

L'apport des services psychologiques aux objectifs des services aux étudiants

par Henri-Paul BORDELEAU *

ON NE PEUT discourir bien longuement sur les Services aux étudiants, ni sur les services psychologiques qui s'y rattachent, sans remonter à quelques éléments de philosophie de l'éducation ou sans expliciter la conception qu'on a du rôle de l'école dans la préparation des jeunes à la vie adulte.

Mon propos vise à définir quelques jalons de l'apport des services psychologiques aux objectifs que se fixent les services aux étudiants dans cette fonction de l'école d'aujourd'hui à l'égard de la formation intégrale du citoyen de demain.

L'école, agent d'éducation

Tout le monde s'entend à proscrire les conceptions extrémistes du rôle de l'école. Celle-ci n'est pas une « boîte à cours », mais on s'accorde de plus en plus pour considérer que l'institution scolaire, du

moins au niveau collégial, vise principalement à dispenser le savoir, la culture et la formation de l'esprit, en somme à favoriser le succès des apprentissages intellectuels. L'école n'est pas non plus un « hôpital », ni une institution de traitement pour mésadaptés, mais on lui reconnaît pour mission de contribuer à la solution des problèmes de croissance humaine, de permettre, de favoriser et de susciter, par des expériences multiples et variées des apprentissages d'ordre physique, affectif et social, ... de favoriser le perfectionnement intégral de tous les « secteurs » de la personnalité de l'élève.

On admet aussi — que l'on me permette quelques-uns de ces lieux communs — que l'école n'est plus le seul ni le principal agent d'éducation dans la société contemporaine; que l'étudiant du niveau collégial acquiert, au terme de l'adolescence, un sens réel de responsabilité et d'autodétermination et un souci jaloux de son autonomie personnelle. Mais l'école est aussi un outil que se donne la société pour atteindre des objectifs propres à une collectivité. Consciemment ou non, c'est à une prospective plus ou moins précise de ces objectifs collectifs que répond notre conception de la mission de l'école.

* L'auteur, responsable des services psychologiques au Collège Lionel-Groulx, à Saint-Jérôme, a présenté cette communication à la deuxième assemblée générale du Groupe de travail des psychologues et des conseillers d'orientation, le 10 octobre 1969, au Manoir du Lac-Delage.

Un brin de sociologie

Des sociologues ont constaté que notre société devenait de plus en plus compétitive et hyperrationnelle, que notre structure de personnalité collective semblait de plus en plus « fonctionnelle » et de moins en moins « personnelle ». C'est dire que nous tendons à privilégier la *fonction*, la tâche et l'efficacité, au lieu de favoriser, pour la *personne*, les valeurs de spontanéité, de gratuité, de liberté et de créativité. C'est en ce sens que l'on considère l'école comme « de plus en plus liée à l'entreprise », soumise comme cette dernière à la pression compétitive, régie par les lois de l'efficacité en production et en consommation, réduite, dans sa mission, à celle d'une chaîne de fabrication en série. Dès lors, on parle d'« univers concentrationnaire » dans la société et à l'école...

Une analyse du « produit fini »

Dans la formation du futur citoyen, on ne saurait nier l'importance de la préparation au travail. Certains sociologues affirment même que c'est par son identité professionnelle que l'adulte s'intègre à la société, impliquant par là la primauté de l'efficacité professionnelle sur le raffinement des valeurs de la personne. Cela ne semble pas tellement étranger à l'attribution de la valeur relative des blocs administratifs d'un collège: les services pédagogiques versus les services aux étudiants...

Le futur citoyen ne sera pas qu'un professionnel, un travailleur, un responsable d'une « fonction »: aux tâches dites d'« action propre » s'ajouteront et se mêleront des gestes libres, gratuits, spontanés. Ce ne sera plus le résultat objectif qui dominera, mais la satisfaction et l'efficacité subjective de la personne-en-relation. On pourrait même envisager comme probable que l'importance quantitative de ces tâches gratuites s'accroîtra à mesure que nous pénétrerons dans ce qu'on appelle la civilisation des loisirs. En se référant au modèle de Nuttin, on peut dire que, dans l'organisation de la vie de l'étudiant au collège, les services pédagogiques correspondent au secteur de « l'action propre » et les services aux étudiants à celui de « la relation ».

Le paraprofessionnel adulte

Les activités paraprofessionnelles de l'adulte présentent pour la plupart les caractéristiques suivantes: liberté, gratuité, changement, caractère spontané et

complémentarité. L'analogie que nous proposons ici entre elles et les activités *extra curriculum* nous amène à attribuer ces caractéristiques aussi aux expériences parascolaires et aux apprentissages autres qu'intellectuels.

La liberté. — Admettre que l'activité paraprofessionnelle est libre, c'est affirmer que certains adultes jugeront convenable de se limiter à leur fonction professionnelle, alors que d'autres trouveront nécessaire d'y inclure ou d'y ajouter une participation à des activités d'un autre ordre. Sans doute le paraprofessionnel ne répond plus aux besoins primaires de survie; il correspond plutôt à des motivations plus raffinées ou d'un ordre supérieur. C'est en ce sens que l'on peut dire libres les activités paraprofessionnelles.

La gratuité. — Tout au contraire de « l'action propre », le paraprofessionnel s'inscrit dans un contexte de pure gratuité: il n'y a ni résultat objectif à réaliser, ni séquence essentielle à respecter, ni évaluation de l'efficacité à désirer ou à craindre, ni sanction objectivement positive ou négative.

Le changement fréquent. — Parce qu'entreprises dans un mouvement de complète liberté, les activités paraprofessionnelles changent au gré des besoins de variété et de renouvellement de la personne. À cet égard, plus encore que dans le choix de la profession, peuvent se manifester les pathologies de la prise de décision, de l'incohérence et de l'inconstance des choix individuels.

Le caractère « informel » ou spontané. — La compétence de la fonction de travail et le caractère obligatoire des groupes « formels » ou régulièrement constitués que la profession exige poussent l'adulte à bannir l'embrigadement et la pression publicitaire dans les activités paraprofessionnelles. On croirait aisément que l'adulte ordinaire accepte plus spontanément d'accorder une contribution discrète et passagère à une activité qu'il ne se valorise par l'appartenance formelle et officielle à tel groupe bien déterminé.

La complémentarité. — Plusieurs activités paraprofessionnelles répondent à un besoin de complémentarité interpersonnelle. Souvent, c'est à la complémentarité par rapport à la profession qu'elles tenteront de répondre. De façon générale, l'adulte y recherche un complément à la réalisation ou à la satisfaction de lui-même, à partir de ce que lui présentent sa fonction et le milieu où il l'exerce.

Les services aux étudiants

Rappelons-nous brièvement quelques conditions de succès d'un apprentissage (intellectuel... ou autre). Il est d'abord requis de créer un milieu (physique et humain) favorable, puis de susciter chez le sujet l'éveil des affects par un investissement de ses énergies dans des expériences diverses et multiples, de permettre certains modes et moments de gratification, de susciter, au cœur des expériences, l'éclosion de besoins ou de motivations, puis enfin de conduire à l'exercice de la responsabilité et à l'équilibre.

Il serait presque banal d'affirmer qu'un apprentissage intellectuel normal nécessite simultanément, mais ne réalise pas de soi, les apprentissages sur les plans physique, affectif et social. Or, c'est précisément à cause du fait que l'organisation pédagogique suppose mais n'assume pas par elle-même la formation intégrale de la personne que trouvent obligatoirement leur place au collège les divers spécialistes des services aux étudiants. C'est en tant que condition préalable et support à l'apprentissage intellectuel que la gamme des services aux étudiants doit demeurer dans l'école et sous sa responsabilité, advenant l'éventuelle création d'un ministère provincial de la Jeunesse, distinct du ministère de l'Éducation.

Il est probable que se justifieront plus aisément, dans les normes administratives, les activités et les services qui se préoccupent d'atteindre la masse des étudiants. Peut-être à tort avons-nous tendance à juger de la valeur d'une activité ou d'un service par le volume de la clientèle qui y est impliquée. D'aucuns considèrent que l'école n'est tenue d'assurer que ce que requiert l'ensemble de la population étudiante — l'obsession du nombre ! — et que, au surplus, l'établissement scolaire ne doit pas reconstituer une société autonome à l'intérieur de la grande société, une réplique fidèle des structures et des services de la collectivité adulte. Enfin que l'école ne peut se permettre, au risque de desservir la masse étudiante, de conserver une large part de ses préoccupations aux élèves en difficulté: ...comme s'il était si simple et si impérieux d'établir une démarcation entre « normaux » et « anormaux », ...comme si les difficultés d'apprentissage n'étaient pas des problèmes normaux et communs à tous à différents moments; ...comme si la raison d'être des éducateurs n'était pas justement de guider et d'aider l'éduqué dans la solution des problèmes courants de la croissance; ...comme si cette intervention éducative devait,

en toute justice distributive, s'effectuer auprès de tous à la fois, de la même manière et dans les mêmes proportions...

Que les responsables des services aux étudiants dans les collèges trouvent du mal à discerner avec précision le contenu et l'extension de leur tâche, rien de surprenant: « l'action propre » des services pédagogiques ne compte pas autant de liberté, de gratuité, d'informel... Que ces responsables s'interrogent sur l'opportunité de leur fonction dans le collège, sur la nécessité d'y maintenir une équipe de spécialistes nombreux et variés ou d'y consacrer une part notable du budget général, il y a de quoi s'arrêter à réfléchir sur la fonction éducative même du collège... Limitons-nous pour le moment à préciser l'apport des services psychologiques dans cet ensemble des services aux étudiants.

Les services psychologiques

On admettra aisément que la responsabilité des services psychologiques demeure passablement imprécise, difficile à circonscrire et à cataloguer, autant que celle des services aux étudiants en général. Tentons cependant d'en préciser quelques jalons, en considérant d'abord les services psychologiques en tant que participants aux fonctions des services aux étudiants puis, en second lieu, quant à leur responsabilité spécifique dans le champ de l'orientation et dans celui de l'adaptation.

Partenaire des services aux étudiants

Il importe, avons-nous dit, a) de créer un milieu favorable b) qui offre des activités diverses et c) qui permette à chacun de dégager la signification des expériences individuelles ou collectives.

La préoccupation maîtresse va donc à l'ambiance du milieu. Qu'on songe, par exemple, à l'aménagement extérieur, aux horaires, aux rigueurs peut-être excessives du régime pédagogique ou disciplinaire, à la qualité des relations interpersonnelles au collège — les étudiants entre eux et avec les professeurs et l'administration — ou à l'extérieur du collège. Bref, ambitionner de créer un milieu physique et humain vraiment propre aux fonctions éducatives exige que nous nous organisions un horaire de travail des plus souple et souvent fort irrégulier; il nous faudrait

partager avec les étudiants les temps et les lieux où les conduisent leurs centres d'intérêt et les activités diverses auxquelles ils s'adonnent, susciter à temps et à contre-temps les prises de conscience qui s'imposent sur le plan individuel et collectif, accepter même à l'occasion de devenir des objecteurs en présence de situations vraiment déshumanisantes ou simplement impropres aux apprentissages physiques et intellectuels, affectifs et sociaux.

Il n'est certes pas futile de souligner ici que, pour garantir notre efficacité à court terme et à long terme, nous aurons dû, au préalable, assurer notre intégration harmonieuse au corps professoral, aussi bien qu'à la masse des étudiants. Les lois du « transfert de l'apprentissage » impliquent entre autres choses que nous ne réussissons auprès des étudiants que dans la mesure où nous aurons réussi nous-mêmes au sein de l'équipe des éducateurs.

Ce milieu physique et humain favorable aux apprentissages veut faire échec à la dépersonnalisation, au rejet réciproque né des préjugés, à la routine d'un programme de vie monotone ou stéréotypé, au surmenage issu du déséquilibre ou de l'incompatibilité des tâches menées concurremment, à la dépendance et à l'irresponsabilité que créent les attitudes autoritaires ou surprotectrices des éducateurs. Nous pourrions y voir, non seulement un moyen d'éducation, mais une fin en soi, un objectif à poursuivre pour lui-même, en raison de la transférabilité des effets de l'apprentissage. À moins que l'école ne soit qu'un lieu artificiel, que les années de croissance ne soient qu'un temps où l'on attend l'âge adulte, à moins que l'éducation ne vise point à « apprendre à vivre ». Si, au contraire, l'école est un authentique milieu de vie, l'étudiant doit y apprendre par l'agir personnel à intervenir dans son milieu et à contenir l'anxiété que provoquera tout au cours de son existence cet accommodement toujours à refaire.

Un objectif à poursuivre pour lui-même, l'élaboration d'un milieu favorable, devient aussi un moyen d'éducation, à condition de présenter à l'étudiant un choix libre d'activités à l'intérieur desquelles s'effectuent les expériences d'apprentissage. À la polyvalence des besoins et des ressources des élèves doit correspondre la polyvalence des disponibilités éducationnelles; à la capacité d'auto-détermination de l'éduqué doit correspondre la permissivité des éducateurs ou l'ouverture de ceux-ci à la liberté de choix.

Notre responsabilité implique que nous suscitions au sein de la masse étudiante toute forme de regroupements

sous tous les dénominateurs communs possibles. Par exemple, les étudiants d'un même âge ou d'un même niveau, ceux d'un même projet d'orientation, ceux qu'attire une même activité d'ordre physique, intellectuel ou socio-culturel, ceux qui traversent ensemble une même étape objectivement névralgique, etc. Ces regroupements visent à l'apprentissage fondamental de la « mise-en-relation » des étudiants entre eux d'abord, autour ou à l'occasion d'une activité qui n'est, somme toute, qu'un prétexte ou un contexte accidentel. Cela sous-entend que dans l'animation de la vie étudiante ou dans les activités parascolaires, il importe moins d'obtenir un résultat objectif et mesurable que d'y promouvoir la qualité des relations interpersonnelles. Néanmoins faut-il y permettre la confrontation occasionnelle à des normes objectives, ne serait-ce que pour procurer les gratifications essentielles à la motivation ou pour éduquer à la responsabilité d'une tâche menée à terme.

Il nous incombe donc, auprès de l'administration, d'exiger avec les étudiants un vaste éventail de disponibilités parascolaires ou socio-culturelles, d'y bannir toute tendance à l'embrigadement, d'intervenir nous-mêmes comme agents stimulants de besoins de plus en plus engageants et comme initiateurs, auprès des personnes et des groupes, à l'équilibre, à la responsabilité et au dépassement. Il nous incombe tout autant d'amener les étudiants à tirer profit des ressources qui ressortent du milieu étudiant organisé, c'est-à-dire des moyens que se donnent l'association des étudiants ou les groupes informels créés au hasard des circonstances les plus diverses. Le civisme de l'âge adulte ne sera probablement ni meilleur ni pire que n'est la participation des étudiants aux structures élaborées à leur niveau, en leur temps, par eux et pour eux. Notre responsabilité dans l'apprentissage de la participation implique que, au sein de cette masse étudiante passive et incohérente, nous suscitions le besoin d'une action patiente et efficace et nous initiions « les futurs citoyens » à la prise en charge de l'aménagement rationnel de la société où ils vivent.

Enfin, en plus d'offrir des possibilités d'activités diverses, le milieu qu'il s'agit de promouvoir au collège doit permettre aux étudiants de dégager la signification subjective des expériences. Comme les tests les plus valides dans la connaissance de soi sont probablement ceux de l'expérience quotidienne, les étudiants doivent s'initier à en tirer les éléments pertinents à un éventuel projet d'orientation ou à des objectifs de leur épanouissement personnel. Une telle réflexion confère à l'expérience sa valeur éducative; négliger

d'y amener les étudiants consisterait ni plus ni moins à encourager l'activisme, la dispersion, peut-être même le surmenage, sûrement en tout cas l'inefficacité sur plus d'un plan.

C'est dans cette perspective que se définit la nécessité de la présence d'éducateurs non enseignants au sein des activités parascolaires ou socio-culturelles. Non pas que les étudiants entre eux ne puissent s'assister mutuellement, à la faveur de relations interpersonnelles franches et ouvertes: ceci nous ramène aux conditions préalables du milieu physique et humain favorable aux apprentissages, de même qu'à la nécessité de regroupements multiples, à condition qu'ils s'effectuent sous le signe de la liberté, de la gratuité, de la spontanéité et de la complémentarité.

Responsabilité spécifique des services psychologiques

Nous en arrivons enfin aux questions qui nous concernent particulièrement en tant que psychologues et conseillers d'orientation des collèges. Quel est l'apport spécifique des services psychologiques à l'intérieur de cette responsabilité que nous venons de proposer aux services aux étudiants. Disons globalement qu'il nous incombe de fournir les « outils » ou les moyens techniques qui ressortissent à notre spécialisation professionnelle. Dans la jungle des propositions hétéroclites relatives à notre identité professionnelle, peut-on suggérer que nous soyons spécialistes des relations humaines, ou encore de l'adaptation personnelle et vocationnelle, ou encore de l'apprentissage à l'auto-détermination...? Qu'il nous suffise d'amorcer la réflexion sur ces bases, discutables, fragmentaires, non exclusives.

Là où nous n'avons aucun avantage à revendiquer l'exclusivité ou la spécificité de notre responsabilité, c'est sous les aspects de la relation de counseling, de l'intervention auprès d'une personne à la fois, d'une action plus thérapeutique que préventive ou vice versa, d'une fonction moins pédagogique (entendons « scolaire » ou « académique ») que formellement psychologique,... et toutes ces distinctions précautionneuses auxquelles nous avons accordé jusqu'ici une place de choix.

Il est clair cependant que notre « raison sociale » dans le collège réside dans l'assistance que nous offrons aux étudiants dans le processus de leur orientation et dans la solution des problèmes d'adaptation.

Notre travail dans la maturation vocationnelle comporte des frontières limitrophes à celles des fonctions du conseiller à l'aide pédagogique individuelle. On a par ailleurs bien établi jusqu'ici la futilité de distinguer où finit l'intervention professionnelle d'orientation et où commence l'assistance dans les problèmes d'adaptation.

Parmi les activités offertes à la liberté de choix des étudiants, il en est une qui ressortirait sans doute à notre responsabilité, principalement, sinon exclusivement. Il s'agit de séances d'information organisées selon l'esprit de la pédagogie non directive, ne comportant cependant aucun contrôle sur les présences ni sur les acquisitions. Outre l'information concernant les cours et les professions, le programme devrait dispenser une forme quelconque d'enseignement sur le processus même de la maturation vocationnelle, sur les rapports entre cours et carrière et entre carrière et monde du travail, puis sur une multitude de secteurs névralgiques du développement humain. Par exemple, le développement affectif et les exigences de la communication avec autrui, le développement psychosexuel et les rapports entre les sexes, la dimension religieuse de la personne et les rapports entre le sacré et le profane, les conditions de la croissance vers l'autonomie et les conflits de générations, l'organisation de la société étudiante et les formes de participation démocratique, enfin les objectifs que poursuivent les divers services du collège et les ressources dont ils disposent, etc.

Nous devons reconnaître la préoccupation authentique des praticiens d'aujourd'hui à raffiner leurs techniques dans les domaines de l'information, de l'évaluation et du counseling; de même que leur souci de préciser les aspects éthiques qu'implique leur nécessaire collaboration avec les conseillers pédagogiques. Peut-être y a-t-il lieu de remettre en question l'importance que nous avons accordée à la question des « conflits de rôles »: il y va d'un principe absolu si nous pratiquons en cabinet fermé (nous disions autrefois: en tour d'ivoire), mais le problème se présente déjà différemment dès que nous admettons que notre préoccupation initiale doit porter sur tout ce qui conditionne l'ambiance du milieu étudiant et la qualité des relations interpersonnelles au collège.

Supposons que nous soyons plus utiles et plus efficaces, non pas à « faire l'orientation » auprès des étudiants (c'est-à-dire l'assistance directe auprès des individus et des groupes), mais, d'abord, bien que non exclusivement, à contribuer directement, via des fonc-

tions d'animation psycho-sociale, à rendre le milieu, ou le programme, lui-même « orientant ». Cela impliquerait que nos travaux portent moins sur le contenu formel des tâches du développement personnel et vocationnel, que sur les attitudes (des étudiants et des professeurs) qui affectent le caractère auto-déterminant des rapports.

Nous serions dès lors amenés à susciter des formes inédites d'« ateliers de communication », auxquelles pourraient recourir de façon libre et gratuite les étudiants, ou les professeurs, ou les étudiants et les professeurs. Il est probable que la motivation formelle à ces ateliers ressortirait des besoins des uns ou des autres en ce qui concerne le processus de maturation vocationnelle ou la solution de problèmes d'adaptation. Notre fonction se résumerait dès ce moment à susciter au sein de ces groupes la prise de conscience des problèmes que vivent en commun les personnes en présence, des besoins qu'elles ressentent et des ressources dont elles disposent pour y répondre de façon efficace et satisfaisante.

Nous tenterions de transposer au niveau de la masse (des étudiants et du corps professoral) l'action que nous développons déjà au niveau des individus: favoriser les prises de conscience sur les expériences, pour en dégager la signification subjective ou l'impact qui en résulte sur les individus ou les groupes, afin que les personnes impliquées dans ces situations expérimentent leur liberté à agir et raffinent leurs techniques de solution des problèmes.

D'accord qu'ensuite nous réservions aux personnes qui en expriment le besoin des moments d'assistance individuelle. La relation de counseling permettrait un support additionnel aux individus à qui s'impose un correctif d'apprentissage.

Serait-ce accorder trop de confiance dans l'aptitude de la personne à réaliser et à résoudre par elle-même les problèmes qu'elle doit affronter? Serait-ce donner trop de crédit au dynamisme d'un groupe constitué sur une base libre et spontanée, dans l'assistance qu'il puisse apporter aux personnes qui le composent? Il serait intéressant en tous cas de constater, au cœur d'une telle expérience, ce qui est laissé pour compte dans les tâches traditionnelles de notre responsabilité telle que nous l'avons perçue jusqu'ici.

Conclusion

Convient-il de prolonger encore nos discussions byzantines sur le rattachement structural des services psychologiques — dans les services pédagogiques ou dans les services aux étudiants — si l'on admet l'analogie selon laquelle les premiers correspondent à « l'action propre » et les derniers aux activités de « la personne-en-relation » ?

Nous avons défini l'apport des services psychologiques aux services aux étudiants, dans un contexte qui ne justifie guère la forme traditionnelle de notre action dans le collège. On objectera spontanément (« La critique, dit Boileau,... ») que notre préparation universitaire nous a bien peu habilités à de telles fonctions. Et encore que c'est faire fi de l'omniprésence des conflits de rôles. Et enfin, — là-dessus il y aura unanimité — que tout cela demeure encore bien théorique et vague.

À tout cela faudrait-il répondre: agissons, nous nous définirons ensuite. « Se définir dans l'action » tel était le slogan d'un groupe de cégépiens de l'automne dernier. Peut-être est-ce là une loi fondamentale de l'apprentissage •

