

L'apprentissage adulte : la phase de la maturité

Rodolphe Gagnon

Volume 14, Number 3, 1988

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900607ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900607ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Gagnon, R. (1988). L'apprentissage adulte : la phase de la maturité. *Revue des sciences de l'éducation*, 14(3), 359–377. <https://doi.org/10.7202/900607ar>

Article abstract

This report describes the nature of adult learning at maturity. Following an exploration of the stages of adult development and their relation to learning, the author presents and analyses a professional program — The Field Institute's HOS — based on a learning theory appropriate for learning at maturity.

L'apprentissage adulte: la phase de la maturité

Rodolphe Gagnon *

Résumé — Ce texte porte sur la nature de l'apprentissage de l'individu d'âge mûr. Après l'exploration des phases du développement de l'adulte et leur mise en rapport avec l'apprentissage, on présente et analyse un programme professionnel - le HOS du *Fielding Institute* - qui s'appuie sur une théorie de l'apprentissage appropriée au mitan de la vie.

Abstract — This report describes the nature of adult learning at maturity. Following an exploration of the stages of adult development and their relation to learning, the author presents and analyses a professional program - The Field Institute's HOS - based on a learning theory appropriate for learning at maturity.

Resumen — El origen del aprendizaje en el individuo de edad madura es tratado en este texto. Después de explorar las fases de desarrollo del adulto y de establecer su relación con el aprendizaje, se presenta y analiza un programa profesional HOS del *Fielding Institute* que se apoya sobre una teoría del aprendizaje apropiada a la edad madura.

Zusammenfassung — Dieser Text behandelt die Natur des Lernvorgangs beim reifen Erwachsenen. Die Entwicklungsphasen der Erwachsenen werden untersucht und mit dem Lernvorgang in Beziehung gesetzt, dann wird ein Berufsausbildungsprogramm - nämlich das H.O.S. des Fielding-Institute - dargestellt und analysiert, das sich auf eine Theorie über das Lernen reifer Erwachsener stützt.

Pendant longtemps les études occidentales sur l'apprentissage humain se sont limitées à ne considérer le développement de l'individu que de la naissance à la fin de l'adolescence. C'était agir comme si, une fois atteinte la maturité physique, les styles et les buts de l'apprentissage restaient passablement constants pour le restant de la vie. C'était laisser dans l'ombre les trois quarts ou presque de l'existence humaine. C'était refuser de prendre en compte l'évolution des besoins de l'individu adulte. C'était nier la différenciation des stades successifs de la maturité.

Et quand l'adulte fait enfin l'objet d'attention et de considération, c'est l'adulte avancé en âge qui en bénéficie. Viellissement de la population oblige! Ce faisant, c'était maintenant laisser, entre la fin de l'adolescence et le début de la vieillesse, une tranche d'âge de plus de quarante ans dans l'oubli. C'est à croire

* Gagnon, Rodolphe: professeur, Université du Québec à Chicoutimi.

que les éléments considérés comme plus « fragiles » accaparaient toute l'attention des chercheurs au détriment des plus « forts » qui pouvaient toujours compter sur eux-mêmes; la croyance populaire voulait que leur vie soit peu perturbée et que leurs apprentissages s'effectuent en « douceur ».

Sans doute est-il souhaitable d'établir des distinctions au sujet des styles, des processus et des fonctions de l'apprentissage pour les différents stades de la vie adulte, c'est-à-dire pour cette période de vie qui s'étend de la « majorité » à la mise à la « retraite ». Cette prise en compte crée de nouvelles possibilités d'apprentissage susceptibles d'encourager et de supporter l'individu pour un développement maximal de son potentiel de croissance toute la durée de sa vie.

Une question centrale traverse ce texte: y a-t-il place pour une théorie de l'apprentissage appropriée à l'âge, aux âges de l'individu, notamment de l'individu adulte? L'exploration de cette question nous amène à:

- réfléchir sur les phases du développement de la personne adulte;
- mettre en rapport l'apprentissage avec les phases de la vie adulte;
- vérifier la prise en compte, par les institutions formelles, de l'apprentissage chez l'adulte de la quarantaine;
- identifier, pour mieux les surmonter, les obstacles à l'apprentissage chez l'adulte d'âge mûr;
- illustrer la traduction de cette préoccupation: l'apprentissage approprié au milieu de la vie, à l'aide d'un programme professionnel du *Fielding Institute*.

À notre avis, la réponse à cette question rendra possible l'harmonisation de l'éducation des adultes avec l'évolution des besoins de toute expérience adulte.¹

Les phases de développement de la personne adulte

Qu'en est-il de la reconnaissance des stades de développement au-delà de la maturité physique initiale? Comment les sociétés, à travers leur histoire, ont-elles aménagé leur culture pour offrir à leurs membres une croissance appropriée à leur temps de vie? Un regard attentif sur les modèles occidentaux, orientaux et humanistes permettra, grossièrement du moins, de vérifier la reconnaissance ou mieux la satisfaction apportée aux besoins changeants des individus en maturation. Pour ce faire, les réflexions de l'humaniste McWhinney (1985), sur le modèle hindou notamment, nous serviront de toile de fond.

Le modèle occidental (industriel)

Il est d'usage, dans la tradition occidentale, depuis l'avènement de la société industrielle, de parler de trois âges dans le développement de la personne:

- l'enfance (et l'adolescence) qui met l'accent sur l'éducation et la socialisation, attendu que l'éducation est d'abord une préparation à la production, au travail;
- l'âge adulte, de 20 à 60 ans, qui est caractérisé par la création d'une famille, l'exercice d'un travail et l'engagement social;

- la vieillesse qui, par l'exclusion du monde de la production, marque une sorte de retrait social.

Le modèle occidental s'est transformé avec le temps, surtout depuis le milieu du siècle, sous l'effet combiné de deux facteurs principaux: une scolarité plus poussée qui retarde l'entrée des jeunes sur le marché du travail (due en bonne partie au développement accéléré de la technologie), que vient alourdir une considération sociale décroissante avec l'avancement en âge.

Cependant, malgré le travail des âges périphériques (jeunesse et vieillesse) qui grignotent l'âge adulte, ce dernier continue toujours à être considéré comme un bloc monolithique. Et pourtant cette vision homogénéisante de l'âge adulte est interrogée à la fois par des façons différentes d'aborder les phases du développement de l'individu dans d'autres cultures, et par des recherches et pratiques effectuées depuis une vingtaine d'années par les psychologues humanistes qui ont encouragé l'exploration de dimensions nouvelles du potentiel humain.

Le modèle oriental (hindou)

La vision occidentale industrielle relative à l'ordonnement des âges n'est pas universelle; d'autres cultures, amérindienne, tibétaine, hindoue, etc., présentent des modèles différents, surtout pour la période dite «adulte». La culture hindoue, très instructive à ce propos, mérite considération.

Pour la caste des brahmanes - la première des grandes castes traditionnelles de l'Inde - la vie humaine repose sur quatre phases d'une durée approximative de vingt ans chacune (McWhinney, 1985, p. 3-4):

- la première, jusqu'à 20 ans, est en harmonie avec la période initiale occidentale: l'éducation et la socialisation en sont les caractéristiques dominantes; toutefois, l'éducation y est moins tributaire de la production;
- la seconde, de 20 à 40 ans, est celle où l'individu consacre ses énergies à la productivité sociale (la famille) et économique (le travail);
- la troisième, de 40 à 60 ans, est considérée comme une période de retraite «dans la forêt»: non d'inactivité mais de réflexion sur soi et/ou d'engagement quotidien dans les affaires (le commerce);
- la dernière, à partir de 60 ans, est perçue comme celle de l'errance, de la rêverie, mais aussi de l'enseignement (au sens large) et de l'engagement occasionnel dans les affaires sociopolitiques.

L'originalité de ce modèle est double. Tout d'abord, il accueille le «décrochage social» comme conduite vitale permettant de renouer avec soi-même et avec la vie quotidienne. Ensuite, il introduit deux périodes distinctes dans l'âge adulte: celle du jeune adulte de 20 à 40 ans et celle de l'adulte d'âge mûr de 40 à 60 ans². Distinction ou différenciation des âges adultes que corroborent les découvertes et les observations récentes faites en Occident par les tenants du courant de la psychologie humaniste³.

Le modèle humaniste

Dans la foulée des psychologues humanistes qui depuis Buhler (1967) ont commencé à considérer le développement de la personne humaine au-delà de la vingtaine, Riverin-Simard⁴, auteure d'un ouvrage remarquable sur les *Étapes de vie au travail* (1984), dessine la «trajectoire vocationnelle» de l'adulte. Sa recherche-action (ou recherche-participation) conjugue avec à-propos le concept du «temps-espace». Le temps, c'est la période de vie adulte qui va de 23 à 67 ans, ou mieux de 23 à 52 ans, avec un prolongement qui a son caractère propre, de 53 à 67 ans. L'espace, ce sont les planètes qui représentent les principaux lieux où se réalise le développement professionnel. De façon plus exhaustive, Riverin-Simard présente comme suit son modèle spatial du développement professionnel de l'adulte:

- De 23 à 52 ans.

Vers 23 ans, l'adulte vient tout juste d'effectuer son premier transfert de la planète école vers la planète travail. De 23 à 52 ans, l'adulte effectue deux circonvolutions majeures autour de la planète travail.

— Il s'agit tout d'abord d'une circonvolution pédestre (23 à 37 ans) dominée par un contact direct et exploratoire avec les réalités, parfois très dures, du marché du travail.

— Vient ensuite une circonvolution orbitale (38 à 52 ans) dominée par des processus réflexifs permettant d'utiliser et d'intégrer les expériences des premiers contacts à la lumière de pratiques nouvelles. Autour de la planète travail, on pourrait faire graviter de nombreux astéroïdes qui constitueraient autant de sites secondaires où se réalise le développement vocationnel. Ces astéroïdes seraient, par exemple, le travail non rémunéré, l'éducation des adultes institutionnalisée ou via les activités associatives, les loisirs, etc.

- De 53 à 67 ans.

Par la suite, de 53 à 67 ans, l'adulte effectue des manoeuvres de transport interplanétaire. Il est successivement à la recherche d'une sortie prometteuse de la planète travail; il effectue un transfert de champ gravitationnel pour être, finalement, aux prises avec la gravité de la planète retraite (Riverin-Simard, 1984, p. 21).

L'attrait majeur de ce modèle, inscrit dans la tradition humaniste, c'est évidemment sa reconnaissance de la différence des stades successifs de la maturité. En ce sens, il rejoint le modèle des brahmanes de l'Inde.

Remarques et hypothèses de travail

Avant de formuler une hypothèse de travail, ces modèles présentés précédemment - l'occidental, l'oriental et l'humaniste -, deux remarques s'imposent.

1. L'âge n'est évidemment qu'un indice brut, qu'une simple approximation. Peu importe le modèle de référence, il va de soi que ces regroupements d'âge sont

stéréotypés. Dans la réalité existentielle, certaines personnes passent à travers ces phases à un rythme beaucoup plus rapide que la moyenne, tandis que d'autres tardent à franchir une phase ultérieure ou même en restent à une phase préliminaire pour le reste de leur vie (Riverin-Simard, 1984; McWhinney, 1985).

2. Aucune période de vie, si importante nous semble-t-elle, n'est supérieure ou meilleure qu'une autre. Chacune a «sa» place et contribue au développement d'une façon qui lui est propre, mais selon des variations infinies, dépendamment du tempérament particulier de chaque individu (Levinson *et al.*, 1978; Riverin-Simard, 1984).

L'hypothèse de travail, nous l'empruntons à l'humaniste Will McWhinney dans «Education for human encounter» (1985): puisque les besoins des individus sont distincts au cours des différentes étapes de la vie adulte, les styles et les buts de l'apprentissage doivent différer d'une période à l'autre, ce qui signifie que les meilleurs processus d'apprentissage pour une période de développement donnée ne seront pas aussi effectifs s'ils sont utilisés pour une autre, bien qu'il y ait des éléments communs à ces périodes et que chacune d'elles participe à la plupart des aspects de ce que l'on appelle l'apprentissage adulte.

L'apprentissage à travers les phases de la vie adulte

L'apprentissage adulte depuis 1950

Il n'est pas question de nier l'apport des philosophes-pédagogues qui, depuis Socrate et Platon, ont contribué à l'élaboration du discours occidental sur l'éducation des jeunes et planté les premiers jalons qui serviront de repères à l'éducation des adultes (Pineau, 1977). Force est de reconnaître cependant que ce sont les travaux du philosophe et psychologue John Dewey, au début du siècle (*Democracy and Education*, 1916) qui vont permettre, à partir des années 50 et 60, l'émergence d'une nouvelle direction, distincte des conceptions éducatives traditionnelles. Aujourd'hui, après une trentaine d'années de recherches, théoriques et pratiques, «l'apprentissage adulte a acquis une base théorique propre» (McWhinney, 1985, p. 2). Traduite «scientifiquement» dans les travaux de Kolb (1984), cette base est exprimée de façon beaucoup plus simple dans la pratique moins formelle de l'éducation des adultes en milieu scolaire, pratique en pleine expansion depuis les années 60 (Knox, 1977; Knowles, 1980)⁵.

De cette base théorique, une nouvelle discipline universitaire prend forme: *l'andragogie*. Conçue à l'origine en réaction à la pédagogie traditionnelle (Knowles, 1970), l'andragogie, comme l'indique McWhinney (1985, p. 2-3), opposera deux types d'apprenants et deux conceptions éducatives:

- l'écolier du primaire et du secondaire perçu (à tort ou à raison) comme apprenant mieux lorsqu'il est «dépendant, conceptuel, discipliné et dirigé»;

- l'étudiant adulte perçu (à tort ou à raison) comme quelqu'un «d'indépendant, responsable, capable de s'autodiriger, autonome, déterminé (connaît ses objectifs), expérientiel, capable d'accepter les ambiguïtés».

Après cette opposition de départ sans doute nécessaire pour permettre à cette discipline en émergence de mieux asseoir ses bases théoriques et faciliter son acceptation sociale, l'andragogie abandonnera graduellement cette approche de *contra* pour se définir *in se* (Knowles, 1980), tout en conservant son caractère provocateur qui ne sera pas sans déranger l'institué pédagogique. Cependant, malgré des progrès certains, elle maintiendra deux postulats ou assumptions que McWhinney (1985, p. 3) énonce comme suit: (1) que les adultes apprennent plus facilement et de façon plus significative avec une approche éducative telle que formulée précédemment; (2) que l'état adulte (*adult-hood*) est une condition qui, une fois atteinte (entre 18 et 25 ans), reste à peu près inchangée pour la suite de la vie de l'individu.

Mais le temps est venu, selon ce même auteur (McWhinney, 1985, p. 4), de dépasser ces suppositions, c'est-à-dire de reconnaître les différences dans la focalisation, les buts et les processus d'apprentissage qui correspondent aux différences dans l'âge du développement de la personne adulte, et de concevoir des programmes éducatifs en conséquence.

Les «nouveaux adultes»

Parler de différences dans l'âge de développement de l'adulte, c'est d'abord s'interroger sur le concept même d'adulte et sur la condition d'adulte («l'adultité»). Guigou (1979), critique virulent des systèmes de formation, s'attaque à l'institution «adulte». À la question: «Qu'est-ce qu'un adulte?», il répond par la déconstruction du modèle institué de l'adulte occidental blanc, mâle et de classe moyenne: un être rationnel et performant. Pour ce socio-analyste, l'ère de l'adulte-étalon et de ses valeurs propres semble définitivement s'achever. À l'image stéréotypée de l'adulte, en parfaite cohérence avec l'étymologie du mot - celui qui a crû, qui est parvenu au terme de sa croissance -, il oppose le visage émergeant des «nouveaux adultes» dont les traits les plus marquants lui semblent être:

- une pratique et une pensée de l'inachèvement, de la dissolution des formes sociales instituées et données pour immuables;
- une attention portée sur les mouvements, les flux, l'instable, les métabolismes du vivant;
- une intention passionnément affirmée de conquérir des zones d'autonomie face aux aliénations envahissantes de l'ancienne société technobureaucratique;
- à l'archaïque modèle de l'autorité subie ou passivement admise s'oppose l'aspiration à s'autoriser soi-même et collectivement des libertés jusqu'à inconnues. En m'autorisant à dire et à faire autre chose que ce que

l'on attend de moi, je deviens l'auteur de ma propre histoire et je rencontre alors celle des autres en inventant de nouveaux possibles (Guigou, 1979, p. 3).

Si Guigou nous aide à nous libérer de l'adulte-étalon en nous parlant au pluriel plutôt qu'au singulier - des adultes plutôt que de l'adulte -, s'il nous force à questionner certains acquis séduisants et sécurisants sur l'adulte, s'il affirme que le discours adulte ne colle pas, ou plus, pour certains publics en formation permanente (les femmes, les chômeurs, les immigrés), il n'introduit toutefois pas de distinctions au sujet des styles et des fonctions de l'apprentissage pour les différentes phases de la vie adulte. Cette contribution sera d'abord l'oeuvre d'un artisan de la pensée systémique: McWhinney.

Le jeune adulte

Malgré la complexité et l'hétérogénéité du champ d'intervention ainsi que de la pratique sociale qui sont ceux de l'éducation des adultes, il se dégage une certitude au moins relative: l'éducation des adultes est essentiellement dirigée vers le jeune adulte pour répondre à ses besoins de développement professionnel d'abord et personnel ensuite, ce qui conduit à l'élaboration d'un programme caractérisé par:

- la spécialisation,
- la productivité,
- l'efficacité,
- l'interaction (le sociétal - la réflexion),
- la mesure pour la validation sociale (scientifique),
- le support au pouvoir social,
- l'appui sur une épistémologie taxonomique,
- la production d'une base (d'un lieu intellectuel relativement stable) pour servir de tremplin à l'engagement avec confiance dans le monde,
- l'analyse et la synthèse qui peuvent faire appel à la fois aux modes intuitif et rationnel de la pensée, donc aux hémisphères droit et gauche du cerveau (McWhinney, 1985, p. 4).

Bref, l'apprentissage du jeune adulte est basé sur la «compétence»: il vise à la maîtrise de champs spécifiques d'études et/ou de pratiques pour l'emploi dans la société. L'éducation formelle qui lui est offerte est donc organisée pour accroître son efficacité à s'intégrer et à exceller en milieu social (McWhinney, 1985, p. 4). Et comme cette personne poursuit généralement un but professionnel, sa formation relève plutôt du domaine pratique et son apprentissage est plutôt de nature technique (Mezirow, 1981).

L'apprenant d'âge mûr

Dans la longue course du jeune adulte pour conquérir le pouvoir et ses symboles, la seconde moitié de sa vie adulte - la phase de la maturité - ne sert souvent qu'à chercher à maintenir les caractéristiques physiques de la phase précédente, ainsi que les valeurs qui s'y rattachent. La pression sociale est si grande pour rester jeune que peu de gens accueillent de façon sereine la transition du milieu de la vie. Mais, la personne qui opère de façon harmonieuse, le passage d'une période à l'autre de la vie adulte, a «une vue différente du monde, un ensemble différent de besoins et, en conséquence, un rapport différent au savoir et à l'environnement». Selon McWhinney, son apprentissage peut alors être caractérisé comme:

- intégratif, liant le soi avec l'environnement, «écologique», comme opposé à la spécialisation;
- conscient et individualisant;
- autoréflexif, en rapport avec le côté personnel «caché» et interrogeant les significations de la vie;
- soucieux d'authenticité;
- évitant les stéréotypes, voyant de plus en plus chaque chose comme unique (et dans sa totalité);
- synthétique et critique - utilisant la pensée intuitive et sociologique (McWhinney, 1985, p. 5).

Essentiellement, l'apprentissage chez l'individu d'âge mûr repose sur une intégration personnelle de la connaissance, à la fois expérientielle et conceptuelle. L'agent de l'apprentissage est maintenant le soi et non plus l'autre; la quête pour l'apprentissage n'est plus produite de l'extérieur, mais engendrée de l'intérieur; l'éducation ne cherche plus à préparer l'individu à l'interaction entre le succès social et la viabilité économique, mais à l'inviter à s'intégrer dans l'environnement (McWhinney, 1985, p. 5). On se situe maintenant dans le domaine émancipatoire et non plus pratique (Mezirow, 1981). Et on débouche alors, selon l'expression clef de McWhinney, sur «une rencontre humaine» (*a human encounter*).

*L'éducation des adultes dans le «Nouvel âge» californien**Pour un apprentissage en rapport avec les âges de l'adulte*

Le besoin de créer des institutions formelles pour l'apprentissage adulte s'exprime au lendemain de la Seconde guerre mondiale et il est reconnu par des précurseurs tels que Walter Peekcke qui fonde l'*Aspen Institute* et Michael Murphy, l'*Esalen Institute*. Mais pour ces organisations qui jouent un rôle de premier plan dans la définition d'une «nouvelle pensée», il faut bien convenir avec McWhinney (1985, p. 6) que peu de leurs programmes reconnaissent un niveau de développement qui soit en rapport avec les mutations de l'âge adulte.

Par delà de tels centres spécialisés, l'apprentissage le plus systématiquement valable pour l'adulte jusque dans les années 1970, se retrouve dans les formes existentielles de la psychothérapie qui devient un «vaisseau pour la maturation» (McWhinney, 1985, p. 6). Beaucoup de pratiques thérapeutiques, comme la psychosynthèse, le journal intensif de Progoff et la thérapie de Jung s'avèrent particulièrement en harmonie avec l'apprentissage de l'adulte d'âge mûr. Dans de tels cas, le thérapeute sert de guide au plan de l'inconscient pour aider une personne à devenir et à poursuivre le fil de soi - menant de l'unique à l'universel (*Ibid.*). En d'autres termes, ce sont des approches qui fournissent à l'individu des moyens dynamiques d'atteindre sa plénitude en tirant parti de ses ressources intrinsèques (Progoff, 1984, p. 14).

Du côté institutionnel, on retrouve au milieu des années 1970 quelques programmes spécifiques au développement adulte (personnel et professionnel) dont les plus importants (Shapiro, 1983) sont ceux du *California Institute for Transpersonal Psychology*, du *Saybrook Institute* de San Francisco (*Consciousness Studies*)⁶, et de l'*University of California* à Santa Barbara (*Confluent Education*)⁷.

Sans doute ces programmes répondent-ils aux besoins des apprenants d'âge mûr, en ce sens qu'ils supportent l'individualisation et l'autoréflexion, mais ils ne distinguent pas clairement les phases de développement dans leur modèle. Et si on s'approche de la décennie des années 80, on doit reconnaître, avec Heer et Cramer (1982), l'existence d'une panoplie de programmes d'intervention spécifiquement conçus pour les gens de la quarantaine. Cependant, force est d'admettre que ces programmes ne répondent pas pleinement aux critères définis précédemment pour l'apprentissage au mitan de la vie.

En fait, un seul programme universitaire, californien par les assises et nord-américain par l'implantation, prendrait en compte et développerait de façon explicite le plein concept d'éducation pour l'individu d'âge mûr: c'est le doctorat en *Human and Organizational Systems* (HOS) du *Fielding Institute* de Santa Barbara. Et cette prétention qu'affiche l'information officielle n'est pas dénudée de fondements épistémologiques et institutionnels.

L'éducation des adultes et le mouvement de la croissance

Comment expliquer que, dans le sillage du mouvement du potentiel humain, il reste peu de programmes qui encouragent de façon systématique l'apprentissage approprié au mitan de la vie, malgré le mouvement de la croissance des années 60 qui poursuivait quelques-uns des buts et des processus appropriés à l'apprentissage de l'adulte d'âge mûr? D'après McWhinney (1985, p. 8 et 9), cinq obstacles importants peuvent être identifiés:

1. Le mouvement, orienté d'abord vers les adultes d'âge mûr, a fini par s'adresser à une large population de plus en plus jeune, ce qui a conduit à une grande confusion dans les orientations et les méthodes: certaines personnes s'enga-

geaient dans une «rencontre humaine», tandis que d'autres désiraient acquérir du pouvoir sur elles-mêmes. Pour une population donnée, cela stimulait la maturité; pour une autre, cela conduisait au développement du pouvoir sur soi.

2. Il y a, bien sûr, le fait que les gens ne reconnaissent pas l'évolution dans les besoins de l'adulte, suivant les étapes de développement... et que chaque étape fait appel à différents types d'apprentissage.
3. Les formes de travail et d'évaluation appropriées à l'apprenant adulte d'âge mûr ne se prêtent pas, contrairement aux programmes courants, à un apprentissage formel et fermé qui va au rythme d'un formateur. Et comme l'apprentissage au mitan de la vie n'est pas spécifiquement orienté vers la réussite, il devient difficile pour l'institution de préciser quand quelqu'un a complété un curriculum et, pour la société, de comprendre le sens et la portée du diplôme émis.
4. L'apprentissage spécifique aux adultes d'âge mûr est une entreprise subversive... pouvant conduire à une rupture entre l'individu qui cherche à améliorer la qualité de sa vie et le courant dominant d'une société de production organisée autour de l'enrichissement matériel ou de la réussite économique. Quand une personne commence à développer une pensée respectueuse de cette seconde phase de la vie adulte, les valeurs qu'elle endosse passent d'une base sociétale à une base introspective, donc d'une participation dans les affaires sociales à un engagement autoréflexif «avec la rencontre humaine».
5. L'obstacle le plus fondamental à l'institution de programmes d'apprentissage appropriés au mitan de la vie, provient peut-être de gens qui sont obsédés par l'exercice du pouvoir, de leur pouvoir sur les autres... Aussi l'appui aux valeurs qui résultent de ce type de programme peut remettre en question non seulement les priorités sociales, mais aussi l'ordre social établi, c'est-à-dire les rapports de domination et de soumission.

Cependant, ces obstacles au développement d'une éducation spécifique aux adultes d'âge mûr, peuvent perdre beaucoup de leur intensité dans la prochaine décennie, principalement pour deux raisons:

1. Il y a d'abord les changements majeurs dans la distribution de l'âge de la population. Vers 1990, le groupe le plus important dans la société - prolongement du *baby boom* de l'après-guerre - sera celui des 35-45 ans. Que de personnes pour soutenir, dans la compétition, la productivité économique! Ce qui amènera plusieurs, d'après la vision de McWhinney (1985, p. 9), à reconnaître des alternatives à un système de valeurs construit pour des jeunes, à exiger une éducation adaptée à leur nouvel âge, donc plus attentive à leur développement personnel.
2. Deuxièmement, dans le sillage du mouvement de la croissance, du développement du potentiel humain, les tentatives d'hier ont laissé des traces, ont

fertilisé le sol pour permettre l'émergence d'institutions et de programmes mieux adaptés à la personne qui est à mi-chemin de son existence. Et, au premier chef, il faut noter le *Fielding Institute* et son programme HOS.

Peut-être qu'une combinaison de ces deux facteurs (distribution mieux balancée de la population et effet de boule de neige d'institutions innovatrices du type *Fielding*) permettront, à moyen terme, de redéfinir les écoles d'études supérieures et, à long terme, de redessiner la société occidentale.

Le programme HOS du Fielding Institute

Fielding seeks students who are mature, responsible, intellectually capable, and willing to provide the initiative for their own learning (*The Fielding Institute Bulletin*, 1986, p. 4).

La nature du Fielding Institute

«Équiper le praticien professionnel pour travailler avec une vue enrichie du monde, systémique et multidimensionnelle» (Bushnell et McWhinney, 1986, p. 8), tel est le défi que se propose de relever une institution d'un type nouveau qui prend forme en 1974, à Santa Barbara en Californie: *The Fielding Institute*. Défi qui requiert non seulement une forme d'éducation différente de celle qui est donnée dans les curricula traditionnels des écoles d'études supérieures, mais aussi une vue du monde différente de celle qui est habituellement retenue par les étudiants plus jeunes et par leurs professeurs chargés de diffuser les connaissances.

Le *Fielding*, dès sa création, prend en considération trois éléments centraux: les besoins des individus et des organisations sociales, les technologies éducatives et l'accès au macro-environnement. Pour l'essentiel, suivant la description qu'en font Bushnell et McWhinney (1985), le *Fielding* est «une organisation éducative basée sur une épistémologie cybernétique, selon les termes de Gareth Morgan et conduite selon les principes andragogiques de l'éducation des adultes tels que définis par Malcolm Knowles».

Comme école d'études supérieures, le *Fielding* offre des programmes de maîtrise et de doctorat dans les domaines de la psychologie et du développement de la personne et de l'organisation. Tous ces programmes sont centrés sur le travail d'adultes qui sont à mi-chemin de leur carrière professionnelle et au mitan de leur vie. Pour les fins du présent texte cependant, seul est pris en compte le doctorat sur les systèmes humains et organisationnels (HOS), diplôme qui ouvre l'éducation graduée à un autre niveau de responsabilité par rapport à soi et par rapport à son rôle dans la société.

Les éléments constitutifs du programme HOS

Trois éléments constituent les disciplines requises au programme HOS: le développement de la personne humaine et de la conscience (pour l'opération des choix), la recherche et les sciences interprétatives (pour l'analyse) et la praxis systémique (pour la synthèse). Bushnell et McWhinney (1985, p. 8-11) explicitent ces trois éléments.

Le développement de la personne humaine et de la conscience. Au cours des premières années d'implantation du programme, l'institution exige de l'étudiant qu'il comprenne le développement humain sur tout le cycle de la vie humaine, suivant les études des pionniers tels que Buhler (1967) et Erikson (1975). Mais, pour répondre aux multiples préoccupations identifiées précédemment, le *Fielding* ouvre rapidement de nouvelles perspectives pour permettre à l'étudiant d'apprendre à faire des choix conscients et éclairés, aux niveaux personnel et sociétal. Un tel éclatement accentue la qualité autoréflexive en traitant la conscience comme une capacité qui change - qui s'accroît - avec l'âge de l'individu et avec la structure de la culture dans laquelle il est plongé.

La recherche et les sciences interprétatives. Le programme HOS pense d'abord la recherche en termes de méthodes conventionnelles des sciences sociales, par l'approche empirique. Très tôt un constat s'impose: les méthodes de recherche en champ structuré s'avèrent peu applicables à l'étude d'entités dynamiques et posent problème pour traiter les questions idéologiques, politiques, éthiques et morales auxquelles se confronte toute personne qui travaille avec les systèmes sociaux. C'est pourquoi, au doctorat HOS, l'institution exhorte l'étudiant à faire de la recherche en utilisant diverses approches des sciences sociales interprétatives comme la phénoménologie, l'herméneutique et la recherche-action⁸.

Le système praxis⁹ ou la praxis systémique. Le rôle essentiel des théories et de la pratique systémique est triple dans le diplôme HOS: favoriser chez l'étudiant un accueil et une critique des systèmes alternatifs de pensée qu'il rencontre dans sa pratique professionnelle; augmenter son habileté à représenter l'expérience subjective et objective; lui fournir un cadre, un lieu pour la construction de modèles pour ses recherches et sa pratique.

Pour étoffer la compréhension de ce programme de doctorat, il importe de préciser: a) que le HOS supporte l'individualisation et l'autoréflexion de l'adulte d'âge mûr, b) qu'il développe une vue écologique du monde et des modes d'opération qui vont au-delà des modèles analytiques plus appropriés aux tâches de l'adulte plus jeune et c) qu'il repose sur une vue plus humaniste de la réalité et sur des fondements différents pour l'engagement dans le monde. En conséquence, les modèles qui servent le mieux cette vision écologique et autoréflexive ne sont plus les modèles scientifiques, mais les systèmes gestaltiques ouverts, en d'autres termes, des systèmes qui prennent comme point de départ la compréhension subjective des événements, qui dégagent la signification des événements et qui

relient les événements à l'environnement. Or, une épistémologie «basée sur l'événement» s'avère essentielle pour comprendre le comportement dans les systèmes sociaux en perpétuelle mutation. Une telle épistémologie appelle à de nouveaux cadres pour l'apprentissage et à de nouvelles approches pour l'évaluation. En d'autres termes, à une reconstruction des méthodes et des institutions.

Pensée et praxis systémiques, théories et pratiques systémiques, vues, perspectives et modes systémiques, tel est le langage d'usage du *Fielding* pour traduire l'approche systémique véhiculée par son programme *HOS* et pour proposer un nouveau paradigme scientifique venant se substituer à la démarche scientifique qui traditionnellement privilégie l'analyse séparée des variables pour aboutir à la synthèse¹⁰ ... Que de chemin parcouru - dans le discours épistémologique sans doute, mais plus encore dans l'application concrète de cette pensée - depuis l'énoncé de la théorie des systèmes du biologiste Ludvig Von Bertalanffy contre les conceptions mécanistes et vitalistes de la biologie dans sa *Théorie générale des systèmes* (citée par Clapier-Valladon, 1986, p. 113).

Les bases institutionnelles du HOS

L'éducation privilégiée dans le programme *HOS*, parce que centrée sur le travail et basée sur l'événement, se prête difficilement à une description dans les termes curriculaires usuels. C'est pourquoi il importe d'en définir les bases institutionnelles (*The Fielding Institute Bulletin*, 1986, p. 48-61; Bushnell et McWhinney, 1986, p. 12-16; Bushnell et Distefano, 1985, p. 1-8).

Le programme *HOS*, qui compte une centaine d'inscriptions, est conçu uniquement pour des apprenants adultes qui exercent un travail professionnel quelque part en Amérique du Nord. C'est pourquoi l'institution n'offre pas d'activités de formation en résidence. Son président, Frederic M. Hudson, s'en réjouit grandement:

In my opinion, the most remarkable revolution achieved by Fielding has been the creation of doctoral programs that contain no courses. Courses are almost always creatures of institutional perpetuity; they are faculty driven and typically become magnificent monologues rather than useful dialogues (1986, p. 3).

Si les étudiants sont responsables de l'atteinte de leurs besoins éducatifs, ils ont cependant deux contacts particuliers: le directeur du programme, au siège social de Santa Barbara, pour les aspects administratifs et un membre de la Faculté, appelé mentor, pour les questions d'apprentissage. En fait, chaque étudiant travaille en étroite collaboration avec un mentor - relation essentiellement de type tutoral - qui guide le progrès d'un groupe d'étudiants à la fois dans l'acquisition de connaissances fondamentales et dans le travail de recherche requis pour le mémoire de maîtrise ou la thèse de doctorat. Mentor et étudiants regroupés forment une cellule locale ou de base que l'on retrouve dans la plupart des grandes villes des États-Unis (et bientôt au Canada). Il va sans dire que les mentors sont triés sur

le volet: ce sont des professionnels fort actifs dans leur champ d'intervention et généralement engagés dans le développement communautaire.

Le fonctionnement est basé sur un contrat signé en bonne et due forme, qui lie l'étudiant et le *Fielding*, et qui est révisé annuellement. Ce contrat est généralement défini durant la session d'été qui se tient annuellement à Santa Barbara (c'est la seule occasion où administrateurs, mentors et beaucoup d'étudiants, même si ce n'est pas obligatoire, se retrouvent en un même lieu). Le contrat spécifie les compétences intellectuelles et professionnelles que les étudiants doivent démontrer, comment ils apprendront et feront la preuve de leur apprentissage.

Les étudiants incorporent toutes sortes de consultations et d'internats professionnels dans leur contrat d'apprentissage. Le *Fielding* complète ces activités auto-initiées par des séminaires et des ateliers locaux ou régionaux, et par des formations annuelles en alternance dans les grandes régions des États-Unis. Évidemment, toutes ces activités sont laissées à la discrétion des étudiants¹¹. À cela s'ajoutent un courrier électronique et un réseau de communication qui relie la Faculté avec les étudiants disséminés sur toute l'Amérique du Nord. Le réseau électronique permet de partager les listes bibliographiques, de faire la critique des nouvelles publications, de vérifier l'avancement des progrès éducatifs, de correspondre avec les services administratifs, etc. Il va sans dire que tous, membres de la Faculté, étudiants et mentors, doivent posséder un ordinateur avec les composantes appropriées à la communication électronique. Et la gamme de services se complète par une Faculté de recherche qui, sur une base individuelle ou de petits groupes, donne des consultations sur demande.

En y mettant beaucoup d'ardeur et de rigueur, ça prend trois ou quatre ans pour obtenir le diplôme *HOS*. L'évaluation, eu égard au contrat d'apprentissage de l'étudiant et aux objectifs du programme, est très rigoureuse et repose sur trois éléments: a) la connaissance générale d'un champ de connaissance; b) la compréhension conceptuelle en profondeur d'une théorie spécifique dans un domaine d'intérêt spécialisé, et c) l'aptitude démontrée à utiliser cette théorie dans la compréhension et l'influence du changement personnel et sociétal.

Un cadre pour l'exploration professionnelle et personnelle

Programme systémique, le *HOS* fut créé pour favoriser l'évolution des carrières des professionnels qui travaillent dans les services sociaux, l'administration éducative et les champs du développement organisationnel (les industries et les affaires). Ce sont des lieux de travail qui permettent d'exercer plusieurs carrières durant sa vie professionnelle. Et la fonction du *HOS* est de fournir à ces personnes un cadre pour explorer ces divers rôles qu'elles peuvent assumer au milieu de leur vie, surtout quand la première carrière ne satisfait plus. Pour certains étudiants, c'est le glissement d'un rôle de direction à un rôle de relations publiques. Pour

d'autres, c'est la préparation à un engagement plus actif dans les affaires socio-politiques ou communautaires. Pour d'autres encore, ça devient un mouvement, un engagement dans une optique plus autoréflexive de leur vie (Blushnell et McWhinney, 1986, p. 17).

De plus la communauté *Fielding*, par son programme *HOS*, remplit une seconde fonction - et souvent pour les mêmes individus qui acquièrent de nouvelles habiletés et connaissances pour leurs carrières - : elle sert de «vaisseau» pour approfondir les transformations personnelles, en particulier celles susceptibles d'être opérées au mitan de la vie. Comme l'affirment Bushnell et McWhinney (1986): «This vesseling provides emotional support, a connection to others, a sense exploration, new directions, and enough tension to keep moving on an adopted path, despite uncertainties about other aspects of life».

Conclusion

En guise de conclusion, nous pouvons formuler une esquisse de réponse à trois questions.

1. Un programme centré sur l'adulte d'âge mûr, qui prendrait en compte l'ensemble des conditions et considérations énoncées précédemment, conduirait-il à une meilleure éducation que celle offerte actuellement à l'ensemble du monde adulte, mais d'abord centrée sur le jeune adulte?

Notre adhésion à la position de McWhinney (1985, p. 8), est totale: chaque programme a sa place à l'âge approprié dans la vie de quelqu'un. Certaines personnes peuvent atteindre une phase de développement leur permettant de s'inscrire, à un très jeune âge, dans une approche spécifique aux adultes d'âge mûr; d'autres peuvent continuer à faire bon usage des modes de l'éducation du jeune adulte sur toute l'étendue de la vie, et ce n'est pas seulement une question de deux formats éducatifs puisque, dans ces catégories générales (jeunes adultes et adultes d'âge mûr), il y a bien sûr des chemins variés qui conviennent aux besoins individuels.

Pour ce faire, encore faut-il identifier, distinctement, les fonctions des différentes étapes de développement et créer des environnements éducatifs qui apportent le meilleur support possible à l'étape de la maturité. Il faut donc faire place à une éducation nouvelle qui serait «une dialectique de l'apprentissage-action et de l'élévation de la conscience» (McWhinney, 1985, p. 8).

2. Existe-t-il, en milieu francophone, un programme éducatif de même nature que le *HOS* du *Fielding Institute*?

À notre connaissance, le programme de formation d'expression française qui s'apparente le plus au *HOS*, c'est le Diplôme Universitaire d'Études de la Pratique Sociale (DUÉPS) de l'Université François-Rabelais de Tours¹². Il existe des affinités perceptibles sur plusieurs plans. Celles-ci peuvent être déduites des travaux de son directeur Georges Lerbet (1984): l'insistance «sur l'enrichissement

mutuel de l'approche systémique et de la recherche-action»; la formation «par la recherche à partir d'un projet personnel auto-éluclidé et auto-organisé»; l'apprentissage «par la recherche et par la production de savoir»; le rôle du formateur qui s'efforce «d'aider son interlocuteur à élucider sa propre démarche pour qu'il voie clair dans son projet en réalisation et qu'il en assume mieux les risques qu'il prend»; le relatif de la connaissance: «le savoir est singulier, il n'est pas unique. Il s'inscrit dans un pluriel et non dans un ensemble vide», etc. Par le contenu et par l'esprit, ces deux programmes doivent beaucoup à l'approche du changement social qui était à l'origine du *Tavistock Institute* de Londres pour le *HOS* et du Collège Coopératif de Paris (fondé par Henri Desroche) pour le *DUÉPS*.

Toutefois, trois réserves font hésiter avant d'affirmer que le *DUÉPS*, au même titre que le *HOS*, développe le plein concept d'éducation pour l'adulte d'âge mûr. 1) Il y a l'âge moyen des étudiants du *DUÉPS* qui franchirait à peine le cap des trente ans¹⁵ ... À moins bien sûr que leur maturité individuelle et collective efface toute ambiguïté relative à l'âge! 2) Il y a la dimension collective de la formation au *DUÉPS* qui constitue sans doute une entrave au caractère individualisant de la formation. Et 3) il y a le niveau du diplôme à considérer: dans un cas c'est un doctorat; dans l'autre, c'est une maîtrise ou l'équivalent. Évidemment les deux premières réserves sont levées si le *DUÉPS* devient - comme la maîtrise du *Fielding* - la propédeutique d'un doctorat qui permet, dans le champ de la pratique sociale, d'approfondir le travail amorcé au niveau précédent.

3. Peut-on situer l'éducation des adultes, des jeunes et ceux d'âge mûr, par rapport aux régimes d'hétéroformation et d'autoformation? En d'autres termes, y a-t-il des rapprochements à faire entre ces pôles de formation et les cycles de la vie adulte?

La mise en rapport des études de Pineau et Pineau (1983) et de Riverin-Simard (1984) effectuée par Pineau lui-même (1986), permet, lorsque confrontée aux recherches de McWhinney (1984, 1985) et de Bushnell et McWhinney (1986), d'avancer quelques éléments de réponse. Tout d'abord nous pouvons affirmer que, pas plus que celle du jeune adulte, la période de l'adulte d'âge mûr ne provoque automatiquement l'émergence et le développement de l'autoformation, c'est-à-dire «l'appropriation de son pouvoir de formation» ou à la limite «la formation de soi par soi avec soi». Cependant, plus que celle du jeune adulte, elle constitue un espace-temps favorable à son expression parce que moins programmée au plan socioprofessionnel, moins dépendante des conditions économiques et moins avide de pouvoir sur les autres et sur l'environnement. Il y a donc plus de disponibilité de corps et d'esprit, plus d'espace pour les contretemps autres que les temps institués par la société, bref plus de temps pour investir dans sa formation. Et ceci doit se faire hors des sentiers battus de l'hétéroformation, c'est-à-dire en provoquant la conquête des zones laissées en friche, à savoir: le travail sur soi, sa relation aux autres et son rapport aux choses.

Parce que moins reçue des autres que la formation du jeune adulte, parce que davantage caractérisée par un plus grand pouvoir sur le choix des moyens et des objets d'apprentissage, parce que plus construite sur l'initiative individuelle ou la dynamique de la conquête de son autonomie, la période dite de l'adulte d'âge mûr marque avec un cran supplémentaire ce va-et-vient, ce «vagabondage», cette dialectique toujours à re-construire entre «des pôles antagoniquement liés», l'un social, l'autre personnel: l'hétéroformation et l'autoformation.

Et sans doute faut-il voir, dans des programmes du type *HOS* du *Fielding Institute* de Santa Barbara, des forces vives qui contribuent à l'ébranlement de l'hétéroformation et à l'émergence de l'autoformation, donc à «la création d'une éducation vraiment permanente».

NOTES

1. Ce texte est le produit d'une démarche d'apprentissage effectuée au *Fielding Institute* de Santa Barbara, en Californie. Des remerciements particuliers s'adressent aux membres de la Faculté du développement de la personne et de l'organisation: Don Bushnell, directeur et Will McWhinney, mentor à Los Angeles.
2. Tout en reconnaissant que chaque période de vie contribue à la maturation de l'individu et que chaque période a sa maturité propre, je retiens dans le présent texte, faute de termes plus appropriés, les expressions «jeune adulte» et «adulte d'âge mûr» empruntées aux Anglo-Américains.
3. Pour l'essentiel, la psychologie humaniste peut être définie comme l'étude des comportements, de l'expérience et de l'intentionnalité.
 Bien que constitué d'une multitude d'approches et connu sous des vocables variés (psychologie humaniste, psychologie existentielle, psychologie transpersonnelle), le courant de la psychologie humaniste fait convergence sur plusieurs points:
 - il met en valeur la réalisation de soi, c'est-à-dire l'actualisation, l'épanouissement et le dynamisme de la personne humaine;
 - il souligne l'importance de l'expérience subjective de l'individu, de l'homme individuel et concret, comme objet d'étude;
 - il associe étroitement le moi et l'expérience, la recherche et la pratique professionnelle, la théorie et la pratique.
 Cette «troisième voie», solidement implantée en Amérique quoique plongeant ses racines en sol européen, s'oppose au béhaviorisme et prend ses distances de la psychanalyse.
4. Dans le courant humaniste, je choisis cette auteure pour trois raisons principales:
 - D'abord à cause de l'étalement des liens, à l'âge adulte, entre le travail et l'éducation permanente: au-delà de la moitié des motifs d'apprentissage seraient directement reliés au travail.
 - Ensuite parce que les essais de périodisation de la vie selon l'âge effectués par Buhler, Erikson, Havighurst, Levinson, etc., sont trop statiques: ils n'appuient pas suffisamment sur le fait que l'adulte vit «des états presque permanents de questionnement» (Riverin-Simard, 1984, p. 20).
 - Enfin, par rapport à la formation, son modèle fait ressortir une «bifurcation majeure» qui s'opère au mitan de la vie, à mi-chemin de la carrière professionnelle.
5. «Les théories de Dewey engendrèrent celles d'Eduard Lindeman (*The Meaning of Adult Education*) qui à leur tour engendrèrent celles de Malcolm Knowles ... L'andragogie représente donc une orientation de l'éducation basée sur l'existentialisme tout en étant influencée par le progressisme. Tel qu'exprimé par Dewey, «le progressisme représente une orientation pragmatique de l'éducation, orientation inspirée par la pensée qui deviendra l'existentialisme» (L. McKenzie, «Une réponse à John L. Elias», Université de Montréal, C50-61075: Nature de l'éducation des adultes, p. 25 et 28).
6. Cette école d'études supérieures offre des programmes de maîtrise et de doctorat en sciences humaines et en psychologie. Elle privilégie, comme approche, la psychologie humaniste. Par son esprit et son organisation,

cette institution s'apparente beaucoup au *Fielding* de Santa Barbara. C'est pourquoi ces deux écoles graduées travaillent en étroite collaboration.

7. Cette école d'études supérieures offre des programmes de maîtrise et de doctorat dans plusieurs champs dont celui du *Confluent Education* qui, en pratique professionnelle, cherche à intégrer le domaine des émotions, des attitudes et des valeurs avec celui du fonctionnement intellectuel et de l'action personnelle. Il faut souligner également la collaboration soutenue entre cette institution et le *Fielding*.
8. Certains chercheurs, tel Fred Emery, grâce à leurs travaux sur la gestion participative et la recherche-action, ont fait prendre conscience que la connaissance est d'abord la propriété des universitaires et que ceux-ci se forment dans les écoles de culture dominante. L'acte de recherche leur procure le pouvoir sur le travailleur, sur le leader communautaire ou sur l'étudiant. C'est une recherche construite sur la classification de la connaissance, sur la hiérarchisation du savoir. La recherche-action, au contraire, ouvre des perspectives nouvelles parce qu'elle associe la communauté à l'opération, et qu'elle permet d'apprendre de l'événement lui-même. (Dans cette perspective, l'élaboration de la dynamique «auteur-acteur» d'Henri Desroche, 1982, est intéressante).
9. La *praxis* peut être définie comme la pratique d'une théorie de la pratique.
10. Parmi les chercheurs francophones qui ont insisté sur l'approche systémique pour faire contrepoids à l'approche analytique qui domine nos sciences et nos modes d'enquête, je mentionne, dans le prolongement de la pensée de Joël de Rosnay (1975), les travaux de Gaston Pineau (1980) et de Georges Lerbet (1984, 1986) à cause de leur intérêt pour les sciences de l'éducation de l'adulte.
11. Si l'étudiant est complètement libre de participer aux activités éducatives offertes par son institution, il n'en demeure pas moins encadré par un programme qui - pour traduire ses orientations et objectifs - a ses exigences curriculaires. En plus du mémoire de maîtrise ou de la thèse de doctorat, le programme précise des champs ou domaines de compétence à maîtriser. Certains sont obligatoires. Ce sont: la méthodologie de recherche, les concepts du développement humain, les systèmes théorie et pratique, le champ de spécialisation de l'étudiant. D'autres champs sont au choix (deux pour la maîtrise et quatre pour le doctorat) parmi les suivants: les théories de la personnalité, la psychologie sociale, les théories de l'organisation, l'apprentissage humain et la motivation, la gestion et le leadership, l'écologie sociale, la formulation de politiques, le changement social et le futur, les systèmes d'information.
12. Avec des approches voisines et complémentaires du DUÉPS, j'ajouterais son «associé», le DHÉPS (Diplôme des Hautes Études des Pratiques Sociales) offert par le Réseau intercollégial créé à l'instar et à l'instigation du prototype parisien animé par Henri Desroche. Ce réseau comprend une dizaine de collèges ou regroupements collégiaux fondés auprès d'universités régionales et opérant avec un modèle à dominante associative ou à dominante universitaire.
13. À la formation de base, le DEUG ou l'équivalent, s'ajoute l'obligation d'une pratique professionnelle de cinq ans pour être admis au DUÉPS.

RÉFÉRENCES

- Buhler, C., La Vie humaine dans sa totalité, in J.F. Bugental, *Psychologie et libération de l'homme*, Verviers: André Gérard, 1973, p. 109-120, traduction de *Challenges of humanistic psychology*, New York: McGraw-Hill, 1967.
- Bushnell, D. et A. Distefano, *The Development of management competence through a work centered program with community outreach potential*, Santa Barbara: The Fielding Institute, 1985. Texte électronique.
- Bushnell, D. et W. McWhinney, *Education for systems practice*, Santa Barbara: The Fielding Institute, août 1986. Texte électronique.
- Clapier-Valladon, S., *Les Théories de la personnalité*, Paris: Presses Universitaires de France, Que Sais-je?, no 2321, 1986.
- Desroche, H., Les Acteurs et les auteurs. La recherche coopérative comme recherche-action, *ASSCOD*, no 59, 1982, p. 39-64.
- Dewey, J., *Democracy and education*, New York: McWillan, 1916.
- Erikson, E.H., *Life history and the historical moment*, New York: W.W. Norton and Company, 1975.
- Guigou, J., *Les Adultes ne sont plus ce qu'ils étaient*, Grenoble, janv. 1979. Texte électronique.

- Heer, E.L. et S.H. Cramer, *Career guidance through the life-span: systematic approaches*, Toronto: Little Brown and Company, 1982.
- Hudson, F.M., Some central convictions, *News*, vol. 7, no 3, sept. 1986, p. 1-4.
- Knowles, M.S., *The Modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*, Chicago: Follett, 1980.
- Knowles, M.S., *The Modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy*, New York: Association Press, 1970.
- Knox, A.B., *Adult development and learning: a handbook on individual growth and competence in the adult years*, San Francisco: Jossey-Bass, 1977.
- Kolb, D., *Experiential learning*, Cleveland: David Kolb, 1984.
- Lerbet, G., *De la structure au système. Essai sur l'évolution des sciences humaines*, Paris: Éditions Universitaires UNMFREO, 1986.
- Lerbet, G., *Approche systémique et production de savoir*, Paris: Éditions Universitaires UNMFREO, 1984.
- Levinson, D.J., M.H. Levinson, C.N. Darrow, E.B. Klein et B. McKee, *The Seasons of a man's life*, New York: A.A. Knopp, 1978.
- McWhinney, W., *Education for human encounter*, Santa Barbara: The Fielding Institute, nov. 1985. Texte électronique.
- McWhinney, W., Alternative realities: their impact on change and leadership, *The Journal of Humanistic Psychology*, vol. 24, no 4, 1984, p. 7-38.
- Mezirow, J., A critical theory of adult learning and education, *Adult Education*, vol. 32, no 1, 1981, p. 3-34.
- Pineau, G., *Temps et contretemps en formation permanente*, Paris: Éditions Universitaires UNMFREO, 1986.
- Pineau, G., *Les Combats aux frontières des organisations. Un cas universitaire d'éducation permanente*, Montréal: Éditions Science et culture, 1980.
- Pineau, G., *Éducation ou aliénation permanente: repères mythiques et politiques*, Paris: Dunod; Montréal: Éditions Science et culture, 1977.
- Pineau, G. et M.-M. Pineau, *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*, Montréal: Éditions Saint-Martin, 1983.
- Progoff, I., *Le Journal intime intensif*, Montréal: Les Éditions de l'Homme, 1984.
- Riverin-Simard, D., *Étapes de vie au travail*, Montréal: Éditions Saint-Martin, 1984.
- Rosnay, J. de, *Le Macroscopie. Vers une vision globale*, Paris: Éditions du Seuil, 1975.
- Shapiro, S., Confluent education: paradigm lost?, *Journal of Humanistic Psychology*, vol. 23, no 2, 1983, p. 85-96. *The Fielding Institute Bulletin*, Santa Barbara, mars 1986.