

Le TUTORAT*

Une modalité de la relation maître-élève



Richard Boutet

Conseiller d'orientation, psychologue
Cégep de Rivière-du-Loup

La préoccupation de soutenir et d'assurer la réussite des étudiants est sans contredit un mandat majeur que s'est donné notre système d'éducation dans la dernière décennie. Le Renouveau collégial en a fait une cible privilégiée. Les collèges se sont engagés dans le développement et dans la mise en œuvre de plusieurs mesures de soutien et d'encadrement, tantôt destinées aux nouveaux admis, tantôt à des clientèles spécifiques ou, encore, à l'ensemble des élèves. Plusieurs de ces mesures se sont développées dans le cadre de l'obligation faite aux collèges, dès 1994, de mettre sur pied des Sessions d'accueil et d'intégration à l'intention des nouveaux admis dont le dossier scolaire était faible ou l'orientation incertaine. L'une des mesures développées a été le tutorat.

L'objet de ce texte est de présenter le programme de tutorat mis sur pied par le cégep de Rivière-du-Loup. Nous allons aborder brièvement le sujet du cadre général d'intervention de la Session d'accueil et d'intégration en rappelant que les définitions de concepts retenues ont joué un rôle important dans la précision des lignes directrices et des cibles d'intervention qui ont guidé nos actions. Nous exposerons ensuite la structure des rencontres de tutorat et discuterons de son application. Enfin, nous traiterons du bilan que nous dressons et de l'émergence d'une position pédagogique, avant de conclure en mentionnant les implications pour l'étudiant, le personnel et les institutions.

* Le « tutorat » réfère à une relation de soutien à l'apprentissage et au développement de l'identité, établie entre un éducateur et un étudiant.

Cadre général d'intervention en Session d'accueil et d'intégration

La pratique actuelle du « tutorat maître-élève »** au cégep de Rivière-du-Loup se situe dans le cadre plus large du développement de l'intervention en Session d'accueil et d'intégration.

À l'origine, le comité de travail chargé de planifier l'intervention¹ avait tenu à appuyer ses propositions concrètes sur des définitions de concepts. Nous constatons, *a posteriori*, comment la mise en commun et les consensus établis au départ sur ces concepts de base ont permis l'émergence d'une « position pédagogique » qui prend en compte le développement du jeune adulte. Les concepts d'accueil et d'intégration*** incluait l'idée que l'étudiant est d'abord une personne en cheminement sur les plans scolaire et psychosocial. La réussite y était définie autant du point de vue scolaire qu'éducatif***.

Très tôt dans notre pratique, nous avons travaillé à tracer le profil général*** des étudiants avec qui nous intervenions pour ajuster nos interventions. Nous nous sommes appuyés tant sur des mesures objectives du rendement scolaire, sur celles fournies par l'Inventaire d'acquis précollégiaux (IAP)², sur celles de la recherche de Ducharme et Terrill³, incluant les données locales colligées annuellement, que sur nos perceptions. Cette préoccupation d'observer et de décrire nos élèves nous a permis de comprendre que leurs attitudes et leurs comportements étaient beaucoup plus « structurés » qu'ils ne nous apparaissaient au début. Nous avons compris que la relation étudiant-études mettait en cause des éléments de caractère solidement organisés auxquels nous étions vite confrontés dans l'intervention. Par le terme « caractère », nous référons à cette constellation d'attitudes, de façons d'être, de moyens développés pour s'adapter tant à soi-même qu'au monde extérieur ; une constellation d'éléments « qui déterminent les réactions typiques

** La plupart des expressions mises entre guillemets proviennent des membres des groupes d'intervention en Session d'accueil et d'intégration ou d'intervenants consultés. Nous les mettons en évidence parce qu'elles nous sont souvent apparues comme des marqueurs significatifs de notre expérience.

*** Une définition plus détaillée des concepts et du profil général des étudiants, ainsi qu'une synthèse des résultats observés à l'origine en Session d'accueil et d'intégration pourront être fournies par courriel.

de l'individu »⁴ et qui agissent autant dans le rapport aux études que dans les autres sphères de la vie. C'est ce constat sur l'organisation structurée du rapport aux études qui nous a fait comprendre que la simple prestation de « *méthodes à appliquer* » n'avait que peu d'impact. Nous avons constaté les limites du *dire* et du *prescrire*. À cela s'est ajoutée une deuxième conviction, à savoir que les différentes mesures mises en place soient « *intégrées* » les unes aux autres. Cette position des intervenantes et des intervenants nous est apparue d'autant plus essentielle qu'elle s'appuyait sur le constat précédent, mais aussi sur l'idée que les divers facteurs et les éléments impliqués dans la réussite scolaire et éducative sont liés en système, formant un tout, une globalité ou une *gestalt*. D'ailleurs, plusieurs modèles explicatifs du rendement scolaire, dont ceux d'Astin, de Tinto, d'Anderson, de Pascarella, de Larose et Roy, pour ne nommer que ceux-là, ont identifié, puis mis en relation plusieurs variables et déterminants pouvant affecter la réussite. L'intervention requise pour soutenir la réussite, en particulier chez les élèves les plus faibles au secondaire, nous apparaissait donc devoir aller au-delà de la juxtaposition de quelques conseils, méthodes ou trucs ; elle devait plutôt constituer un ensemble structuré de mesures touchant les élèves. S'appuyant sur ces deux convictions, nous avons rendu explicites deux lignes directrices d'intervention, puis deux cibles à atteindre.

Deux lignes directrices d'intervention

- **la concertation** : qui permet de comprendre plus rapidement et plus justement l'étudiant, de s'entendre sur des actions à entreprendre, de se soutenir et de se percevoir plus adéquatement comme intervenants ;
- **le questionnement du rapport de l'étudiant à ses études** : qui permet de s'intéresser à la manière dont l'étudiant s'engage dans ses études, et qui implique une écoute véritable et une confrontation à la réalité.

Deux cibles d'intervention

- **l'étude** : cela signifie de valoriser l'étude, de la structurer, de « l'outiller » et d'aider au développement d'habitudes et de méthodes d'étude ;
- **l'orientation** : cela implique d'aider l'étudiant à valider son choix d'orientation et à préparer, le cas échéant, la référence aux services professionnels en orientation.

Le cadre général d'intervention étant précisé, des mesures d'intervention ont été mises en place. C'est le tutorat qui devint notre mesure la plus importante. Nous allons décrire et commenter l'application de cette mesure avant de dresser le bilan des intervenantes et des intervenants.

Le tutorat, une mesure d'encadrement structurée, instrumentée et soutenue

Le tutorat constitue une ouverture à l'expérience d'une autre personne dans un contexte spécifique qu'est celui de ses études collégiales. L'intervention doit être **structurée** et **instrumentée** pour éviter de patauger dans la réalité d'autrui et de perdre de vue son rôle d'enseignant ou d'intervenant, en s'enfonçant dans une relation d'osmose et de sympathie. Notre cadre général d'intervention a permis de situer le tutorat sur le plan d'un encadrement de type affectif et méthodologique ; affectif parce qu'il considère et met l'accent sur le rapport étudiant-études, méthodologique parce qu'il aborde ce qu'il est convenu d'appeler les habiletés reliées au métier d'étudiant. Mais, au-delà du cadre général, nous avons défini des thèmes de rencontre, adopté ou développé des outils et des instruments pour baliser notre travail et le rendre le plus efficace possible. Ainsi, les cinq rencontres d'environ une heure, prévues pendant la session, s'articulent autour de thèmes et d'instruments dont nous résumons l'essentiel dans le tableau de la page suivante.

Cette structure constituée de thèmes et d'instruments est suffisamment précise et développée pour guider l'intervenant et l'étudiant. Elle demeure toutefois toujours souple et adaptable à chaque situation. Jamais elle n'est appliquée comme une méthode stricte et rigide, comme un prêt-à-porter unisexe et de taille unique ! Elle est plutôt soumise à nos deux lignes directrices ; abordons, en premier lieu, celle du regard sur le rapport de l'étudiant à ses études. Cela permet et garantit qu'il y ait place et lieu pour la « *vie exprimée* », pour l'expérience vécue par l'étudiant ; une place et un contexte d'échange pour dire et pour explorer la façon dont il s'engage dans ses études, sa compréhension de ce qu'il est, ses constats quant à la validation de son choix professionnel, un thème récurrent et toujours en filigrane dans chacune des cinq rencontres. Un lieu et une place où l'étudiant risque d'être touché dans ce qu'il est intimement comme étudiant et qui lui permettent de trouver ses propres références, gages plus sûrs de mobilisation de ses forces motrices permettant de s'engager dans des études devenues plus significatives, faisant sens pour lui. « La signification est construite et jamais prescrite⁵ », peut-on lire dans le projet éducatif du collège Gerald-Godin. L'élaboration, la construction du sens fait référence à un « univers [...] plus intériorisé, plus personnalisé, plus intrinsèque », comme l'a souligné le Conseil supérieur de l'éducation⁶. Dans l'expression « quête du sens », il faut qu'il y ait une quête, une recherche, une exploration. Cette quête se fait difficilement seul, elle s'effectue plutôt dans le rapport aux autres qui nous aident et nous renvoient à nous-mêmes s'ils sont attentifs. Cela nous ramène à la relation maître-élève qui nous est apparue d'une importance primordiale, comme un creuset où l'étudiant peut développer cette « capacité fondamentale qui consiste à pouvoir s'approprier son projet de vie et sa démarche

STRUCTURE DES RENCONTRES DE TUTORAT AU CÉGEP DE RIVIÈRE-DU-LOUP

Thèmes	Instrumentation	Description
Première rencontre « Prise de contact/faire connaissance »	<ul style="list-style-type: none"> – Fiche-questionnaire d'identification de l'étudiant – Carnet de route 	Dans cette rencontre, nous nous intéressons à l'expérience vécue par l'étudiant au secondaire ; quel type d'étudiant a-t-il été ? Nous parlons de ses rêves au collège, de son orientation ; de quoi serait-il content en fin de session ? Anticipe-t-il des difficultés et des succès ? Comment se font son arrivée et son adaptation au collège ? Les modalités du tutorat sont discutées et établies. L'objectif d'établir un lien avec l'étudiant est primordial.
Deuxième rencontre « Mon profil d'étudiant »	<ul style="list-style-type: none"> – Inventaire des acquis précollégiaux (IAP) – Contrat d'engagement – Carnet de route 	Nous analysons avec l'étudiant son profil IAP ; nous l'aidons à se fixer des objectifs réalistes et à s'engager à y travailler. Nous poursuivons ici l'objectif de spécifier l'aide apportée à l'étudiant.
Troisième rencontre « L'étude »	<ul style="list-style-type: none"> – Cartables et notes de cours – Textes sur les méthodes d'étude et de gestion du temps – Carnet de route – Horaire de travail (cours, étude, etc.) 	L'objectif est de procéder à l'examen systématique de la façon d'étudier : dans un cours, en ce qui concerne un examen en particulier. Cartables et cahiers de notes en main ! Nous examinons et discutons aussi le projet d'étude spécifique de l'étudiant comme il est défini au club d'étude et parlons de son engagement dans ce projet. Des correctifs sont apportés et des suggestions sont données, s'il y a lieu.
Quatrième rencontre « Bilan de mi-session »	<ul style="list-style-type: none"> – Bulletin de mi-session – Carnet de route 	Nous analysons les résultats obtenus. Nous évaluons l'intérêt, l'engagement et la satisfaction pour chacun des cours. Nous identifions les points positifs et les améliorations souhaitables. Nous rappelons les objectifs de travail de l'étudiant et les révisons avec lui, s'il y a lieu. Nous parlons de son orientation. Nous poursuivons l'objectif d'aider l'étudiant à développer cohérence et persistance dans son engagement dans les études.
Cinquième rencontre « Préparation aux examens et bilan de fin de session »	<ul style="list-style-type: none"> – Cartables et notes de cours – Textes sur la préparation aux examens – Profil IAP – Contrat et objectifs – Carnet de route 	Notre premier objectif est de soutenir l'engagement de l'étudiant dans la difficile période de fin de session, d'éviter les démissions et les décrochages. Nous voulons le soutenir et l'outiller quant aux attitudes et aux comportements à adopter pour faire face aux épreuves terminales. Nous l'aidons à conclure sa session, à faire un juste bilan, ce qui inclut l'aider à s'approprier ses succès et ses échecs éventuels. Nous l'aidons à envisager son engagement pour la prochaine session d'études.

d'apprentissage⁷ ». Le sens ne s'élabore que dans la référence à soi, médiatisée par l'autre. Aucune méthode d'apprentissage, aucune condition de l'environnement éducatif ne peuvent, à elles seules, garantir l'accès au sens. Le rapport à soi et à autrui ne peut être évité ; ce rapport constitue le lieu unique, le contexte de médiation où le sens risque de s'élaborer. C'est dans cet esprit que nous situons toutes nos interventions, c'est l'éclairage sous lequel nous plaçons nos actions.

Cette structure est aussi soumise à notre seconde ligne directrice d'intervention, soit la concertation. Échanger nous permet de mieux voir et comprendre, et de nous assurer de développer une réflexion critique avant de dégager des pistes d'intervention concrètes, adaptées à chaque situation, à chaque étudiant. Nous croyons que « la pratique enseignante doit

inclure, en son cœur même, la transformation de l'expérience en savoir »⁸. Cela garantit aussi que la structure proposée n'est pas appliquée comme une méthode stricte et prévisible. Cette obligation de nous concerter, en nous rencontrant une demi-journée, chaque semaine, nous prémunit contre une intervention systématiquement prescriptive où le conseil est planifié, mis de façon absolue au rang de méthode efficace et donné avec assurance. Une sorte d'incursion dans la « **vie expliquée** » où le maître croit savoir alors, qu'en fait, il sait si peu de l'expérience de l'autre, et dépossède l'élève de sa propre introspection qui lui permettrait, justement, de s'engager dans ses études de manière sensée. Dans les conseils dégainés prestement, il y a souvent le refus de la réalité : la sienne et celle de l'autre.

Une pratique du tutorat, comme nous l'entendons, doit être **soutenue**. D'abord par la Direction des études qui doit en reconnaître la pertinence ! Toutefois, le soutien essentiel est celui qu'il faut donner et garantir à la pratique concrète du tutorat. Ce soutien, c'est d'abord un lieu et un espace-temps où l'on peut définir ensemble l'intervention, partager ses questions et ses observations, développer les outils, s'approprier les instruments. Un lieu où l'on peut compter sur une ou des personnes-ressources, compter sur leurs connaissances du développement des personnes et sur leurs compétences sur les plans de l'intervention et de la consultation. Un tel recours aide à éviter le piège de situer les discussions dans « l'anecdote et le raconter ». Le soutien, c'est un lieu où l'on peut retrouver des conditions spécifiques d'échange et de rapport avec les autres. Ces conditions sont, en particulier, le respect incontournable de l'expérience de chacun, des règles explicites d'éthique et de confidentialité, et celui des attentes mutuellement acceptées d'ouverture et d'entraide ; le goût et la saine curiosité d'apprendre sur soi, sur les autres et sur les implications d'une relation de soutien à l'apprentissage, quand on perçoit un tel soutien comme un rapport à établir plutôt qu'un rôle technique à assumer. Un tel lieu, de tels lieux, sont plutôt à créer qu'à inventorier. Ils sont pourtant essentiels.

Bilan des intervenantes et des intervenants

Ces six années d'intervention ont permis aux 25 enseignantes et enseignants participants de cerner différents aspects de l'expérience d'encadrer des élèves nouvellement admis :

• ***L'exigence du rapport avec l'étudiant***

Lorsqu'on « se situe là » où est l'étudiant dans son rapport aux études, dans son expérience d'apprendre, dans son expérience de définir et de valider son projet de vie, on s'expose à l'entendre dans ses succès comme dans ses difficultés ; on s'expose à entendre la réalité plus intime et plus affective de l'étudiant. Cela nous oblige à devoir contenir, à devoir travailler avec une charge émotive, ce qui nous place ainsi en face de notre propre vulnérabilité. Être présent à l'autre a une résonance en soi, cette présence rejoint et touche l'intervenant mais, en contrepartie, lui permet de témoigner de ce qu'il comprend et de trouver avec l'élève des pistes d'action pertinentes. Vouloir agir ainsi pose des exigences mais donne une chance d'éviter que son intervention ne devienne « un désert vide d'affectivité et de conscience »⁹.

Une des premières difficultés éprouvées a été celle des limites de mandat perçues par les enseignantes et les enseignants. S'intéresser à l'étudiant, accepter de l'entendre, surtout dans un contexte hors classe, en marge des stricts contenus disciplinaires, font que le rôle de l'enseignant est remis en question. Cela a parfois créé une ambiance de « délit d'imposture »¹⁰, qui a pu être exacerbée par les commentaires vifs ou subtils de

collègues. Il nous a fallu discuter de ces limites de mandat, de ce qui était contributif de l'apprentissage et de ce qui était du ressort d'autres intervenants. Il nous a fallu avoir la préoccupation de toujours recentrer nos discussions et nos interventions sur le contexte scolaire. Mais, de façon générale, ces limites de mandat, qui sont réelles et demandent à être balisées, nous sont souvent apparues à court terme comme un indicatif du malaise et de l'insécurité des enseignants à s'engager dans un contact plus personnalisé avec l'étudiant. Pour plusieurs, s'approcher de l'élève équivalait, en quelque sorte, à déroger à leur mandat d'enseigner. Pourtant, pour beaucoup d'étudiants, ce type de relation où l'on s'adresse à eux comme à une personne est clairement souhaité, pourvu que cela soit simple, qu'ils s'y sentent respectés et considérés. Pour s'en convaincre, il suffit de relire le Conseil supérieur de l'éducation (1995) dans son avis qui traite « des conditions de réussite au collégial », en pages 83 et suivantes.

La seconde difficulté tient aux limites de compétences éprouvées par plusieurs enseignantes et enseignants quant à la conduite d'entretiens individuels. Les malaises ne sont pas attribuables qu'au manque de savoir et d'habileté par rapport à des aspects plus techniques ou plus méthodologiques, mais concernent aussi l'établissement d'une relation d'intimité avec une autre personne. Nos rencontres régulières nous ont permis de traiter de ces questions et de ces malaises, d'y faire une place, de nous faire une place et d'aborder la formation des intervenants sous un angle relevant plus de l'expérience que de la théorie. À terme, nous constatons que ces limites s'estompent, que l'ouverture permet d'apprendre et de construire sa confiance.

• ***L'importance de recevoir l'expérience de l'étudiant***

Quand un enseignant s'intéresse réellement à la réalité d'un étudiant, il est présent à lui pour l'aider à trouver un sens à ce qui lui est enseigné, pour l'aider à s'engager dans le développement des compétences visées par son programme d'études. S'intéresser à l'étudiant, c'est aussi l'accompagner dans le développement de son identité, c'est devenir son complice dans l'exploration de lui-même et de l'environnement, pour lui permettre de tisser lentement son lien avec la société et de définir le rôle utile qu'il entend y jouer. Il y a là l'idée de devenir l'« allié » d'une personne en développement, qui soutient plutôt qu'il ne dicte. Ce faisant, l'intervenant permet à l'étudiant de devenir aussi son propre allié, qui accepte de se faire face et d'affronter la réalité sociale. Quand un tel rapport est établi entre un éducateur et un étudiant, c'est l'occasion pour plusieurs de prendre la responsabilité de leurs études, plutôt que la voie du décrochage. On peut concevoir le décrochage comme un refus ou comme une difficulté à se comprendre, à s'afficher tel que l'on est, à relever l'exigence d'apprendre dans un contexte d'études qui n'a pas de sens parce que l'arrimage avec soi n'est pas possible. On peut comprendre que le décrochage est aussi une

résultante de l'environnement éducatif et social qui ne réussit pas à mettre en place les conditions nécessaires, en particulier l'établissement de relations significatives, permettant à l'étudiant de développer un rapport porteur de sens avec ses propres études.

• *La nécessité de travailler ensemble*

Notre pratique nous a fait saisir l'importance de travailler ensemble. Établir un tel rapport avec l'étudiant est impossible à faire seul. La nécessité de se soutenir s'est imposée et les rencontres de partage sont vite apparues comme un lieu de formation, comme de « vraies réunions pédagogiques » ont dit certains. L'absence de « **structure portante** », selon l'expression d'une enseignante, s'est vite fait sentir dans la vie de tous les jours. Une structure qui puisse porter et contenir l'expérience d'enseigner, permettre qu'on échange sur ses interventions, ses conceptions et ses doutes, une structure qui puisse permettre de nommer et de s'exprimer, puis de transformer l'expérience en savoirs à réinvestir. Ce besoin pour un tel « lieu d'échange et d'entraide plutôt qu'un endroit où l'on discute de problèmes administratifs et de technicalités »¹¹ est apparu comme une nécessité et, pourrait-on dire, comme un îlot précieux où l'on peut, dans le temps, développer en soi-même les racines et les assises d'une relation de soutien à établir par la suite avec l'étudiant, **en premier lieu dans sa classe**.

Travailler ensemble nous est apparu essentiel pour cumuler les indices et les informations sur soi comme sur l'étudiant, les mettre ensemble de façon cohérente et s'installer dans une intervention qui puisse avoir de la continuité. Le soutien n'est pas l'affaire d'un seul moment. La réussite non plus. Dans le domaine de l'étude, nous avons compris la nécessité de structurer ensemble, enseignants et étudiants, les modalités de l'engagement. Il nous a fallu entendre les objections, maintenir l'obligation tout en développant un cadre qui puisse permettre à l'étudiant d'y trouver sa place. Au plan de l'orientation, travailler ensemble aura permis à tous les intervenants de constater que s'orienter est un processus à long terme qui s'inscrit dans le temps. Nous avons pu comprendre plus profondément les difficultés des étudiants « à acquérir un sens de l'identité, à se projeter dans le futur, à formuler des projets scolaires et professionnels en faisant face aux obstacles inhérents à la vie. »¹² Travailler ensemble a permis de saisir l'importance primordiale d'aider au jour le jour l'étudiant à se reconnaître, à construire son identité. Nous avons mesuré comment il est difficile d'être présent et attentif au doute de l'autre. Nous avons compris que chacun dans l'école peut pervertir le processus d'orientation, en faire le lieu d'interventions assassines, une occasion, en toute autorité, « d'imposer son point de vue, sa façon de voir les choses, sa façon d'être »¹³, ce que Jacques Salomé qualifie de « terrorisme relationnel ». Nous avons compris que l'orientation est avant tout le domaine du développement de l'identité, de l'information sur soi et sur son fonctionnement qu'il faut aider à traiter.

Nous avons saisi que l'orientation n'est pas, en priorité, le lieu de l'information scolaire et professionnelle qui est trompeuse et qui amène dans la confusion lorsque les bases de l'identité sont trop fragiles.

Le développement d'une position pédagogique

Dès le départ, mais avec plus d'acuité au fil des années, s'est développée l'idée de présence, d'attention, l'idée de recevoir l'élève dans son expérience d'étudiant et de personne. Nous nous intéressons au processus de l'intégration au collégial et, en particulier, à celui de l'expérience d'étudier et d'apprendre. Très tôt, l'idée d'encadrer l'étudiant est devenue synonyme d'établir un rapport avec lui. Nous avons utilisé ce rapport pour **voir, comprendre et agir**. Nous avons été préoccupés de faire raconter et d'entendre l'élève ; nous l'avons encouragé à faire la narration de son expérience d'arriver au collège, dans un programme d'études, dans un milieu social ; nous étions curieux de l'entendre parler de ses méthodes d'étude, de ses réactions aux diverses évaluations, de ses succès et de ses échecs. Le tutorat donne effectivement la possibilité de « se situer là » où est exactement l'élève en situation d'intégration et d'apprentissage. Comme le dit Clémence Dubé, cette mesure nous a permis d'essayer de « se situer là où l'échec arrive afin d'aider l'autre à recevoir son être ». Selon l'auteure, « se développer, s'éduquer consisterait à recevoir de plus en plus la partie de son être qui devient accessible dans l'échec comme dans la réussite »¹⁴. Cette idée de présence s'est affirmée avec le temps comme une véritable **position pédagogique**. Conseiller et prescrire, d'entrée de jeu, sans comprendre ni même entendre, n'avait aucun sens.

En référence à ce contexte de présence à l'étudiant, les propos très critiques d'Alain Finkielkraut sur l'impact de la démocratie dans nos rapports sociaux nous ont fait réfléchir. En évoquant Henry James, il parle de la démocratie vue comme le « régime du regard où l'Autre, quel que soit son rang, n'est plus rencontré comme le supérieur ou l'inférieur mais, avant toute détermination, reconnu comme l'égal et le semblable »¹⁵. Les propos du philosophe décrivent l'école d'aujourd'hui, comme celle qui accueille « des individus qui se veulent déjà autonomes », libres et éduqués, une école où chacun, dès le jeune âge, veut être traité comme un « homme au complet ». Finkielkraut met en lumière la modification de rôle imposée au professeur par l'école démocratique, cette obligation d'écouter l'élève, l'enfant-roi. Citant d'abord Emmanuel Levinas, il dit : « On raisonne aujourd'hui "comme si le moi avait assisté à la création du monde" ». Rien ne dépasse, chacun est sujet, c'est-à-dire roi. Et l'actuelle exigence de mettre l'enfant au centre du système éducatif, comme si autrefois on y mettait des lampadaires ou des pots de fleurs, vise, en réalité, à remplacer l'obligation faite à l'élève d'écouter le professeur par l'ordre d'écouter les jeunes intimé aux animateurs du primaire et du second degré. »¹⁶

Quand on affirme vouloir être attentif à l'élève, de tels propos font réfléchir. Ils mettent en garde contre l'égarément dans un présent intemporel et contre l'éloignement des traces de l'humanité. Ils sonnent l'alarme et éveillent au risque de perdre de vue son rôle et sa responsabilité de « passer le témoin », préviennent du danger de cafouiller dans un présent narcissique, en pure perte des apports des anciens, du passé. Ils nous confirment que la présence doit être de qualité et, finalement, renforcent nos propres convictions. Ainsi, être attentif ne signifie pas, pour nous, être soumis à l'enfant-roi, produit de notre société. Être attentif ne signifie pas non plus devenir intervenant-roi, nostalgique d'une éducation magistrale, un intervenant qui sait et qui transmet dans l'absence à l'autre, seul et rendant seul. À l'écoute complaisante qui nous aurait exposés à valider la passivité, l'évitement des obligations faites à l'étudiant, la fuite dans le plaisir, les gratifications et le désœuvrement, ou, pire encore, à valider la fuite dans une image clinquante de la jeunesse et l'illusion de la liberté et de l'autonomie, nous avons opposé l'attention, la présence réelle, mobilisante et responsabilisante face aux apprentissages à faire et aux liens à développer avec la société actuelle et passée. Reconnaître l'expérience vécue de l'étudiant, trouver un espace pour le laisser dire qui il est, sans juger, mais l'obliger du même coup, dans un regard lucide, à faire face, à commencer à s'inscrire dans un rapport au monde ! Comment pourrions-nous, sans être présents, aider l'élève à s'éveiller au jeu des échanges dont parle Albert Jacquard ? : « Éduquer, c'est initier un enfant au jeu des échanges, échanges réciproques avec ceux qui l'entourent, échanges univoques avec les humains et les civilisations d'autrefois ou d'ailleurs. Quel qu'en soit le contenu, mathématique, physique, histoire ou philosophie, l'enseignement n'a donc pas pour finalité d'apporter du savoir, mais, au moyen du savoir, de fournir les meilleures voies permettant de participer aux échanges. »¹⁷

Nous avons travaillé ensemble, en concertation. Nous avons cheminé, souvent dans le doute, rarement dans la certitude. Nous avons peu à peu constaté l'émergence d'une « position pédagogique » qui qualifie bien davantage la « relation maître-élève » dans son ensemble, plutôt que la seule mesure appelée « tutorat ».

Une pratique qui interpelle

La pratique du tutorat telle que nous la concevons est interpellante.

Elle interpelle d'abord l'étudiant comme nous l'avons démontré précédemment. Elle le place face à lui, au cœur de ses études et d'un rôle professionnel à définir. Elle lui remet la responsabilité de ses études, de sa vie.

Elle sollicite aussi l'enseignant dans son propre développement personnel et professionnel. Elle remet en question son

rapport à lui et à l'étudiant. C'est une expérience « exigeante mais enrichissante » ont dit la majorité. C'est une expérience « qui a son prix, qui exige mais qui rend beaucoup, en énergie, en enracinement dans la réalité ». Plusieurs y ont trouvé une vitalité et une mobilité qui les ont incité à oser s'engager davantage envers l'étudiant et à partager avec lui la responsabilité de l'apprentissage. En un sens, le premier bénéficiaire est l'intervenant, le second, son futur étudiant. Cette pratique interpelle l'enseignant dans la perception de son rôle. Comme l'a dit un collègue de la première heure, et plusieurs partagent maintenant cette conviction, « **enseigner, c'est faire ce qu'on fait là !** ». Cela pose toutefois à chacun l'obligation de maintenir l'acquis et d'agir comme maître d'œuvre de son propre développement, en réclamant des conditions de pratique et de perfectionnement qui permettront que l'élan soit protégé et encouragé.

Cette pratique interpelle aussi les institutions. Elle appelle au développement de modèles d'intervention, de pratiques devant assurer que le théorique s'enracine dans la réalité, d'évaluations plus strictes. Mais elle les interpelle aussi dans la nature du conseil pédagogique et du soutien à garantir, dans la gestion pédagogique des programmes. Il y a danger que les belles intentions éducatives qui pavent les missions et les projets éducatifs des collèges n'aient que peu de correspondance avec la réalité de la relation éducative. Il y a danger de se perdre dans un langage et dans l'utilisation de mots justes et utiles par ailleurs, qui décrivent bien le travail d'éducation, mais qui n'ont que peu de résonance dans la réalité. Il y a place pour le développement d'une plus grande conscience de ce qu'implique éduquer. Il y a place pour une plus grande exigence. ▣

ricbou@cegep-rdl.qc.ca

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. BÉLANGER, Marcel et Richard BOUTET, Groupe de travail sur la session d'accueil et d'intégration, *Session d'accueil et d'intégration : proposition*, Rivière-du-Loup, Cégep de Rivière-du-Loup, mai 1994.
2. LAROSE, Simon et Roland ROY, *Modélisation de l'intégration aux études collégiales et des facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque*, Rapport de recherche. Intégration aux études collégiales, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy, 1992, p. 23-48.
3. DUCHARME, Robert et Ronald TERRILL, *Passage secondaire-collégial : Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain, 1994.
4. REICH, Wilhelm, *L'analyse caractérielle*, Payot, 1992, p. 144 et ss.
5. DIRECTION DES ÉTUDES, Collège Gérald-Godin, *Projet éducatif : Réaliser le meilleur de soi-même*, Montréal, Collège Gérald-Godin, 1997, p. 10.

6. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, 1995, p. 37.
7. *Ibid.*, p. 39.
8. DORAIS, Sophie et Jacques LALIBERTÉ, Groupe de travail de l'assemblée générale PERFORMA collégial, *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*, 1998, p. 16.
9. GROSSMAN, David, « Le vent jaune », in Alia, Josette, *Étoile bleue, chapeaux noirs ; Israël aujourd'hui*, Éditions Grasset, 1999, p. 281.
10. SIJIE, Dai, *Balzac et la Petite Tailleuse chinoise*, Éditions Gallimard, 2000, p. 12.
11. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement*, Avis à la ministre de l'Éducation, décembre 1997, p. 22.
12. LANDRY, Louise, « Miser sur l'orientation : donner un sens au projet éducatif », Mémoire de l'Ordre professionnel des conseillers et conseillères d'orientation du Québec présenté à la commission des États généraux sur l'éducation, dans *l'Orientation*, 1995, vol. 8, n° 3, p. 167.
13. SALOMÉ, Jacques, *Le courage d'être soi*, Les Éditions du Relié, 1999, p. 144.
14. DUBÉ, Clémence et coll., *L'Abandon corporel*, Montréal, Stanké, 1993, p. 188-189.
15. FINKIELKRAUT, Alain, *L'ingratitude ; conversation sur notre temps*, avec Antoine Robitaille, Montréal, Éditions Québec-Amérique, 1999, p. 119.
16. *Ibid.*, p. 123.
17. JACQUARD, Albert, *L'équation du nénuphar ; les plaisirs de la science*, Éditions Calmann-Lévy, 1998, p. 5

Les tâches principales de Richard BOUTET sont l'orientation scolaire et professionnelle et l'aide pédagogique individuelle. De plus, il coordonne la Session d'accueil et d'intégration depuis 1994. Il est membre en règle de l'Ordre professionnel des conseillers et conseillères d'orientation du Québec, et de l'Ordre professionnel des psychologues du Québec. Professeur au collégial pendant dix-huit ans, il est psychologue et psychothérapeute en bureau privé depuis une dizaine d'années.