

Résumé

Une analyse de la relation éducative ne peut échapper à la nécessité d'une réflexion sur l'essence même de la culture et sur ses modes de transmission. Partant de cette constatation, l'auteur entend montrer dans cet article comment les différents types de relations entre l'adulte et l'enfant et les climats éducatifs qu'elles engendrent sont étroitement reliés aux attitudes que l'adulte a développées face à sa propre culture. C'est la raison pour laquelle la crise d'identité à laquelle il est aujourd'hui confronté fait resurgir en des termes nouveaux le dilemme d'une activité éducative qui se veut à la fois entreprise de transmission culturelle et de promotion du projet personnel de l'éduqué.

Gérard Artaud*

NATURE ET CULTURE: LE DILEMME DE LA RELATION ÉDUCATIVE

Le dilemme dont il sera question dans cette étude, même s'il se formule aujourd'hui en des termes nouveaux, n'en pas moins aussi vieux que l'humanité. Il s'origine à ce conflit fondamental qui surgit à la naissance de chaque être humain: conflit entre l'individu et son milieu, ses désirs et la réalité, sa nature et sa culture.

Quel que soit en effet le moment de l'histoire ou le lieu de la terre où nous nous situons, force nous est de constater que, chaque fois qu'un enfant amorce le processus de croissance qui va le conduire à l'état adulte, il entre en conflit avec le milieu dans lequel il vient de naître et spécialement avec ceux qui entreprennent de guider sa croissance en assurant son insertion sociale. Dès le premier instant de l'existence, les partenaires de ce conflit sont en présence: d'un côté, un être de désirs qui tend avec obstination vers la satisfaction de ses besoins, qui non seulement ne tolère pas la frustration mais supporte mal le délai; de l'autre, une réalité physique et sociale qui tantôt vient combler, tantôt oppose une fin de non recevoir, tantôt contraint à l'attente.

La crise personnaliste¹, qui représente le point culminant de ce conflit pendant l'enfance, en révèle aussi les enjeux. Centré sur l'édification de son moi, poussé par un besoin d'expansion indéfinie, mais encore incapable d'entrer dans le point de vue d'autrui, l'enfant se heurte continuellement à des normes qui imposent une limite à ses désirs en le confrontant à la réalité des autres. Son droit à la différence, à l'originalité, à l'unicité qu'il revendique par des "non" énergiques et parfois violents, va se voir progressivement restreint par la nécessité d'adopter les comportements dont dépendent et son insertion sociale et la cohésion de son groupe d'appartenance.

Un conflit sans issue

Et parce qu'il ne peut jamais trouver de solutions satisfaisantes à ce difficile problème de la conciliation de ses désirs avec la réalité ambiante, parce que les compromis qu'il est contraint d'élaborer ont toujours un caractère provisoire et sont toujours remis en question par les besoins nouveaux et insatiables qui resurgissent à toutes les étapes de sa croissance, ce conflit qui est à l'origine de son existence va se révéler à lui comme un conflit sans issue. Il se verra donc périodiquement confronté au dilemme de tenter d'y mettre fin en imposant silence à ses désirs ou de prolonger le combat jusqu'à la fin de son existence. Dans le premier cas, il finira par donner à

* Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

sa personnalité une configuration qui sera la réplique du modèle humain que sa culture valorise et par se convaincre que son individualité ne peut prendre forme dans un autre modèle. Dans le second, il sera sans cesse à la recherche de nouveaux modes d'expression des richesses de son humanité.

Mais, la plupart du temps, la continuation de ce combat apparaîtra comme une tâche beaucoup trop onéreuse. Car il ne s'agit pas d'un combat "à armes égales": comme l'a noté justement Allport, l'enfant naît dans un état d'extrême dépendance:

"Comme le jeune enfant n'a que quelques ressources innées pour survivre, il est, au contraire d'autres organismes, un prisonnier qui dépend complètement de sa culture... Il est vrai qu'il grandit du dedans. Mais ses modèles d'apprentissage sont extérieurs à lui."²

Mendel fait la même constatation quand il souligne le rôle primordial de la programmation sociale:

"Ce qui caractérise l'espèce humaine: c'est sa capacité de variations qui paraît indéfinie, compte tenue chez elle de la prévalence de l'acquis sur l'inné. L'homme on le sait, est peu programmé à la naissance et la société vient combler ce vide".³

L'enfant ne peut donc se développer comme être humain qu'en assimilant une culture qui, en endiguant des désirs qui tendent à se déployer de manière anarchique, exige de lui un renoncement permanent à toute une part de lui-même, qui ne lui fournit, à travers ses modèles, les modes d'expression dont il a un besoin vital pour grandir qu'en lui imposant des règles de vie qui restreignent les possibilités qu'il porte en lui. Dans son *Introduction à la psychologie de l'enfant*, Osterrieth parle de ce retrécissement comme d'une conséquence inévitable de l'éducation:

"L'enfant, qui est une porte ouverte sur les réalisations les plus inattendues et les plus merveilleuses d'une nature humaine dont nous ne soupçonnons peut être pas la richesse et les possibilités, ... est conduit par son entourage à élaborer un répertoire comportemental beaucoup plus restreint que ce dont il est, en principe, capable; il pourrait en effet apprendre bien autre chose que ce que son groupe admet, prône, encourage et valorise."⁴

Et c'est pourtant seulement s'il consent aux normes restrictives de son milieu qu'il peut bénéficier de cette acceptation de son entourage qui est garante de sa sécurité et sans laquelle il ne peut assumer les risques de sa croissance. Comme le souligne Leif, c'est sur la base de cette acceptation que s'opère le développement du moi:

"Surgissant dans la culture, les tendances, les besoins individuels, s'y heurtent, s'y adaptent, s'y enrichissent. Et le psychisme individuel se dissocie, s'angoisse, se consolide ou s'oriente selon l'approbation ou la désapprobation que le développement du moi rencontre sur le plan social."⁵

A peine sorti du sein maternel, l'enfant se trouve ainsi pris dans le moule de sa culture, prédestiné pour un rôle et contraint d'adopter les comportements exigés par ce rôle. En intériorisant des normes qui fournissent à ses désirs les modes d'expression appropriés et lui garantissent du même coup la reconnaissance sociale, il va devoir se faire violence à lui-même et, selon l'expression de Jung, "user du redoutable pouvoir dont il dispose de s'éloigner de lui-même et d'abandonner en jachère une partie de son être."⁶

Tout rentrerait dans l'ordre s'il s'agissait d'un deuil bien fait, si l'individu parvenait à annihiler ces contenus internes auxquels sa culture lui demande de renoncer. Alors la société pourrait maintenir la stabilité de ses normes en reproduisant des individus qui seraient comme des copies conformes du modèle humain qu'elle entend promouvoir, même si leur adaptation "implique un rejet continu et réussi d'une grande partie des profondeurs de leur nature"⁷. Mais, précisément, le prix à payer pour la réussite de cette adaptation s'avère souvent trop élevé et il arrive qu'à un

moment ou l'autre de l'existence ce qui a été condamné au silence tente de reprendre la parole, que cette relation apparemment harmonieuse avec le milieu, parce qu'elle a été imposée au prix de la négation des désirs, ne parvienne plus à occulter les conflits internes qui la menacent. A partir de ces "résidus d'individualité" qui ont échappé au conditionnement culturel,⁸ de ces "parties négligées du moi" qui n'ont pu s'exprimer dans les choix antérieurs⁹, de ces "capacités non actualisées"¹⁰, on voit s'amorcer une contestation intérieure qui interroge le bien-fondé des normes imposées. L'individu va-t-il alors prendre le risque de laisser se déployer cette contestation en assumant les conséquences sociales de sa décision ou, par peur de ces conséquences et pour sauvegarder son appartenance, va-t-il intensifier sa conformité à une culture qui deviendra pour lui comme une carapace défensive susceptible de le prémunir contre la prise de conscience toujours pénible des zones inexplorées du lui-même? C'est à ce choix existentiel qu'il est confronté chaque fois qu'un conflit mal résolu tend à resurgir, chaque fois qu'un compromis qui a permis une adaptation provisoire s'avère caduc et qu'une nouvelle négociation s'impose entre la revendication incessante des désirs et les exigences contraignantes de la réalité, chaque fois qu'il réalise que les normes imposées par sa culture ne sont pas nécessairement les meilleurs compromis possibles.

Ce dilemme, lié au processus de croissance, est révélateur du paradoxe de la condition humaine: l'individu ne peut s'humaniser qu'en assimilant sa culture et il ne peut consentir indéfiniment aux limitations qu'elle lui impose. Pour lui, s'acculturer c'est répondre à cette nécessité vitale de donner forme à son moi, de hiérarchiser ses tendances, de s'adapter à son milieu et, dans un même mouvement, c'est adopter des modèles de comportements qui délimitent le champ d'expression de ses ressources. Sans la culture, son moi ne pourrait prendre forme. Mais il arrive que ce moi ressente cette même culture comme un carcan qui s'oppose à ses possibilités d'expansion. Il est alors confronté à l'alternative de se laisser définir de l'extérieur par des normes culturelles qui entendent tracer la voie de son accomplissement et d'évaluer ses pensées, ses désirs, ses actes, en référence à ces normes, ou d'amorcer un recul critique en situant à l'intérieur de lui le lieu d'évaluation de sa conduite; de recevoir des valeurs toutes faites d'une autorité extérieure à lui ou d'entreprendre une redéfinition de ses propres valeurs à partir de son expérience intérieure d'être en train de s'actualiser. Pris entre la culpabilité qui naît de l'infraction des règles et celle qui s'origine dans le "sentiment de la trahison de sa propre nature"¹¹, il va osciller continuellement entre des tentatives d'adaptation à son milieu qui laissent en friche une partie de lui-même et des efforts d'accomplissement révélateurs de son désir de renaître à lui-même au sein de la culture qui l'a façonné.

Le rapport nature culture

En analysant les rapports qui s'établissent entre l'individu et sa culture, les théoriciens de l'école culturaliste ont bien mis en relief ce dilemme et ce paradoxe. Leur théorie repose sur la reconnaissance de l'importance primordiale de la culture dans la formation de la personnalité. Linton, qui considère cette reconnaissance du fait de la culture "comme l'une des acquisitions scientifiques les plus importantes des temps modernes",¹² entend montrer par ses recherches qu'en plus de son héritage biologique, l'enfant reçoit un héritage social beaucoup plus important que le premier et qu'en définitive "il doit plus à sa nourrice qu'à ses gènes." Cela vient de ce qu'il ne peut mettre en oeuvre et développer les fonctions inscrites embryonnairement dans son organisme sans que la culture ne vienne les stimuler et fournir des modèles à travers lesquels elles puissent prendre forme; cela vient également de ce que, incapable d'opérer par lui-même une

conciliation satisfaisante de ses désirs et de la réalité, il ne peut résoudre le problème de son adaptation sociale qu'en adoptant les types de compromis déjà élaborés et éprouvés par les générations antérieures. C'est de cette manière qu'Allport parle de la nécessité de la transmission culturelle:

"La culture modèle la personnalité surtout parce qu'elle fournit des solutions toutes faites et éprouvées à beaucoup de problèmes vitaux... Elle est en partie une série d'inventions qui ont été faites dans différentes parties du monde pour rendre la vie efficace et intelligible aux mortels qui luttent avec les mêmes problèmes fondamentaux de la vie: naissance, croissance, mort, recherche de la santé, bien-être et significations. Les solutions sont transmises de générations en générations."¹³

Sous la pression du milieu social qui exige de lui qu'il se conforme aux règles de son groupe, poussé par sa peur d'être séparé et son besoin d'appartenance¹⁴, l'individu assimile progressivement ces modèles; il fait siennes ces solutions au point de se convaincre qu'elles viennent de lui, qu'elles vont de soi et qu'elles sont les meilleures possibles. Au terme de ce processus d'acculturation, l'homme est ce que sa culture a fait de lui au point qu'on ne peut appréhender sa nature qu'à travers son expression culturelle. Fromm va même jusqu'à dire que sa personnalité est un produit de civilisation:

"Ce n'est pas comme si nous avions, d'une part, un individu équipé par la nature de certaines impulsions et, d'autre part, la société sous l'aspect de quelque tyran inconnu, tantôt satisfaisant, tantôt frustrant ses penchants innés. La société n'a pas seulement une fonction de refoulement, elle a également une fonction créatrice. La nature de l'individu, ses passions, ses inquiétudes sont un produit de civilisation."¹⁵

Mais les culturalistes ne s'arrêtent pas à ce simple constat de la prédominance de l'acquis sur l'inné qui pourrait laisser entendre à la limite que l'individu humain n'est qu'un récepteur passif des modèles de sa culture. En étudiant le phénomène de la diversité culturelle, ils ont été amenés à constater qu'un individu d'une culture donnée pouvait adopter des modes de penser, de sentir et de se comporter très différents de ceux qui sont préconisés dans une autre culture et donc que chaque culture comporte un type de personnalité approuvée prédominant reflété dans les personnalités individuelles. C'est en se basant sur l'existence de cette personnalité typique appelée par la suite "personnalité de base" et pour expliquer la formation de cette "individualité-reflet" que Benedict a postulé l'existence de mécanismes sélectifs dans l'apprentissage culturel. Dans cette hypothèse, elle imagine que l'organisme humain est équipé dès la naissance de potentialités très diversifiées et que la culture sélectionne certaines d'entre elles en présentant à l'individu des modèles qu'il doit suivre pour s'adapter à son groupe:

"Le type culturel de toute civilisation utilise un certain segment du grand arc des buts et motifs humains potentiels. Le grand arc au long duquel sont répartis les comportements possibles de l'homme est bien trop vaste et plein de contradictions pour qu'une seule culture puisse en utiliser un segment considérable. La première condition est la sélection. Sans sélection, aucune culture ne pourrait même être intelligible..."¹⁶

Maslow se réfère à la même hypothèse quand il affirme:

"Les faits ethnologiques tirent leur sens de la diversité culturelle en postulant que chaque culture sélectionne en vue de l'exploiter, la supprimer, l'approuver ou la condamner, une petite partie de l'éventail des possibilités de la constitution humaine."¹⁷

Cela signifie que la personnalité de l'individu acculturé est une personnalité dont les composantes ont été sélectionnées, qu'il existe un décalage entre la part de l'individu qui a pris forme dans une culture donnée et tout ce qui aurait pu être réalisé à partir de son potentiel initial. Après avoir montré la personnalité individuelle comme un produit de la culture et avoir "mis l'accent sur le

rôle passif de l'individu'', Linton amorce un type de réflexion qui va dans le même sens en dévoilant ''l'envers du tableau'':

''Aussi soignée qu'ait été la préparation de l'individu, aussi réussi son conditionnement, il demeure un organisme distinct avec ses propres besoins et avec ses capacités de penser, de sentir et d'agir en toute indépendance. Il conserve même son individualité à un degré considérable. Son intégration à la culture ne va pas plus loin que les réponses apprises et, même si chez l'adulte celles-ci englobent la plus grande part de ce que nous appelons la personnalité, il y a encore une grande partie de l'individu qui y échappe.''¹⁸

Et c'est sur cette partie qui échappe au conditionnement culturel et qu'il qualifie de ''résidus d'individualité'' que repose, selon Linton, la capacité de l'espèce humaine de s'ajuster aux situations nouvelles en élaborant des réponses toujours plus efficaces et en modifiant par là même ses schèmes culturels.

Au terme de cette analyse, l'homme apparaît à la fois comme récepteur et modificateur de sa culture, comme ayant la capacité de prendre du recul par rapport aux normes culturelles qui ont déterminé la configuration de sa personnalité et d'élaborer d'autres normes en se référant à cette part de lui qui a été négligée par la sélection culturelle. Cela nous conduit inévitablement à établir une distinction entre norme culturelle et norme humaine¹⁹, car s'il est vrai que l'essence de l'homme est le résultat des rapports sociaux, il est non moins évident que ce que les rapports sociaux ont fait de l'homme ne rend pas justice à tout ce qu'il porte en lui, qu'il existe un décalage entre ce qu'il est devenu en se réalisant dans sa culture et ce qu'il est capable de devenir en adoptant d'autres modèles. La société n'a donc pas le dernier mot. Et si elle tentait de l'avoir en rigidifiant ses modèles, ce ne pourrait être qu'au prix de la répression d'une individualité sans laquelle il n'y aurait plus de renouvellements possibles. Nous devons le constater une fois de plus, le conflit est sans issue: le type de personnalité approuvée prédominant dans une société ne pouvant jamais répondre adéquatement aux aspirations individuelles, il apparaît comme une configuration provisoire qui, après avoir, pour un temps, tracé la voie de l'accomplissement individuel et assuré la cohésion du groupe, sera toujours soumise à de nouvelles remises en question. En définitive, aucun modèle culturel, si élaboré soit-il, ne peut refléter toutes les potentialités de la nature individuelle. En proposant une variété de modèles, les différentes cultures ne font qu'opérer un tri permanent dans les capacités de variations indéfinies de l'espèce humaine. S'il est vrai que, pour reprendre l'expression de Garaudy, l'individu est un ''océan de possibles'' canalisés par une culture, il ne faut pas s'étonner de le voir tenter indéfiniment de dépasser les modèles dans lesquels il a pris forme, parce que inévitablement, à un moment ou l'autre, il s'y trouve à l'étroit.

Le dilemme de l'adulte face à l'enfant

Et c'est dans ce conflit que s'origine le dilemme vécu par l'adulte dans sa relation avec l'enfant dont il entreprend de guider la croissance. L'intention formatrice qui anime cette relation suscite toujours en lui une double question plus ou moins consciemment formulée mais dont il ne peut éluder la réponse: quel est le type de personnalité que je veux construire avec cet enfant? Quels sont les meilleurs moyens à employer pour parvenir à ce but? Et la réponse qu'il va, dans la pratique, apporter à cette question dépend de la manière dont il a lui-même vécu son propre conflit avec son milieu culturel, des solutions qu'il a adoptées et de l'attitude que, ce faisant, il a développée face à lui-même et à sa culture. C'est en ces termes qu'Hannoun définit le sens de l'éducation:

“Éduquer un enfant c’est à la fois tenir compte de ses données biologiques et psychologiques, donc tenir compte de sa nature, pour le mener vers un état considéré comme plus adapté aux exigences de son milieu, donc à un état culturel donné à un certain moment et en un certain lieu. L’éducation pose donc le problème inévitable de la confrontation du naturel et du culturel au sein du même individu”.²⁰

Selon la manière dont l’adulte a lui-même tenté de résoudre le problème de cette confrontation au cours de son propre développement, on peut voir se déployer deux scénarios éducatifs de type très différents.

Si l’adulte en est venu à considérer la conformité aux normes de sa culture comme le critère de sa réussite personnelle, il va spontanément guider le développement de l’enfant en référence à ces normes. Ayant comme perspective d’accomplissement personnel la réalisation du modèle de sa culture, convaincu que ce dernier représente la meilleure voie possible pour se réaliser comme personne humaine, il va spontanément être amené à penser que le meilleur moyen d’éduquer un enfant est de faire en sorte que sa personnalité vienne se mouler dans le contour bien défini de ce modèle de référence. S’efforçant lui-même de refléter le plus fidèlement possible ce modèle, il va se considérer comme la norme du développement de l’enfant, ce dernier ne pouvant accéder à l’état adulte par d’autres voies que celles tracées par sa culture et qu’il a lui-même empruntées.

Le problème de la finalité de l’éducation se trouve résolu comme si la solution allait de soi. S’étant lui-même construit en donnant priorité aux exigences de la culture et en faisant taire les requêtes de son individualité, l’adulte ainsi acculturé va spontanément considérer l’activité éducative comme une entreprise de répression des désirs qui voudraient s’exprimer à l’encontre de la norme établie. Les mécanismes sélectifs de l’acculturation lui apparaissent comme un tri nécessaire entre ce qui, dans la nature individuelle, est considéré comme souhaitable et légitime et ce qui doit être considéré comme mauvais et dangereux. L’image de soi qui s’élabore à partir de ce tri reflète le type de personnalité privilégié par la culture et apparaît comme la forme définitive qui doit être imposée au psychisme individuel. Elle doit donc être continuellement stabilisée et renforcée et ne saurait être objet de remises en question: les désirs qui la menacent sont considérés comme des tentations. Dans sa relation éducative, l’adulte met ainsi en oeuvre ces mêmes mécanismes sélectifs qui ont opéré un tri dans les ressources de sa propre personnalité. Comme le décrit Mendel, il transmet finalement à l’enfant cette méfiance fondamentale qu’il a entretenue lui-même envers cette part de son vécu qui n’a pas été acceptée par sa culture:

“Les enfants représentent pour les parents, par l’action qu’ils exercent sur eux, une ligne de défense extérieure contre leurs propres pulsions. Ainsi est réalisée une économie énergétique comme à chaque fois qu’une lutte intrapsychique est remplacée par un combat contre un objet extérieur. En éduquant, dressant, corrigeant l’enfant, ce sont ses propres pulsions à soi que l’on combat. En interdisant ce qui autrefois à soi même fut interdit, on renforce en soi l’interdiction d’autrefois”.²¹

Mais l’adulte qui a relativisé le modèle de sa culture en cessant de la considérer comme la seule voie possible de son accomplissement personnel va apporter une solution bien différente au problème de la finalité de l’éducation. Ayant réalisé que ce modèle n’est qu’un mode d’expression partiel et provisoire qui ne permet pas l’actualisation de tout son potentiel individuel, ayant réalisé qu’en tentant de le refléter il s’est appauvri d’une part importante de lui-même, il ne peut plus se situer de la même manière face à sa culture et face à cet enfant à qui il la transmet. Les mécanismes sélectifs qu’il met en oeuvre n’ont plus la même signification, car le tri qu’ils opèrent n’apparaît plus comme un choix nécessaire entre l’acceptable et l’inacceptable mais comme une exigence provisoire d’adaptation à un milieu qui entraîne comme contrepartie inévitable une division du psychisme et un rejet d’une part importante des ressources individuelles. Ces

“résidus d’individualité” qui ont résisté aux conditionnements culturels, loin d’être considérés, quand ils tentent de se manifester, comme des tentations et des menaces, se révèlent comme des requêtes qu’il est bon de laisser s’exprimer pour échapper au carcan culturel et voir se profiler d’autres modes de réalisations possibles. Bref, ce que dans l’individu a été réprimé par la culture n’est plus considéré uniquement comme dangereux pour l’adaptation sociale mais comme des ressources inexploitées qui ne demandent qu’à s’actualiser. C’est bien ainsi que May le considère:

“On ne doit pas considérer l’inconscient comme un réservoir d’impulsions dépensées, de désirs que la culture rend inacceptables. Je le définirai plutôt comme les potentialités à connaître et à expérimenter que l’individu ne peut pas ou ne veut pas actualiser”.²²

L’adulte qui, à travers la résurgence de conflits internes, a ainsi pris conscience des risques inhérents à une trop grande conformité aux normes de sa culture, va évidemment envisager sous un angle différent ce processus de transmission culturelle qui fait partie intégrante de l’activité éducative. Devenu plus critique par rapport à son propre modèle, et par le fait même, moins méfiant à l’égard de son vécu, il aura moins tendance à culpabiliser chez l’enfant des requêtes individuelles qui vont à l’encontre de son milieu social et s’efforcera de faire jouer les mécanismes sélectifs de telle manière que l’éduqué puisse garder un recul critique par rapport aux solutions sociales que, par besoin d’appartenance, il se voit contraint d’adopter.

Cette double attitude se reflète d’ailleurs dans les deux grandes tendances sous jacentes aux théories de l’éducation. L’histoire de l’éducation nous montre en effet que, chaque fois qu’une théorie nouvelle s’est élaborée, elle s’est toujours présentée comme une tentative de solution du conflit que nous venons de décrire et Hannoun a bien montré que la solution proposée se révèle toujours étroitement dépendante de la conception que l’on se fait du rapport entre l’individu et sa culture:

“Toutes les doctrines éducatives se sont trouvées à un moment en quête du modèle éducatif, de la fin qui donne à l’acte éducatif sa signification dernière. Les unes ont aperçu cette fin hors de l’éduqué, les autres l’ont posée à l’intérieur de l’enfant dans sa nature profonde”.²³

Il y a donc d’un côté le courant que l’on pourrait appeler “de transmission culturelle” dans lequel l’adulte reçoit pour mission de donner à l’enfant ce qui lui manque pour grandir parce qu’il est persuadé que ce dernier ne peut le trouver en lui-même. Dans cette perspective la nature individuelle est considérée comme un réservoir d’instincts qui doivent être réprimés si l’on veut obtenir des comportements socialement acceptables. A l’opposé se situe le courant de l’éducation naturelle qui, visant d’abord la promotion de l’individualité, met plutôt en relief les risques de la transmission culturelle. Il est basé sur la conviction que l’enfant possède en lui toutes les potentialités requises pour sa croissance. Selon Hubert,

“L’éducation naturelle est celle qui n’admet que des fins pédagogiques elles-mêmes inscrites dans la nature de l’être, rejetant tout ce que la vie sociale comporte de complications, d’artifices, et à ses yeux, de mensonges... Cette éducation ne se refuse pas à aider l’expansion des tendances innées mais en respectant toujours leur orientation spontanée”.²⁴

Suivant que l’on situe le modèle humain dans la culture en considérant les requêtes individuelles comme une menace ou dans l’individu lui-même en considérant la culture comme un obstacle, on attribue à la tâche éducative deux finalités très différentes qui vont exercer une influence prédominante sur ses modalités et ses stratégies. Nous retrouvons d’ailleurs, à travers ces deux courants, la distinction devenue classique de Suchodolski entre les “pédagogies de l’essence” dont la démarche fortement assimilatrice est prédéterminée par un modèle de référence d’où

on déduit des principes d'action et des modalités d'intervention, et les "pédagogies de l'existence" caractérisées par une attention à l'autodéveloppement de l'enfant et qui visent à laisser émerger sans contraintes abusives son modèle intérieur.²⁵ Pour reprendre la terminologie de Sartre on peut dire que, dans le premier cas, l'essence précède l'existence et l'individu est considéré comme un objet qui doit être modelé de façon à reproduire l'idée que l'on s'en fait, de la même manière que le coupe-papier qui est sur la table "a été fabriqué par un artisan qui s'est référé au concept de coupe-papier et à une technique de production préalable qui fait partie du concept"; dans le second cas c'est l'essence qui précède l'existence en ce sens que l'individu "existe d'abord, surgit dans le monde et qu'il se définit après" ce qui signifie que l'enfant est considéré comme un sujet qui a la capacité de se définir et que à l'éducation consiste l'aider dans cette définition de lui-même.²⁶ Avanzini a proposé une distinction analogue entre une "pédagogie de l'adaptation" qui vise à insérer harmonieusement l'individu dans son groupe social et une "pédagogie de la révolution" qui veut former un individu capable d'agir sur la société pour la transformer,²⁷ rejoignant par là la distinction déjà établie par Freire entre une "éducation bancaire" fondée sur une vision mécaniste de l'homme comme un objet à modeler pour l'ajuster à son milieu et une "éducation conscientisante" qui considère l'être humain comme un sujet capable de transformer son milieu.²⁸

La divergence vient donc fondamentalement de la conception "de l'essence de la culture et de ses modes de transmission".²⁹ Les deux opinions partent d'une constatation commune qui s'impose aux yeux de tous car elle constitue la part la plus observable du processus éducatif: l'éducation est une acculturation; elle est pour l'éducateur une entreprise de transmission culturelle et pour l'éduqué un apprentissage de modèles sociaux. Mais il est un envers moins visible de ce processus: tout ce qui dans les ressources individuelles a été rejeté par les mécanismes sélectifs liés à l'acculturation. Et c'est sur la signification attribuée à cette part de l'individu négligée par la culture que les opinions divergent. Ou ce qui a été réprimé est vu comme ce qui devait être réprimé, ce qui ne doit pas avoir droit de cité dans la configuration de la personnalité d'un adulte bien adapté, parce qu'il s'agit de pulsions instinctuelles qui vont de par leur nature même à l'encontre des exigences d'une vie sociale et civilisée, ou, au contraire, ce qui a été réprimé parce qu'incompatible avec le type de personnalité privilégié par une culture donnée est considéré comme une mine de ressources inexploitées qui, si elles pouvaient s'actualiser, pourraient enrichir considérablement la personnalité et transformer les modèles sociaux. Dans le premier cas, la répression est vue comme nécessaire et souhaitable et on s'oriente vers une éducation de type autoritaire et modélisatrice. Dans le second cas on est beaucoup plus sensible aux conséquences néfastes de cette répression et on donne plus d'espace aux requêtes individuelles.

C'est finalement à partir de ce regard sur la part du moi négligée par la culture que se définit la finalité de l'éducation et que s'élaborent les stratégies éducatives. Si j'adopte le point de vue de Freud selon lequel les instincts de l'enfant sont foncièrement pervers et allergiques à toute vie morale, je ne puis évidemment me situer en face de cet enfant et envisager son éducation de la même manière que si je pense avec Montessori que sa personnalité spontanée est de beaucoup supérieure à sa personnalité "didactisée" qui est le résultat de l'apprentissage social. En évoquant ce qu'il appelle "l'étendue de la singularité potentielle de l'être humain" Pierre Emmanuel a bien mis en relief cette double attitude:

"C'est une chose pour un pédagogue de dire: nous sommes un être social et doué de raison c'est une autre de poser en principe: Dieu est en nous. La première assertion tranquillise et assoit l'enseignement, le choix social, la structure hiérarchique sur des bases qu'aucune réforme de détail n'ébranlera; la seconde qui marque l'étendue de la singularité potentielle en tout être dès sa naissance, commande une toute autre attitude envers cet être en voie de découverte et d'intégration qu'est l'enfant ou l'adolescent."³⁰

Crise de l'adulte et relation éducative

Les deux courants que nous venons d'évoquer n'exercent pourtant pas la même influence sur le phénomène éducatif, et celui de la transmission culturelle s'est toujours révélé largement prédominant même s'il s'est trouvé périodiquement soumis au même procès, même si on a souvent tenté de substituer au modèle autoritaire qu'il préconise un style d'éducation plus centré de la personnalité de l'éduqué. Les intuitions des promoteurs de l'école nouvelle qui visaient à recentrer le processus éducatif autour des besoins de l'enfant ont eu bien du mal à modifier les stratégies solidement éprouvées qui se réfèrent à la problématique de transmission.³¹ Cela s'explique par le fait que ces stratégies faisant partie intégrante des mécanismes qui assurent la stabilité du groupe social, toute tentative de les modifier dans le sens d'une plus grande attention aux requêtes individuelles est considérée comme une menace. On a pu constater de fait que l'institution éducative non seulement joue le rôle de courroie de transmission des modèles sociaux, mais a tendance à accuser un retard sur l'évolution, préférant s'accrocher à des modèles périmés plutôt qu'à accuser un retard sur l'évolution préférant s'accrocher à des modèles périmés plutôt que de prendre le risque de devancer leur remise en question.³² Fromme a noté à ce sujet:

"Les méthodes d'éducation, ne sont significatives qu'en tant que mécanismes de transmission et on ne peut les comprendre correctement que si l'on comprend d'abord quels genres de personnalité sont désirables et nécessaires dans une culture donnée."³³

Si donc, dans un climat social dominé par la loi de la reproduction, un novateur tente d'ouvrir les yeux des membres de son groupe sur cet envers du processus qu'est la personnalité de l'enfant soumise à l'acculturation, on peut s'attendre à ce qu'il se heurte à de fortes résistances. Car, dans un tel climat, les adultes considèrent que leur tâche la plus urgente est de transmettre, et cette exigence de transmission leur trace une ligne de conduite bien définie qui assure la stabilité de leur propre modèle et les prémunit contre les remises en questions possibles. Préconiser une centration sur les besoins de l'enfant, c'est introduire le grain de sable dans les mécanismes bien huilés de la transmission sociale et faire resurgir ce dilemme que l'on s'efforce de masquer parce qu'il menace la cohésion du groupe et met l'adulte en conflit avec lui-même. Il ne faut donc pas s'étonner de voir la problématique de transmission s'affirmer avec d'autant plus de vigueur que la menace a été mieux perçue.

Ce phénomène de consolidation des mécanismes de transmission culturelle peut se vérifier aisément dans le cadre des sociétés à évolution lente, ou, les rapports sociaux étant régis par des modèles éprouvés et le consensus social demeurant encore inentamé, on ne ressent pas la nécessité d'inventer de nouveaux modèles et de modifier les rôles existants. Dans ce type de société que Riesman a qualifié de "sociétés à détermination traditionnelle"³⁴ la norme est incarnée par les adultes auxquels les enfants s'identifient en passant à travers une série d'apprentissages prédéterminés. La nouvelle représentation de l'enfant préconisée par les promoteurs du pédocentrisme ne peut, dans un tel contexte, modifier la problématique éducative. Même s'il entend l'invitation à se centrer sur les besoins de l'enfant et à respecter son rythme de croissance, l'adulte va continuer de guider ce dernier vers le but qu'il s'est fixé. L'attention à l'individualité de l'enfant ne transforme pas en profondeur la relation éducative et ne change pas sa finalité: on passe en quelque sorte par le détour des besoins mais comme le constate Mollo, le but est toujours le même:

"Même encore de nos jours malgré l'apport de la pédagogie nouvelle, l'intérêt très vif que l'on porte à l'enfant est inséparable d'une vision idéaliste de l'adulte que l'on projette sur lui."³⁵

Pourtant, même si nous devons reconnaître que cette tendance assimilatrice demeure prédominante dans la relation éducative et les systèmes d'éducation, il n'en demeure pas moins que l'accélération de l'évolution sociale permet l'émergence d'une problématique nouvelle qui tend à modifier profondément l'activité éducative en redéfinissant sa finalité. Dans la société à détermination traditionnelle, il ne venait pas à l'idée de l'adulte de s'interroger sur la validité et le bien-fondé des modèles qu'il transmettait à l'enfant: ces modèles avaient été éprouvés par des générations antérieures dans des conditions de vie semblables, ils bénéficiaient de l'acquiescement du groupe et se fondaient sur l'autorité des transmetteurs. Celui qui osait se risquer dans la voie de la contestation était considéré comme rebelle et rejeté par la communauté. Mais, brusquement, des conditions d'existences demeurées longtemps inchangées ont été bouleversées de fond en comble par la révolution technologique, le développement des moyens de communications, l'essor des sciences de l'homme et de la nature. Devenu plus conscient de lui-même et de son monde, confronté à l'intérieur de son "village global" à d'autres cultures qui lui mettent sous les yeux d'autres modes d'exister et d'autres systèmes de valeurs, mis en demeure de laisser tomber des modèles de comportements devenus anachroniques pour inventer de nouveaux rôles, l'adulte n'est plus aussi assuré de ce qu'il transmet à l'enfant. En reprenant la terminologie de Mead on peut dire qu'il est passé d'une culture "post figurative", dans laquelle il pouvait se référer aux modèles hérités de ses ancêtres, à une culture "préfigurative" dans laquelle les modèles doivent être réinventés par la génération montante, parce qu' "aucun adulte ne peut enseigner à l'enfant quel sera la prochaine étape".³⁶ C'est également la constatation du rapport de l'UNESCO:

"Pour la première fois dans l'histoire, l'éducation s'emploie consciemment à préparer les hommes pour des types de sociétés qui n'existent pas encore."³⁷

De fait, des adultes en nombre sans cesse croissant sont en train de prendre conscience de la relativité des modèles qui constituent leur héritage culturel et la contestation, que demeurait jusqu'alors le fait de personnalités marginales, est en train de gagner rapidement du terrain pour devenir un phénomène social aisément discernable. Et ce phénomène nouveau de remise en question par l'adulte de sa propre image, ce refus de l'adulte de s'ériger en norme est en train de transformer les données de la relation éducative. L'adulte se trouve désormais dans la situation paradoxale d'avoir à transmettre un héritage culturel qui doit de toute urgence être réinventé parce que les modèles qu'il véhicule ne peuvent plus permettre à l'enfant de s'adapter aux situations nouvelles engendrées par l'évolution sociale. La crise d'identité de l'adulte fait ainsi resurgir en des termes inédits le dilemme éducatif masqué par la problématique de transmission culturelle. Et l'on peut voir se déployer aujourd'hui trois types de climats éducatif qui sont étroitement dépendants de la manière dont l'adulte a vécu sa propre crise d'identité et de l'attitude qu'il a développée face à ce dilemme.

On rencontre en effet aujourd'hui des adultes qui tentent d'échapper aux remises en question qu'ils sentent s'amorcer en eux en renforçant leurs défenses contre eux-mêmes et en durcissant leur système de valeurs: on peut s'attendre à ce que ces adultes aient beaucoup de mal à accueillir les interrogations nouvelles que leur adressent les enfants et les adolescents et cherchant à les faire taire en consolidant les schèmes autoritaires du modèle de transmission culturelle. On peut aussi observer des adultes, et ils sont de plus en plus nombreux, qui, devenus incertains des valeurs qui leur ont été transmises et n'ayant pas le courage de les redéfinir par eux-mêmes, s'orientent en éducation vers une permissivité qui voisine le laissez-faire. Mais en refusant de transmettre des valeurs à l'enfant, ils privent ces derniers des repères et des modèles indispensables à la structuration de leur personnalité. C'est ainsi qu'à une génération qui a souffert de l'aliénation liée à une

transmission trop rigide des modèles sociaux, risque de succéder une génération qui souffre de ce "syndrome de carence d'autorité" dont on commence à entrevoir les conséquences néfastes.³⁸

Mais il y a aussi des adultes en train d'opérer cette réconciliation avec eux-mêmes sur laquelle doit normalement déboucher leur crise d'identité et de redéfinir leurs valeurs. Ceux là élaborent sous nos yeux, à travers le type de relation qu'ils instaurent avec leurs enfants, un nouveau modèle éducatif très différent des deux précédents. Ayant pris un recul salutaire par rapport aux modèles qui ont présidé à l'élaboration de leur image d'eux-mêmes, ils sont devenus vigilants par rapport aux modèles qu'ils transmettent aux enfants. Ils sont devenus conscients de la sélection qui s'opère dans les ressources de ces derniers, parce qu'ils ont consenti à ouvrir les yeux sur cette part d'eux-mêmes qui a été négligée par l'éducation qu'ils ont reçue. Ils ne remettent pas pour autant en question la légitimité de cette transmission de modèles sous laquelle leur personnalité n'aurait pu prendre forme et ne renonce pas à la directivité inhérente à la fonction éducative. Mais la conscience du caractère inévitablement restrictif des modèles transmis a créé en eux cette "alerte centrale"³⁹ qui leur interdit d'ériger ces modèles en normes absolues. Tout en assurant la transmission des valeurs qui fait partie intégrante de leurs rôles d'éducateurs, ils acceptent que l'éduqué prenne la responsabilité de vérifier le bien fondé des valeurs transmises, voire de les interroger et de découvrir d'autres modalités d'adaptation à la réalité qui leur donnent des modes d'expression différents. Ils l'aident ainsi à développer cette créativité éthique sans laquelle il demeurerait débiteur des valeurs de sa culture et les dépositaire de'un héritage jamais vérifié ni réinventé. Pour ces adultes en voie de réconciliation avec eux-mêmes, l'acte éducatif ne peut plus se réduire à un acte de transmission culturelle, il est à la fois, pour reprendre l'expérience d'Ardoino, "recherche d'intégration sociale et habilitation du pouvoir de contestation et médiation difficile, et toujours à refaire, entre le déterminisme de l'histoire culturelle et l'invention d'un projet personnel."⁴⁰

Abstract

An analysis of the relationship between the adult and the child in the learning process necessitates a reflection on the essence of culture and on its modes of transmission. With this in mind, the author proposes to demonstrate in this article how the different types of relationships and learning climates which are developed are closely related to the attitudes which the adult has developed within his own culture. This is why the identity crisis which confronts the latter today, underlines once again, in new ways, the dilemma of an educational activity which endeavors to transmit cultural values and to promote personal growth at the same time.

Notes

¹ Wallon, H., *L'évolution psychologique de l'enfant* (Paris, Armand Colin, 1968), p. 197.

² Allport, G., *Structure et développement de la personnalité* (Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1970), pp. 155-156.

³ Mendel, G., *Pour décoloniser l'enfant* (Paris, Payot, 1971), p. 223.

⁴ Osterrieth, P., *Introduction à la psychologie de l'enfant* (Paris, PUF, 1971), pp. 34-35.

⁵ Leif, J., *Inspirations et tendances nouvelles de l'éducation* (Paris, Delagrave, 1967), p. 55.

⁶ Jung, C., *L'Homme à la découverte de son âme* (Paris, Payot, 1967), p. 112.

⁷ Maslow, A., *Vers une psychologie de l'être* (Paris, Fayard, 1972), p. 161.

- ⁸ Linton, R., *Le fondement culturel de la personnalité* (Paris, Dunod, 1968), p. 25.
- ⁹ Levison, D., *The seasons of a man's life* (New York, Alfred A. Knopf, 1978), p. 60.
- ¹⁰ Maslow, A., *Vers une psychologie de l'être*, pp. 217.
- ¹¹ Maslow, A., *Vers une psychologie de l'être*, pp. 221-222.
- ¹² Linton, R., *Le fondement culturel de la personnalité*, p. 11.
- ¹³ Allport, G., *Structure et développement de la personnalité*, p. 154.
- ¹⁴ Fromme, E., *L'art d'aimer* (Paris, EPI, 1968), pp. 24-25.
- ¹⁵ Fromme, E., *La peur de la liberté* (Buchet-Chastel, 1963), p. 19.
- ¹⁶ Benedict, R., *Échantillons de civilisation* (Paris, Gallimard, 1950), p. 120.
- ¹⁷ Maslow, A., *Vers une psychologie de l'être*, p. 172.
- ¹⁸ Linton, R., *Le fondement culturel de la personnalité*, p. 25.
- ¹⁹ Dufrenne, M., *La personnalité de base* (Paris, PUF, 1953), P. 211.
- ²⁰ Hannoun, H., *Les conflits de l'éducation* (Paris, E.S.F., 1975), p. 76.
- ²¹ Mendel, G., *Pour décoloniser l'enfant*, p. 192.
- ²² May, R., *Psychologie existentielle* (Paris, EPI, 1971), p. 22.
- ²³ Hannoun, H., *L'éducation naturelle* (Paris, PUF, 1979), p. 50.
- ²⁴ Hubert, R., *Traité de pédagogie générale* (Paris, PUF, 1961), pp. 27-28.
- ²⁵ Suchodolsky, B., *La pédagogie et les grands courants philosophiques* (Paris, Scarabée, 1960).
- ²⁶ Sartre, J.P., *L'existentialisme est un humanisme* (Paris, Nagel, 1970), p. 17-21.
- ²⁷ Avanzini, G., *La pédagogie au XXe siècle* (Toulouse, Privat, 1975).
- ²⁸ Freire, P., *Pédagogie des opprimés* (Paris, Maspero, 1974), p. 52.
- ²⁹ Bloch, M.A., *Philosophie de l'éducation nouvelle* (Paris, PUF, 1968), p. 17.
- ³⁰ Emmanuel, P., "Nous ne savons plus qui nous sommes", *Le Devoir*, 10 juin 1978.
- ³¹ Avanzini, G., *Immobilisme et novation dans l'institution scolaire* (Toulouse, Privat, 1975).
- ³² Mollo, S., *L'École dans la société* (Paris, Dunod, 1970), p. 48.
- ³³ Fromme, E., *The Sane Society* (Londres, Routledge et Kegan Paul Ltd., 1956), p. 83.
- ³⁴ Riesman, D., *La foule solitaire* (Paris Arthaud, 1964), pp. 32-33.
- ³⁵ Mollo, S., *L'école dans la société*, p. 4.
- ³⁶ Mead, M., *Le fossé des générations* (Paris Denoël, 1979), p. 14.
- ³⁷ Faure, E., *Apprendre à être* (Paris, UNESCO-FAYARD, 1972), p. 14.
- ³⁸ Sutter, J.M., Luccioni, H., "La carence d'autorité éducative et ses conséquences psychiatriques", *Sauvegarde de l'enfance*, I (1968), pp. 8-13.
- ³⁹ De Peretti, A., *Pensée et vérité de Carl Rogers* (Toulouse, Privat, 1974).
- ⁴⁰ Ardoino, J., "Évolution de la relation pédagogique", *Actes du IVe Congrès International des Sciences de l'Éducation* (Paris, EPI, 1976), P. 438.