à quoi s'en tenir et demeurant hésitants sur la marche à suivre, ils ont tendance à laisser l'enfant évoluer au gré de ses besoins et prendre par lui-même les décisions qui lui conviennent. Ces parents acceptent l'enfant tel qu'il est et ne cherchent pas à lui

imposer un modèle: ils accueillent ses impulsions, ses désirs, ses comportements, sans restriction et sans leur opposer le rempart de la punition. Ils le laissent organiser ses activités à son gré, n'exigent que très peu de participation de sa part aux travaux domestiques et, finalement, n'exercent aucun contrôle sur lui. Quand ils veulent obtenir quelque chose de lui, ils ont tendance à utiliser l'affection comme moyen de manipulation. Dans la description du climat "incohérent et divisé" Lezine (1959), nous reflète elle aussi l'image d'un adulte inconsistant qui oscille d'une méthode à l'autre, qui n'intervient qu'au gré de ses propres besoins. Et Lang (1969) constate que, dans ce climat, le pouvoir est totalement passé entre les mains de l'enfant qui, libre de ses décisions et ne se heurtant qu'occasionnellement à des interdits, va être centré sur la satisfaction de ses propres besoins. En étudiant ce climat au moment de l'adolescence, Elder (1963) constate que l'adolescent y exerce beaucoup plus d'influence que ses parents dans les prises de décision, ce qui signifie qu'en définitive, c'est lui qui a le dernier mot. En ce qui concerne la situation de groupe, Lipitt (1968), décrit le moniteur "laisser faire" comme celui qui laisse au groupe et à chacun des individus la totale liberté dans le choix des partenaires, la définition des objectifs, l'organisation du travail et les prises de décision. Il n'intervient que si le groupe lui en adresse la demande. C'est le même climat que décrivent Garbarino et Bronfenbrenner (1976), en parlant du cadre social "anomique" dans lequel les agents sociaux proposent des idéologies divergentes sans qu'il n'existe aucune cohérence normative et institutionnelle. Dans un tel climat, les adultes, n'ayant pas élaboré pour eux-mêmes de système de valeurs consistant, ne peuvent aider les adolescents à se situer face au pluralisme des modèles de comportement qui leur sont proposés. C'est ce même climat que Kohlberg (1972), a qualifié de "romantique" en le décrivant comme un climat dans lequel les adultes, exclusivement centrés sur les besoins de l'enfant, pensent pouvoir l'aider à développer son modèle intérieur en créant un environnement permissif et sans conflits.

Les mêmes chercheurs qui ont étudié l'impact de ce climat éducatif sur le développement de l'enfant ont abouti à des conclusions très convergentes. La conséquence dominante semble bien se traduire en termes "d'immaturité." Tout se passe en effet comme si l'enfant, privé des repères dont il a besoin pour grandir, avait beaucoup de mal à franchir les différentes étapes de sa croissance et à structurer sa personnalité. Baumrind a identifié, dans ce climat permissif, des enfants qui n'ont qu'un faible niveau d'estime d'eux-mêmes, ont peu développé la maîtrise de leurs pulsions et souffrent d'une immaturité qui intensifie chez eux un besoin de dépendance. Dans son étude de l'impact éducatif du climat "incohérent et divisé," Lezine (1959), a décelé chez les enfants soumis à ce climat, un état d'insécurité qui entraîne une fixation à la mère et, par voie de conséquence, une régression dans le développement psychomoteur qui laisserait entendre que l'enfant aurait beaucoup de mal à grandir quand les personnes significatives auxquelles il puisse se référer ne sont pas suffisamment consistentes. Lang (1969) a remarqué que les enfants qui détiennent le pouvoir dans un

climat de retrait des parents ont tendance à se centrer sur leur propres besoins et à devenir indifférents aux besoins des autres. De leur côté, Balwick et Macrides (1975), ont pu établir une corrélation directe entre les méthodes permissives des parents et le taux de révolte chez les adolescents: lorsque ces derniers vivent dans un climat de confusion où il n'y a pas de repères clairement établis pour les aider à modeler leurs comportements, ils ont tendance à adopter des comportements extrémistes. Lipitt (1968), a constaté, chez les membres d'un groupe soumis à un "moniteur laisser faire," une très grande insatisfaction engendrée par l'absence de direction qui se traduit par un faible niveau de productivité dans l'accomplissement de la tâche. Enfin, Garbarino et Bronfenbrenner (1976), ont abouti à la conclusion que le cadre social "anomique," de par son manque de régulation sociale, intensifie le relativisme moral et risque d'entraîner chez l'adolescent, une régression pathologique au niveau de la morale "hédoniste" fondée sur la seule recherche du plaisir.

Ce sont deux psychiatres, Sutter et Lucioni (1968) qui semblent avoir été le plus loin dans l'analyse des conséquences pour l'enfant et l'adolescent de ce climat qualifié par eux de climat de "carence d'autorité éducative." Ils ont dégagé trois traits fondamentaux qui caractérisent les jeunes soumis à ce climat. Le premier est celui de l'inconsistance d'une personnalité mal rassemblée dans laquelle les pulsions se sont développées de manière anarchique; il en résulte un moi instable et cahotique qui n'a pas été suffisamment structuré en référence à des repères stables. Le deuxième se traduit par l'incapacité de développer des relations affectives profondes et durables; c'est ici la notion d'engagement qui est en jeu: ceux qui ont souffert de carence d'autorité ayant tendance à passer d'une expérience à l'autre au gré de leurs besoins du moment sans pouvoir s'impliquer profondément. Le troisième trait est celui de l'insécurité: le support autoritaire ayant fait défaut, l'enfant n'a pu se confronter à des normes qui l'invitaient au dépassement et à l'effort et se trouve démunie devant les difficultés les plus banales de l'existence. Son niveau de tolérance à la frustration étant très faible, il est très vite submergé par les exigences de l'adaptation à la réalité, à du mal à consentir à des compromis qui ne laisseraient pas libre cours à l'expression de ses désirs et peut se laisser aller à la tentation suicidaire. Et les auteurs de cette recherche insistent sur le caractère grave de ces conséquences:

Cette carence, écrivent-ils, déborde le cadre des défauts de l'individu mal élevé et s'inscrivent sous la forme de symptômes qui s'organisent en un tableau assez cohérent, assez constant pour que nous ayons proposé de l'individualiser sous la désignation de syndrome de carence d'autorité. (Sutter & Lucioni, 1968, p. 11)

Et les désordres de la personnalité engendrés par ce syndrome s'expriment, selon eux, sous la forme de deux attitudes générales apparemment contradictoires: l'attitude "expansive" et l'attitude "inhibée." Dans le premier cas, le moi est dominé par "un anarchisme souvent tapageur et provoquant" et son existence devient "irritable et cahotique." Dans le deuxième, le moi est falot et semble

surtout "orienté par un souci de multiplier les sécurités" (Sutter & Luccioni, 1968, p. 10).

Le climat démocratique

Comme les deux précédents, le troisième climat est caractérisé par une série de comportements qui s'enracinent dans l'attitude que l'adulte a développé en vivant sa propre crise d'identité. Il n'est pas, comme on pourrait être porté à le penser, un retour aux comportements autoritaires du premier climat parce qu'il s'agit ici d'un adulte qui a cessé d'être défensif à l'égard de lui-même. Il n'est pas non plus une sorte de climat mixte caractérisé par une oscillation permanente entre les comportements autoritaires du premier et les comportements permissifs du second parce que l'adulte dont il est question ici a non seulement dépassé le premier réflexe de défense qui le poussait à maintenir fermement les normes contestées, mais aussi le mouvement de repli qui risquait de le river à ses propres désirs. Cet adulte échappe au dilemme de l'autoritarisme et du laisser faire parce qu'il a entrepris la tâche de se réconcilier avec lui-même. L'attitude de rejet génératrice de décompensations a fait place en lui à un mouvement de reconstruction du moi et il a travaillé à l'élaboration de normes nouvelles qui, tout en laissant plus d'espace à l'expression de ses désirs, assurent la cohésion de sa structure personnelle et la stabilité de sa conduite.

C'est en s'ouvrant aux nouveaux aspects de son expérience intérieure réanimée par la relation éducative qu'il a entrepris cette tâche. Et cette ouverture à l'expérience a entraîné chez lui une modification de son attitude à l'égard de l'enfant et de l'adolescent qui reflète fidèlement la modification de son attitude envers lui-même. Il n'hésite plus à laisser le vécu de l'enfant interroger sa structure adulte et en souligner les carences. Il devient de plus en plus conscient de la relation compensatrice qui s'établit entre les aspects hypertrophiés de sa persona et les dimensions oubliées de son moi et de l'exigence de récupération qui en découle. Il ne cherche donc plus à évaluer les comportements de l'enfant en se prenant comme norme: il est désormais en mesure d'en saisir la signification parce qu'il est lui-même en train d'expérimenter les tâtonnements et les découvertes d'une crise de croissance. Il ne cherche plus à comprendre ces comportements en tentant vainement, par une reconstruction de la mémoire, de retrouver les stades antérieurs de son développement, il sent revivre en lui sa propre enfance. Maslow (1972) 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 (p. 110). Et Dabrowsky (1972) 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" (pp. 113-114). Les conditions de la "relation mutuelle" et de la "générativité" définies par Erikson (1972, p. 134) sont ici renluees: 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 pueru magister" de l'école nouvelle prend ici toute sa signification.

En consentant à la fois à s'ouvrir à des aspects de lui-même réactivés par la relation éducative et à les intégrer dans une nouvelle image de lui-même fondée sur un système de valeurs personnelles, cet adulte élabore aujourd'hui sous nos yeux un climat éducatif très différent des deux précédents. Parce qu'il a réalisé le rôle primordial des valeurs vécues et redéfinies dans la construction de sa personnalité, il ne remet pas en question, comme l'adulte du climat précédent, la légitimité de leur transmission et ne renonce pas à guider la croissance de l'enfant en référence à ces valeurs. Mais parce qu'il a ouvert les yeux sur cette part de lui qui a été négligée par sa propre éducation et parce qu'il a pris un recul salutaire par rapport aux modèles qui ont présidé à l'élaboration de sa propre image, il est devenu plus vigilant par rapport aux modèles qu'il propose à l'enfant et plus conscient de la sélection qui risque de s'opérer dans les ressources de ce dernier. Bref, parce qu'il a assumé la tâche difficile de redéfinir ses valeurs, il va être habité par le souci de développer chez l'enfant, la capacité d'accomplir cette même tâche. C'est pourquoi tout en assumant cette responsabilité de transmettre des valeurs qui fait partie intégrante de sa fonction éducative, il va laisser à l'enfant la possibilité d'interroger les valeurs transmises et de découvrir d'autres modalités d'adaptation à la réalité qui lui permettent de les exprimer de manière différente, établissant ainsi un équilibre entre des cadres de références solidement éprouvés et une possibilité constante de remise en question des solutions précédemment adoptées. Il l'aide ainsi à développer cette créativité éthique sans laquelle il demeurerait un simple débiteur des valeurs de sa culture et le dépositaire d'un héritage jamais vérifié ni réinventé. C'est donc en assumant jusqu'au bout les conséquences de sa crise de croissance que l'adulte devient capable de guider vraiment le développement de l'enfant sans lui imposer le carcan de son propre modèle.

Dans les recherches qui ont tenté de le décrire, ce climat éducatif a reçu plusieurs appellations: libéral, démocratique, coopératif, intégrateur, pluraliste, interactionniste. Pour le distinguer du premier climat qu'elle a identifié comme "authoritarian" Diann Baumrind (1971) a utilisé l'expression "authoritative" pour bien montrer que l'autorité dont il est ici question n'a plus le même caractère de contrainte abusive mais est basée sur le dialogue et inspire la confiance. Les comportements décrits pour caractériser ce climat reflètent en effet finalement l'attitude que nous venons d'analyser. Les parents ici encouragent la communication avec leurs enfants et sont toujours soucieux de discuter avec eux pour leur faire réaliser, dans toute la mesure du possible, le bien-fondé de leurs décisions. Dans le but de promouvoir l'autonomie des enfants, ils valorisent à la fois l'expression de leurs idées et une discipline qui exige la conformité à certaines normes. Ils demeurent fermes dans les divergences qui surgissent entre eux et leurs enfants sans pour autant restreindre ces derniers dans leur façon de penser. Ils demeurent conscients de leurs droits en tant qu'adultes. Tout en étant

respectueux des besoins et des intérêts des enfants, ils n'hésitent pas à établir certains standards de conduite mais ne se considèrent pas comme infaillibles. Ils peuvent même être amenés à reconnaître que certaines de leurs exigences ne sont pas raisonnables. En qualifiant ce climat de "libéral," Lezine le décrit comme un régime souple dans lequel les parents prennent en considération les besoins de l'enfant et interviennent quand ils le jugent nécessaire, mais sans exercer de répression. Il s'agit, selon elle, d'un régime régulier mais non rigide dans lequel les parents, tout en maintenant les normes jugées indispensables à la croissance de l'enfant, consentent à les modifier pour mieux répondre aux besoins des enfants sans être asservis à des principes intangibles.

En étudiant l'impact de ce climat sur le développement de l'adolescent, Enright et Elder (1963), l'ont l'un et l'autre qualifié de "démocratique" précisément parce qu'il s'agit d'un climat éducatif dans lequel l'adolescent a la possibilité de participer librement aux décisions qui ont trait à sa conduite, même si la décision finale relève des parents qui peuvent manifester ou non leur approbation. Opposant le moniteur "démocratique" au moniteur "laisser faire," Lipitt (1968), le présente comme très impliqué dans la démarche du groupe et soucieux d'impliquer chacun des membres dans les chacun des membres dans les prises de décision. Il favorise les discussions de groupe et l'expression des points de vue individuels, amène le groupe à choisir la tâche en fonction des intérêts communs de ses membres, à définir les objectifs et à diviser le travail. Loin d'être dans une attitude de retrait, il travaille à susciter la participation active de chacun tout en faisant bénéficier le groupe de son expertise. Étudié dans le cadre d'une situation d'enseignement, ce climat est qualifié par Anderson (1945) d'"intégrateur" et par Flanders (1961) d'"indirectif." L'enseignant de ce climat facilite l'expression individuelle des étudiants et adopte à leur égard un comportement de valorisation. Il veut libérer l'étudiant d'un trop grand état de dépendance en s'efforçant de l'amener à découvrir ou à comprendre les raisons des actes qu'on lui demande de poser et des tâches qu'on l'invite à réaliser. Enfin, dans le cadre de leur théorie de la "relativité culturelle," Garbarino et Bronfenbrenner (1976) identifient ce climat comme un climat "pluraliste," dans lequel il y a certes une pluralité de modèles et de systèmes de valeurs qui sont proposés et qui sont générateurs de conflits, mais dans lequel les agents sociaux aident au dépassement de ces conflits dans un engagement qui se réfère à des valeurs déterminées. Et toujours dans le même domaine du développement moral, Kohlberg (1972) parle d'un "modèle de développement" qui s'apparente à ce climat en se centrant d'abord sur les différentes étapes de la croissance morale et en attribuant à l'éducateur la tâche de promouvoir le passage d'un stade à l'autre, ce qui suppose à la fois une attention continue aux besoins de l'enfant en croissance et des interventions qui ont pour but de l'aider à grandir.

Des conclusions des recherches sur l'impact de ce climat sur le développement se dégagent un profil psychologique, très différent des deux précédents, dans

lequel on voient s'imposer les traits de maturité, d'indépendance et d'initiative. Celui de maturité domine dans la description de Baumrind (1971). Selon ses observations, les adolescents qui vivent dans ce climat acquièrent plus de maîtrise d'eux-mêmes et se montrent moins dépendants de leurs parents. Ils sont plus capables de s'affirmer et d'assumer des responsabilités. Ils paraissent également plus explorateurs: ce qui laisse entendre que, moins freinés dans leur croissance par des besoins de sécurité non comblés, ils n'hésitent pas à prendre des risques. Lezine (1959), de son côté, constate que les jeunes enfants soumis au régime "libéral" se développent plus harmonieusement que les autres parce que ce régime prend en considération leurs besoins sans pour autant renoncer à une certaine régularité des normes qui assurent leur sécurité. Lang (1969), a pu identifier deux conséquences favorables de ce climat dans lequel le pouvoir est réellement partagé: d'une part, le lieu du processus de décision et du sens de la responsabilité tend à se situer à l'intérieur de l'enfant, d'autre part, ce dernier, étant moins à la merci de ses besoins, devient plus attentif aux besoins des autres. La première constatation est confirmée par la recherche d'Elder (1963) qui montre que, dans le climat démocratique, les jeunes développent plus d'indépendance dans leurs prises de décision et qu'ils ont plus confiance dans leurs propres opinions. La deuxième est confirmée dans la recherche de Hower et Edwards (1976), qui voient dans le fait de se sentir accepté par les parents un prérequis à l'acquisition de l'empathie. L'impact du climat "démocratique" dans une situation de groupe a été décrit par Lipitt (1968) en termes de relations plus amicales entre les membres du groupe, basées sur la confiance réciproque et l'encouragement mutuel, de relation plus détendue et moins dépendante à l'égard du moniteur et surtout de plus grande originalité dans la réalisation des tâches. Anderson (1945), a constaté que le climat de classe créé par un enseignant de type intégrateur (et non dominateur), entraîne chez les étudiants des comportements moins conformistes, plus de spontanéité, de coopération et d'initiative. Enfin, Garbarino et Bronfenbrenner (1976) ont établi un lien entre le cadre social pluraliste et la capacité de l'adolescent d'accéder au niveau moral "des valeurs et des idées," dans lequel la moralité n'est plus évaluée en référence aux agents sociaux ni fondée sur la recherche du plaisir mais gouvernée par des valeurs et des principes.

L'analyse comparative de ces trois modèles nous montre que l'adulte qui est le mieux en mesure de faciliter le développement de l'enfant est celui qui a résolu en lui-même, le dilemme intimement lié à son processus de croissance et qui peut se formuler en ces termes: va-t-il devoir imposer silence à ses désirs pour se conformer aux normes de son milieu, ou va-t-il rejeter ces normes trop contraignantes pour laisser libre cours à ses désirs? Pour surmonter un tel dilemme, il lui faut réviser les compromis élaborés par d'autres qui lui ont été imposés comme allant de soi et procéder à de nouvelles négociations avec la réalité, dans le but de redéfinir des normes qui laissent plus de latitude à l'expression de ses désirs tout en assurant la cohésion de sa personnalité. Ce faisant, il va réaliser à la fois l'importance des normes dans la construction de sa structure

personnelle et la nécessité de les redéfinir, l'importance de maintenir bien vivants ses désirs et la nécessité de les canaliser pour éviter une décompensation destructrice. Cela lui permet d'échapper à la fois à la frustration qui provient d'une répression abusive des désirs et à la culpabilité engendrée par la trahison de sa propre nature.

On peut s'attendre alors à ce qu'il soit naturellement porté à traiter de la même manière les désirs de l'enfant dont il veut guider la croissance, n'hésitant pas à poser les repères indispensables à sa marche en avant sans pour autant exercer sur ses désirs une répression génératrice de culpabilité. Et c'est précisément-là l'aide que l'enfant attend de lui. Les résultats des recherches que nous venons de mentionner montrent en effet que non seulement sa croissance est rendue difficile dans un climat autoritaire mais qu'une trop grande permissivité risque de compromettre plus gravement encore son développement. Si, dans le premier cas, la rigidité de la structure du moi rend difficiles les renouvellements exigés par la croissance, dans le second, l'absence de structure compromet à la fois l'unification de la personnalité et l'adaptation sociale. Pour unifier sa personnalité en établissant une hiérarchie dans ses tendances, l'enfant a besoin de modèles et de repères qui lui permettent de construire et de délimiter son image de lui-même. Et les valeurs que l'adulte lui transmet, se présentent précisément comme ces repères qui, en balisant sa route, lui assurent la sécurité indispensable à sa croissance.

C'est pourquoi la génération qui a connu un climat de carence d'autorité fisque d'être aux prises avec des difficultés de croissance encore plus graves que celle qui éprouve un sentiment d'aliénation lié à un climat trop autoritaire. Dans sa réflexion sur l'expérience de Summerhill, Bruno Bettelheim n'hésite pas à affirmer: "Trop peu de discipline peut à la longue, être beaucoup plus néfaste que trop de discipline . . . c'est ce que l'expérience a appris à Niell" (Ackerhan, 1972, p. 104). La recherche de Lezine paraît à ce sujet très significative: elle nous montre en effet, qu'en l'absence d'un régime régulier caractérisé par des repères bien définis, sans être pour autant rigides, le jeune enfant réagit comme s'il redoutait de grandir, faute d'une direction claire dans laquelle il puisse s'engager, comme s'il était poussé inconsciemment à regresser vers un stade antérieur de son développement par peur d'assumer les risques de sa croissance. Nous sommes devenus trop conscients des méfaits de l'autoritarisme en éducation pour voir là une invitation à revenir aux schèmes autoritaires du modèle traditionnel. Cette constatation nous confronte plutôt à la nécessité de réintroduire, sous une autre forme, dans notre modèle pédagogique, ce support autoritaire, dont l'enfant, pour grandir, a un besoin vital et nous oriente finalement vers la conception d'une "autorité libératrice" qui se veut au service de la liberté de l'enfant. Car cette liberté n'est pas donnée au départ, comme auraient tendance à le laisser entendre les pédagogues libertaires; elle n'est pas un déjà là qu'il suffirait de laisser évoluer en abolissant toute contrainte; elle se construit dans un effort continu de libération par rapport aux déterminations qui pèsent sur

elle. Et l'autorité de l'adulte, en établissant des règles, en posant des points de repère, en formulant des exigences à partir de valeurs clairement définies, n'a d'autre but que de consolider le moi de l'enfant pour le rendre capable d'entreprendre cette libération: "Prendre parti pour l'autorité en éducation," écrivent Sutter et Lucioni (1968), "ce n'est pas nécessairement s'opposer à la liberté. C'est reconnaître que l'enfant a besoin de cette autorité et essayer de satisfaire cette exigence profonde" (p. 8).

References

- Abram, A. (1972). *Le monde intérieur des enseignants*. Paris: EPI.
- Ackerhan, N.W. (1972). *Pour ou contre Summerhill*. Paris: Payot.
- Anderson, R. & Brewer, D. (1945). Studies of teacher's classroom personalities. *Applied Psychological Monographs*, 6(8).
- Artaud, G. (1982). La crise d'identité de l'adulte et ses incidences éducatives. *Revue des sciences de l'éducation*, 8(3), 463-480.
- Balswick, J. & Macrides, C. (1975). Parental stimulus for adolescent rebellion. *Adolescence*, 10(38), 127-142.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4.
- Dabrosky, K. (1972). *La croissance mentale par la désintégration positive*. Quebec: les éditions Saint-Yves.
- Enright, D.K. (1980). Parental influences on the development of autonomy and identity. *Journal of Youth and Adolescence*, 9(6), 529-545.
- Elder, G.H. (1963). Parental power legitimization and its effect on the adolescent. *Sociometry*, 26.
- Erikson, E. (1972). *Adolescence et crise, la quête de l'identité*. Paris: Flammarion.
- Flanders, N.A. (1961). Analysing teachers' behavior. *Educational Leadership*, 19(3), 173-180.
- Fustier, P. (1972). Les défenses de l'identité. Dans *L'identité de l'éducateur spécialisé* (pp. 107-118). Paris: Editions Universitaires.
- Garbarino, J. & Bronfenbrenner, v. (1976). The socialization of moral judgement and behavior in a cross cultural perspective. In T. Lickona. *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hill, J.P. & Steinberg, L.D. (1976). The development of autonomy in adolescence. *Symposium sur la recherche et les problèmes de la jeunesse*, Madrid.
- Hoffman, M.L. (1960). Power assertion by the parent and its impact on the child. *Child Development*, 31, 129-143.
- Hower, J.T. & Edwards, K.J. (1976). The effects of parent-child relationships on the development of moral character. *The American Educational Research Convention*, San Francisco.
- Kandel, D. & Lesser, G.S. (1969). Parent-adolescent relationships and adolescent independence in the United States and Denmark. *Journal of Marriage and the Family*, 31, 348-363.
- Kohlberg, L. & Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*, 42(4), 449-497.
- Lang, L.H. (1969). Responsibility as a function of authority in family relations. *Dissertation Abstracts*, 29, 3668-3669.
- Lesser, H. & Hlavecek, P. (1977). Problem-solving. Rigidity of children on perceptual tasks as a function of parental authoritarianism. *The Journal of Genetic Psychology*, 131, 97-106.

- Levinson, D. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Alfred A. Knopf.
- Lezine, J. (1959). Quelques problèmes d'adaptation du jeune enfant en fonction du type moteur et du régime éducatif. *Enfance*, 12, 7-115.
- Lipitt, R. & White, R. (1968). Leader behavior and member reaction in three social climates. In D. Cartwright & A. Zander. *Group dynamics: Research and theory*. New York: Harper.
- Maslow, A. (1972). *Vers une psychologie de l'être*. Paris: Fayard.
- Merriam, S. (1978). Middle age: A review of the literature and its implications for educational intervention. *Adult Education*, 29(1), 74-89.
- Postic, M. (1979). Les mécanismes inconscients dans les relations du groupe éducatif. *La relation éducative* (pp. 214-221). Paris: PUF.
- Schraml, W. (1970). *Initiation à la pédagogie psychanalytique*. Mulhouse, Salvador.
- Sutter, J.M. & Luccioni, H. (1968). La carence d'autorité éducative et ses conséquences psychiatriques. *Sauvegarde de l'enfance*, 1, 8-14.