

RENCONTRER L'ÉLÈVE QUI APPREND : DE L'ENSEIGNEMENT À L'EXPÉRIENCE D'APPRENDRE

par Richard Boutet

La préoccupation de soutenir et d'assurer la réussite des élèves est sans contredit un mandat majeur que s'est donné notre système québécois d'éducation dans la dernière décennie. À tous les ordres d'enseignement, les intervenantes et les intervenants ont élaboré et mis en œuvre un ensemble de mesures visant à soutenir les élèves. C'est dans le contexte particulier des interventions élaborées pour aider chaque élève à réussir que nous en sommes venus à comprendre que *soutenir l'élève qui apprend* nécessite **de recevoir autant que de transmettre**.

Soutenir l'élève exige impérativement que chaque intervenant développe une « *position pédagogique* » conduisant à la création d'un « *espace relationnel* » où élèves et enseignants peuvent être reçus dans ce qu'ils sont intimement. Dans un contexte de « *réussite éducative* », cette condition nous est apparue comme le « *substrat* » de toute mesure d'aide mise en place. Cette « *position pédagogique* », essentiellement une position de présence à soi et à l'autre, nous apparaît donc être une condition fondamentale, un principe fondateur de toute intervention éducative, à chaque ordre d'enseignement, selon des modalités différentes. Nous allons expliquer ce que nous entendons par le développement d'un « *espace relationnel* ».

Le développement d'un « *espace relationnel* »

Le développement d'un **espace relationnel** est l'établissement d'une relation « **intersubjective** »² où chaque personne est considérée comme « **sujet** » et reçue dans sa propre singularité. Un **espace relationnel** est un lieu de rapports où les subjectivités humaines peuvent s'exprimer et se rencontrer. Un espace de différenciation, un espace de liberté! Le développement d'un tel lieu renvoie à la nécessité d'adopter une **position de présence** à soi et à l'autre.

Dans un tel contexte s'élabore une **vision humaine** des situations éducatives qui permet à chacun de s'approprier l'expérience d'apprendre, d'enseigner et de s'orienter. Nous nous référons ici au fait d'être présent au processus subjectif impliqué dans ces



Photo : Denis Garon

démarches. Cette vision humaine implique, en tenant compte de soi-même, l'invitation faite à l'autre de se dire, de se raconter, de prendre « *sa* » parole : il s'agit d'une incursion dans la **vie exprimée**. C'est le lieu de la construction du sens dans ses études, de la responsabilisation et du développement de l'identité.

Cette présence à soi et à l'autre se distingue de la « **compréhension intellectuelle** » qui assure l'« **intelligibilité des contenus** ». Celle-ci constitue davantage le lieu du savoir, de l'intervention objective et *prescrite*; c'est le lieu de l'interprétation et de l'argumentation qui, sans la présence à la subjectivité humaine, risquent de déposséder la personne de ce qu'elle est plutôt que de l'aider à se recevoir. Il s'agit, dans ce cas-ci, d'une incursion dans la **vie expliquée**. La « *vie expliquée* », c'est le refuge dans les contenus, les outils et les stratégies qui, s'ils sont essentiels par ailleurs, tiennent l'élève à distance si la présence fait défaut.

La présence à l'autre

La présence à l'autre, c'est l'idée et la capacité réelle de *recevoir* l'élève dans son expérience d'étudiant et de personne. C'est s'intéresser au processus de l'intégration à l'école et, en particulier, à celui de l'expérience d'étudier et d'apprendre. Très tôt, dans notre travail de soutien à la réussite, l'idée d'accompagner l'élève est devenue synonyme d'*établir un rapport* avec lui. La présence à

l'autre, c'est être préoccupé de faire raconter l'élève, de l'encourager à faire la narration de son expérience d'arriver à l'école, dans un programme d'études, dans un milieu social; c'est être curieux de l'entendre parler de ses méthodes d'étude, de ses réactions aux diverses évaluations, de ses succès et de ses échecs. De façon particulière, le suivi individualisé, parfois nommé *tutorat*, donne effectivement la possibilité de « *se situer là* » où est exactement l'élève en situation d'intégration et d'apprentissage. Cette idée de présence s'est affirmée avec le temps comme une véritable **position pédagogique**. Cette *position* devait petit à petit donner lieu à l'idée d'**espace relationnel**, cette *zone franche d'exigences*, sauf celle d'être.

Le développement d'un **espace relationnel** nécessite de poser un regard sur le *rapport de l'élève à ses études*. Cela permet et garantit qu'il y a une place et un 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, son expérience de ce qu'il est, ses constats quant à la validation de son choix professionnel; un lieu et une place où l'élève 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*



Photo : Denis Garon

construite et jamais prescrite»³. 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'éducation⁴. 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, lesquels 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. 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.

Le « travail du sens » nécessite d'inclure dans l'acte d'enseigner la prise en compte de l'expérience subjective d'apprendre dont on ne peut faire l'économie. Elle constitue à la fois le terrain de la persévérance et du décrochage, de la réussite et de l'échec,

du développement identitaire et de l'indifférenciation. Si l'expérience subjective d'apprendre est non reçue, elle porte les germes du décrochage, de l'abandon, de la confusion, de la mésestime de soi. Le désir d'apprendre, pourvu qu'il ait été jusqu'alors éveillé, est rapidement submergé si l'expérience est difficile et non significative. Tenir compte de l'expérience d'apprendre, plutôt qu'en faire l'économie, c'est y faire référence dans sa relation à l'élève et permettre à celui-ci d'en parler, de la considérer, puis, finalement, de la mieux porter, de l'intégrer plutôt que de cheminer à l'aveugle ou d'abandonner. On peut concevoir le décrochage comme un refus ou comme une difficulté à se recevoir, à s'afficher tel que l'on est dans un contexte d'études qui n'a pas de sens parce que l'arrimage avec soi n'est pas possible. Quand les études ne font pas de sens pour les élèves, plusieurs échouent ou quittent; à moins que quelqu'un ne les aide à parler de ce non-sens, puis, dans le temps, à faire émerger quelques ébauches de ce précieux sens qui permet de continuer à cheminer. C'est cela, aider un élève à se recevoir. On peut comprendre que le décrochage et l'échec sont 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** qui permettent à l'élève de développer un rapport porteur de sens avec ses propres études.

C'est ainsi que l'attitude de l'enseignante ou de l'enseignant qui s'intéresse à l'expérience subjective de l'élève en devient une de *soutien*. Il y a là l'idée de devenir un « tuteur de développement », selon l'expression de Boris Cyrulnik⁵. Cette présence de l'enseignant permet à l'élève d'affronter la difficulté, de tenir le coup, de faire face et d'intégrer une réussite autant qu'un échec. Intégrer le résultat obtenu, c'est en comprendre les tenants et aboutissants et les recevoir comme faisant partie de soi, en s'incluant dans le produit. Dans ce contexte, on considère comme un succès le fait qu'un élève puisse changer de programme d'études, en toute connaissance de cause, s'il quitte en sachant bien ce qui lui arrive plutôt qu'en agissant dans la confusion. En quelque sorte, comme l'a déjà dit Aimé Hamann, « l'obstacle, c'est le chemin ». L'élève qui se confronte à lui-même augmente alors

sa *résilience*, cette capacité de faire face aux difficultés et de réussir malgré les embûches.

La présence à soi

Lorsqu'on « se situe là » où est l'élève dans son rapport aux études, dans son expérience d'apprendre, dans celle de définir son projet de vie, on l'entend dans sa réalité subjective. Cela expose aussi l'intervenant à sa propre réalité subjective et le place ainsi devant sa vulnérabilité. Être présent à l'autre a une résonance en soi. Tenir compte de la personne, reconnaître l'être qui apprend, qui enseigne, qui cherche son orientation, cela peut déstabiliser l'intervenant. Cela peut faire émerger le *doute* et l'*incertitude* quant à soi et à ses propres rapports d'éducateur, en classe, dans les suivis individualisés et en situation d'orientation. Cette présence à l'autre rejoint et touche l'intervenant, mais en contrepartie, lui permet, s'il est présent à lui-même, de témoigner de ce qu'il est. On peut comprendre la *résonance de l'autre en soi* comme l'occasion de créer un *lieu d'incubation*, un *creuset* où peut s'élaborer une parole éducative qui s'adresse à l'autre dans ce qu'il est, en tenant compte de son expérience subjective d'apprenant. Alors, comme nous en ont fait part plusieurs enseignantes et enseignants, le rapport à l'élève et à la classe se modifie : la parole de l'enseignant n'est plus la même, elle délaisse, pourrions-nous dire, l'enseignement spectacle qui essaie de bonne foi de convaincre. La parole de l'intervenant rejoint plutôt l'autre, l'élève, dans sa réalité intime d'apprenant et fait corps avec lui. Cela permet de trouver avec l'élève des pistes d'action pertinentes. C'est là que le sens peut arriver à s'élaborer. Vouloir agir ainsi, c'est renoncer à une intervention systématiquement *prescrite* où le conseil est planifié, mis de façon absolue au rang de méthode efficace et donné avec assurance. Une sorte de refuge dans la **vie expliquée** où le maître croit savoir, alors qu'en fait, il connaît 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. Si la présence à l'autre pose des exigences, elle donne une chance d'éviter que son intervention ne devienne « un désert vide d'affectivité et de conscience »⁶.

Prendre une telle « position pédagogique » implique un questionnement *du rôle et du mandat* des intervenants, en particulier en ce qui a trait aux enseignants. Cela crée des soubresauts. Ces secousses nécessitent que l'on trouve un espace et du temps, du « **temps intérieur** », pour qu'elles soient reçues, que l'on mette en place une « *structure portante* » et des conditions propices pour que les personnes soient accueillies dans leur expérience. Il y a là deux idées : celle d'un essentiel soutien et celle de faire de l'éducation un acte collectif. Adopter une « position de présence » implique aussi de remettre en question notre propre *rapport à la connaissance et à la science*. Ce questionnement touche la dualité *objectif-sujet*. En adoptant une **position de présence** à soi et à l'autre, pouvons-nous accepter un rapport à la connaissance qui implique l'ignorance de l'être ? La réponse, négative, nécessite l'engagement dans une complexe *démarche d'inclusion de la personne* dans les curriculums, dans les stratégies pédagogiques et, bien sûr, dans les rapports éducatifs.

Au fond, nous sommes d'avis que cette capacité d'être *présent à soi* constitue le tout *premier temps* d'une intervention éducative. Elle initie le mouvement et permet à l'intervenant de se situer dans une *perspective d'apprentissage* plutôt que dans une *perspective normative* ou d'enseignement. Faire de la présence à soi, de ce qui est éveillé en soi dans les situations d'enseignement et d'apprentissage un « *substrat* », « *une condition fondamentale* », c'est faire de l'enseignant, de l'intervenant,

le « **lieu premier** » de l'apprentissage : être éveillé à soi-même « *à l'occasion de la rencontre de l'autre* », puis, dans un processus circulaire et continu, éveiller l'autre, l'élève. C'est une expérience de *co-connaissance*, au sens où en a parlé Aimé Hamann⁷, une expérience de *reciprocité éducative*, dans l'esprit de Jean-Marie Labelle⁸. C'est dans ce contexte de rencontre de deux subjectivités, de deux réalités singulières, reconnues et reçues, que se développe l'identité. Alors, rassuré sur ce qu'il est, l'élève peut à ce moment échanger avec les autres humains ; c'est la reconnaissance de l'altérité, ce sont les racines de la citoyenneté. Cette contribution à l'émergence de la singularité aide l'élève à déjà toucher à l'universalité, à hauteur d'enfant, d'adolescent ou de jeune adulte. Comme l'écrivait Jean-Claude Guillebaud, « *c'est la singularité elle-même qui nous ouvre à l'universel*⁹ ».



Photo : Denis Garon

Deux conditions à mettre en place

Mettre en place un tel « *espace relationnel* » est impliquant et nécessite des conditions particulières.

La **première condition** est l'endossement par l'établissement d'une telle orientation qui exige un constant engagement au maintien du rapport avec soi. Il y a là l'idée d'être vibrant, vivant, de prendre le risque d'être soi ; cela est exigeant, éprouvant et stimulant à la fois. C'est un chemin difficile, souvent refusé, cela même devant être reçu comme réalité. C'est le tribut de la loyauté à soi et à autrui, de la fidélité à l'humanité. Ne pas y consentir, c'est prendre le risque de « *devenir aveugle précepteur, coupé de moi et de l'autre, seul et rendant seul* »¹⁰.

Nous sommes ici au *carrefour de la subjectivité et de l'exigence institutionnelle d'apprentissage, à la jonction du soi et de l'institution*. Dans le respect et le cadre même de l'institution qui nous rend la vie possible, nous sommes d'avis que chaque établissement a la responsabilité de favoriser que la personne unique puisse être. Cela engage l'établissement à adopter un *leadership de présence* et, dans l'affirmation récurrente des orientations retenues à cet effet, à maintenir, *avec détermination, dans le temps*, l'invitation incontournable faite à chacun, tenant compte de son rythme, de se rencontrer soi-même dans l'examen critique de ses pratiques vues comme une manifestation du *soi*. C'est dans cette *fermeté de caractère*, pourrait-on dire, dans le refus de se cantonner dans l'*absence* que l'établissement peut rendre possible que l'intervenant s'habite subjectivement afin qu'il puisse aider l'élève à s'habiter lui-même, à développer sa propre identité, à devenir singulier¹¹.

La seconde **condition** est de favoriser la concertation et de créer des lieux où l'on peut échanger au-delà de l'*anecdote et du raconter*, un espace-temps où l'on peut s'inclure dans les situations discutées. Échanger entre intervenants est essentiel, d'abord pour se recevoir et être comme personnes enseignantes, puis, pour recevoir l'élève comme personne qui apprend. L'expérience d'accompagner systématiquement les élèves fait rapidement saisir l'importance de travailler



Photo : Denis Garon

ensemble. Il est impossible d'agir seul pour établir un tel rapport avec soi et avec l'élève. La nécessité de se soutenir s'impose rapidement et les rencontres de partage et de recherche apparaissent alors comme un lieu de formation, comme de « *vraies réunions pédagogiques* », diront certains. L'absence de « **structure portante** », selon l'expression d'une enseignante, se fait vite sentir dans la vie de tous les jours si l'on essaie de se rapprocher des élèves. Une structure qui peut aider chacun à porter et à contenir l'expérience d'enseigner comme celle d'apprendre! Cette *structure*, au sens d'une institution, permet – par moments du moins – que chaque intervenant puisse « être » sa propre structure et recevoir sa propre vie. Dans ce contexte, la présence et l'aide d'une personne-ressource capable d'aider chacune et chacun à se « *se situer là* » dans sa propre expérience subjective constitue une condition incontournable. Ce besoin pour un tel « *lieu d'échange et d'entraide plutôt qu'un endroit où l'on discute de problèmes administratifs et de techniques* »¹² apparaît 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'élève, **en premier lieu dans sa classe.**

En guise de conclusion

Nous avons discuté du développement d'une « *position pédagogique* » et de l'établissement d'un « *espace relationnel* ». Comment pourrions-nous, sans mettre en place cet « *espace relationnel* », aider élèves et intervenants à participer à ces 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.¹³ »

Dans le contexte d'un tel regard, ce qui apparaissait contre-culturel en éducation, **recevoir autant que transmettre**, se place sous l'éclairage de la nécessité d'un changement de paradigme donnant existence à un monde « *intersubjectif* », selon l'expression d'Edgar Morin. Alors, la relation maître-élève en devient une de « *sujet à sujet* », chacun pouvant être.

M. Richard Boutet est conseiller d'orientation et psychologue-psychothérapeute au Centre de psychologie appliquée du Portage, à Notre-Dame-du-Portage.

Note : Richard Boutet a travaillé au cégep de Rivière-du-Loup pendant plus de 30 ans, d'abord comme enseignant, puis comme conseiller d'orientation. Parmi les fonctions qu'il a exercées, il a été, notamment, coordonnateur des interventions en « Session d'accueil et d'intégration » et en « Pédagogie de la première année ».

Références bibliographiques

BOUTET, R. *tre attentif*, Rivière-du-Loup, Cégep de Rivière-du-Loup, 1998. (Énoncé poétique inédit)
BOUTET, R. « Le tutorat : une modalité de la relation maître-élève », *Pédagogie collégiale*, vol. 13, n° 4, mai 2000, p. 25-31.

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, 1995.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement*. Avis à la ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, 1997.
CYRULNIK, B. *Les nourritures affectives*, Paris, Éditions Odile Jacob, 1993.

COLLÈGE GÉRALD-GODIN, DIRECTION DES ÉTUDES. *Projet éducatif : Réaliser le meilleur de soi-même*, Montréal, Collège Gerald-Godin, 1997.

GROSSMAN, D. « Le vent jaune », dans *Étoile bleue, chapeaux noirs; Israël aujourd'hui*, Paris, Grasset, 1999, p. 281.

GUILLEBAUD, J. -C. *La refondation du monde*, Paris, Seuil, 1999.

HAMANN, A. *Au-delà des psychothérapies; l'abandon corporel*, Montréal, Les éditions internationales Alain Stanké, 1996.

HAMANN, A. et autres. *L'abandon corporel; au risque d'être soi*, Montréal, Les éditions internationales Alain Stanké, 1993.

JACQUARD, A. *L'équation du nénuphar; les plaisirs de la science*, Paris, Éditions Calmann-Lévy, 1998.

LABELLE, J. -M. *Réussir au collégial. Oui, mais réussir quoi?*, conférence de fermeture du colloque conjoint APOP-AQPC, Mont-Tremblant, 6 juin 2003.

MORIN, E. *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil, 2000.

1. Ce texte comprend des extraits de l'article suivant : R. BOUTET, « Le tutorat : une modalité de la relation maître-élève », *Pédagogie collégiale*, vol. 13, n° 4, mai 2000, p. 25-31.
2. E. MORIN, *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil, 2000, p. 104-105.
3. COLLÈGE GÉRALD-GODIN, DIRECTION DES ÉTUDES. *Projet éducatif : Réaliser le meilleur de soi-même*, Montréal, Collège Gerald-Godin, 1997, p. 10.
4. 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, 1995, p. 37.
5. B. CYRULNIK, *Les nourritures affectives*, Paris, Éditions Odile Jacob, 1993.
6. D. GROSSMAN, « Le vent jaune », dans *Étoile bleue, chapeaux noirs; Israël aujourd'hui*, Paris, Grasset, 1999, p. 281.
7. A. HAMANN et autres, *L'abandon corporel; au risque d'être soi*, Montréal, Les éditions internationales Alain Stanké, 1993. Aussi, A. HAMANN, *Au-delà des psychothérapies; l'abandon corporel*, Montréal, Les éditions internationales Alain Stanké, 1996.
8. J.-M. LABELLE, *Réussir au collégial. Oui, mais réussir quoi?*, conférence de fermeture du colloque conjoint APOP-AQPC, Mont-Tremblant, 6 juin 2003.
9. J.-C. GUILLEBAUD, *La refondation du monde*, Paris, Seuil, 1999, p. 211.
10. R. BOUTET, *tre attentif*, Rivière-du-Loup, Cégep de Rivière-du-Loup, 1998. (Énoncé poétique inédit)
11. Lire, au sujet du concept d'institution : A. HAMANN et autres, *L'abandon corporel; au risque d'être soi*, chapitre 2; F. RICHARD, « Le processus d'institutionnalisation dans l'humanité, à la lumière de l'abandon corporel », dans *L'abandon corporel; au risque d'être soi*, p. 67-93.
12. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement*, Avis à la ministre de l'Éducation, 1997, p. 22.
13. A. JACQUARD, *L'équation du nénuphar; les plaisirs de la science*, Paris, Éditions Calmann-Lévy, 1998, p. 5.