

le TUTORAT panacée ou cataplasme ?

par Gilles-André Grégoire

secrétaire général de l'AIES

Le 24 juillet dernier, un comité pluridisciplinaire de l'Association des institutions d'enseignement secondaire (AIES) présentait à la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire (D.G.E.E.S.) du ministère de l'Éducation, une analyse du rapport du Groupe Poly. Cette analyse se terminait par une annexe concernant le tutorat, formule d'encadrement préconisée avec insistance par le Groupe Poly. Le texte de cette annexe avait été rédigé, dans ses grandes lignes, en 1969, par M. Gilles-André Grégoire mais, pour des raisons diverses, il n'avait jamais été publié. Estimant que l'instauration du tutorat n'est pas chose aussi facile ni, peut-être, aussi souhaitable que le pense le Groupe Poly, le comité pluridisciplinaire de l'AIES avait alors suggéré à M. Grégoire d'actualiser son texte le mieux possible et de l'annexer à l'analyse en question. C'est ce texte, modifié quelque peu pour les circonstances présentes, que nous vous présentons, texte dont l'auteur a accepté d'assumer seul la responsabilité.

L'idée du « tutorat » est récente dans nos milieux d'éducation ; moins récente, cependant, que le mot lui-même. Le mot, en fait, n'apparaît même pas au dictionnaire, pas plus d'ailleurs que « titulariat », « catalogage » et « confessionnalité ». Récente dans nos milieux mais, apparemment, répandue ailleurs depuis des siècles...

Le rapport de la Commission du programme de la faculté des Arts de l'Université Laval, document mieux connu sous le titre de rapport Lafrenière, suggère — pour la première fois au Québec, du moins à notre connaissance — l'instauration d'une forme de tutorat qu'il appelle la Direction de l'intelligence et au sujet de laquelle il dit :

Une telle direction des étudiants produit, depuis des siècles, des résultats magnifiques là où elle est organisée systématiquement. Elle correspond, sur le plan intellectuel, à ce qui se pratique sur le plan spirituel : c'est une direction de l'intelligence de l'étudiant et un entraînement direct et personnel aux méthodes scientifiques. Le cours magistral fournit la matière, les cadres à un travail plus élaboré de l'étudiant. Mais il ne donne pas nécessairement les méthodes. Ce sera la tâche propre du conseiller intellectuel d'indiquer aux étudiants la marche à suivre, de surveiller leurs premiers pas et, finalement, de les engager à fond dans les sentiers qui mènent à la découverte¹.

1. Rapport de la Commission du programme de la faculté des Arts de l'Université Laval, Tome I, p. 484.

L'idée fera son chemin. Avancée dans les années 1957 à 1960 par le rapport susmentionné, elle renaît, quelques années plus tard, dans un autre document plus répandu, plus connu et, donc, plus « moralement » contraignant. En quelques brefs paragraphes, mais avec une sorte d'insistance chaleureuse, ce dernier document propose que :

... tous les professeurs qui ont les aptitudes requises acceptent de diriger et de conseiller une vingtaine d'élèves auxquels ils s'intéresseront, non seulement quant à la matière qu'ils enseignent eux-mêmes mais quant à la marche générale des étudiants et quant aux problèmes particuliers de ces élèves².

Et le document poursuit :

Au cours de rencontres nombreuses, le TUTEUR (les capitales sont de nous) s'intéressera à tous les aspects de la vie scolaire de l'étudiant³...

Le mot tuteur s'impose donc en même temps que l'idée. Il n'en fallait pas davantage : la fonction du tuteur sera vite nommée tutorat comme celle de directeur s'appelle directorat. Et, à l'aide des textes précités on pourra, peu à peu, en acquérir une espèce de notion fonctionnelle. Au-delà des « qualités requises » dont parle le rapport Parent⁴, au-delà des attitudes assez exceptionnelles qu'on semble exiger de celui qui se verra accoler le titre de tuteur, on en arrivera donc à la définition descriptive suivante :

LE TUTEUR EST CE PROFESSEUR QUI, EN PLUS DE SES COURS, SE VOIT CONFIER LA PRISE EN CHARGE SYSTEMATIQUE D'UNE VINGTAIN D'ELEVES DONT IL SERA, EN QUELQUE SORTE, LE DIRECTEUR D'INTELLIGENCE.

IL DEVRA REUNIR SES PUPILLES⁵, EN GROUPE, HEBDOMADAIREMENT

- pour leur fournir des méthodes de travail ;
- pour leur indiquer une discipline intellectuelle adaptée ;
- pour leur inculquer les vertus scolaires propres aux grands hommes.

2. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Tome II, paragraphe 231. Voir aussi Tome III, paragraphe 568.

3. *Idem.*

4. Appellation mieux connue pour désigner le rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.

5. Bien sûr, le mot « pupille », de par son caractère vieillot fera sourire le lecteur. Soit. C'est pourtant, dans le contexte, le seul antonyme véritable que nous ayons pu trouver au substantif « tuteur » qui, on l'admettra, n'est pas très jeune, lui non plus !

IL DEVRA RENCONTRER SES PUPILLES INDIVIDUELLEMENT, 10 MINUTES CHAQUE SEMAINE

- pour faire avec chacun d'eux la synthèse des diverses disciplines et lui faire saisir l'idée de l'unité dans la diversité ;
- pour discuter de tous les aspects de la vie scolaire, particulièrement de l'orientation.

IL DEVRA, AU BESOIN, RENCONTRER

- les professeurs ;
- la famille ;
- le conseiller d'orientation ;
- dans certains cas, le travailleur social.

Ces prémisses nous apparaissent nécessaires en ce qu'elles permettent le rappel des divers éléments que devaient avoir dans l'esprit les premiers instigateurs du tutorat en action dans diverses institutions du Québec.

Son application

Nous n'avons pas en main les données actuelles nécessaires pour établir avec certitude si le tutorat a fait ou non l'objet d'une expérimentation adéquate dans les écoles secondaires du Québec. Les conclusions du rapport Poly nous amènent à penser que, si une telle expérimentation a existé, elle est demeurée timide.

Nous savons qu'il y a quelques années, la C.S.R. des Deux-Montagnes avait instauré une formule de tutorat fort originale, par son souci constant d'adaptation ; formule observable aussi grâce à la somme abondante de rapports périodiques que Madame Marie-Michèle Renaud-Desrochers nous avait fournis à cette époque. L'expérience s'est-elle poursuivie ? Nous n'en savons rien. D'autres C.S.R. ont-elles fait des tentatives du même genre ? Nous ne le savons pas non plus.

Le rapport Poly, qui était en situation d'obtenir des données exactes et actuelles à ce sujet, conclut — répétons-le — de façon telle que le bilan nous paraît fort pauvre. Ce bilan révèle que la formule du tutorat, présentée un peu comme une solution miracle par le rapport Parent et dont on aurait pu s'attendre à ce qu'elle devienne la règle n'est demeurée, jusqu'à présent, que l'exception. Ce qui nous conduit à poser, issues de réflexes initiaux, les trois questions suivantes :

- le rapport Parent aurait-il, en préconisant le tutorat, suggéré une formule à ce point inadéquate que toute analyse même superficielle a fait éclater sa vanité dans la plupart des milieux d'éducation ?
- la formule suggérée serait-elle porteuse d'un trop grand nombre d'exigences : dévouement à toute épreuve, compétence exceptionnelle, qualités incommensurables de cœur et d'esprit ; toutes choses auxquelles la majorité des enseignants se sentent incapables de souscrire ?
- le tutorat ne serait-il pas, à l'instar d'une foule d'autres initiatives, entravé dans son application par des éléments purement matériels : coûts d'instauration eu égard à la norme 1/17, absence de locaux où les tuteurs pourraient recevoir leurs pupilles, rigidité des horaires d'autobus, accaparement par les matières « académiques » de tout l'horaire/semaine des élèves, etc. ?

Le rapport Poly n'en demande pas moins son instauration sans avoir l'air d'en bien saisir les nombreuses implications dont nous traiterons un peu plus loin.

Objectifs des diverses formules

Les formules théoriques (celles des rapports Lafrenière et Parent) de même que diverses formules que nous avons examinées, à l'époque de leur application (celle de la C.S.R. des Deux-Montagnes, surtout), nous apparaissent poursuivre des objectifs que, pour les fins d'une classification commode, on pourrait aligner sous les trois principaux ordres suivants : ordres intellectuel, affectif, disciplinaire.

Objectifs d'ordre intellectuel

L'acquisition d'une bonne méthode de travail ; l'intégration ou la synthèse des différentes formes de savoir : le « patronage » des « travaux longs » ; la surveillance du rendement scolaire ; le diagnostic de première instance des failles d'apprentissage sont, à première vue, les principaux objectifs que nous rangerions d'emblée sous l'ordre intellectuel et auxquels nous ajouterions — mais avec moins de certitude — certaines formes d'orientation (choix d'options graduées, types de cours où les aptitudes intellectuelles sont davantage conditionnantes que les attitudes, les aspirations et les goûts).

Ces objectifs sont poursuivis exclusivement par la formule du rapport Lafrenière, radicalement —

mais concomitamment avec d'autres objectifs — par celle du rapport Parent, assez peu finalement par la formule de la C.S.R. des Deux-Montagnes, surtout lors de la deuxième année d'expérimentation.

Objectifs d'ordre affectif

La possibilité pour un jeune de s'identifier à un adulte vraiment à son service, avec lequel il peut causer lorsqu'il en sent le besoin ; la systématisation des contacts maître-élève, contacts qui permettent aux autorités de l'école de savoir si l'élève est heureux ou non d'y vivre ; la mise en place structurée d'un régime de porte-toujours-ouverte et d'oreille-toujours-attentive ; tous efforts, en somme, pour humaniser l'école et en atténuer l'atmosphère d'anonymat, pourraient, à notre sens, s'aligner parmi les objectifs d'ordre affectif.

De tels objectifs sont complètement ignorés par la formule du rapport Lafrenière, radicalement poursuivis par celle du rapport Parent (en plus des objectifs d'ordre intellectuel) et ils nous semblaient très présents dans la formule de la C.S.R. des Deux-Montagnes.

Objectifs d'ordre disciplinaire

Tout ce qui concourt à la bonne marche d'une école, à l'ordre qui doit y régner, au respect de certains règlements : assiduité, ponctualité, maintien, tenue, etc. appartiennent évidemment — du moins dès l'abord — aux objectifs d'ordre disciplinaire.

Ces objectifs ne se retrouvaient, comme tels, que dans la formule des Deux-Montagnes et ils n'y apparaissaient qu'à la fin de la deuxième année d'expérimentation. Ils s'ajoutaient alors à ceux que poursuivait la formule du tutorat et, s'ils impliquaient les tuteurs, l'action de ces derniers cessait alors d'être individuelle : le régime devenait, pour ces fins, celui des « foyers » qu'on songeait à instaurer déjà dans les nouvelles écoles de la CECM, régime des *home room*, apparemment très répandu dans les écoles américaines et dans les écoles anglophones du Canada.

Du contre et du pour

Notons, tout d'abord, que les jugements portés sur le tutorat, qu'ils soient négatifs ou positifs, ne demeurent toujours que reliés à la formule en tant que moyen d'atteindre des objectifs dont on ne con-

teste pas par ailleurs le bien-fondé. Personne, en effet, ne peut s'opposer à l'humanisation de l'école, à l'acquisition par l'élève d'une bonne méthode de travail, à l'ordre et à la discipline qu'impose l'atteinte des objectifs d'une école. Il s'agit plutôt de savoir si les formules proposées possèdent, comme moyens, d'assez bonnes chances d'atteindre les fins poursuivies.

Arguments défavorables

La plupart des arguments défavorables utilisés contre le tutorat font ressortir, sur le plan théorique, le danger de l'« humanisation structurée » et, sur le plan pratique, l'impossibilité de souscrire aux exigences que la formule impose.

Contacts systématiques et disponibilité aux contacts

L'expérience démontre à l'évidence que l'élève a besoin de contacts chaleureux avec ses maîtres. Autrement, il faudrait bien admettre que la plupart des ordinateurs qui livrent l'enseignement programmé seraient plus utiles à l'école que n'importe quel éducateur professionnel, ce dernier étant, en fait, toujours moins compétent et moins patient que les ordinateurs et n'ayant sur eux, pour l'instant du moins, que la seule mais très enviable supériorité de pouvoir sentir et aimer.

Mais ce besoin, éprouvé par tous les élèves, ne cherche pas, chez tous, des voies identiques d'accomplissement. La relation maître-élève adopte, on le sait, des sentiers multiples dont certains sont impossibles à identifier. Certains élèves reconnaîtront avoir été marqués par des professeurs avec lesquels ils n'ont jamais eu de contacts apparents; d'autres témoigneront du contraire malgré la multiplicité des rencontres, des échanges de vive voix, des entrevues identifiables et chiffrables en nombre et en durée qu'ils ont pu avoir avec eux.

C'est que, selon toutes apparences, l'élève choisit ses propres moyens de combler son besoin de « contacts » et, en conséquence, il exige de ses maîtres une disponibilité de présence davantage qu'une présence systématique. Les contacts humains se faisant souvent dans le silence, l'échange de regards, le sourire approbateur, le rictus amer, la tape sur l'épaule, la remarque sur une copie, etc., l'élève ne s'estimera pas toujours satisfait de bénéficier d'un dialogue statutaire avec un éducateur particulier, ce dernier fût-il un as des relations humaines.

En cette occurrence, un régime de tuteurs est perçu comme partiellement inutile. A certains égards, il faudrait même admettre qu'une telle entreprise deviendrait nuisible si elle supposait des rencontres systématiques et obligatoires, car elle conduirait alors à la mise en place d'une structure de contacts forcés dont on peut facilement soupçonner les aspects aberrants. On n'a, à ce sujet, qu'à se rappeler la réaction (contenue à cette époque) des élèves de nos « collèges » lorsqu'on les mettait dans l'obligation de se choisir un directeur de conscience, et l'on conviendra de l'inefficacité assez évidente d'un tel système !

Et les enseignants non tuteurs

On souligne, en beaucoup de milieux, le danger de l'éducation compartimentée, tributaire d'un régime où le tuteur jouerait désormais quelques-uns des rôles qu'on plaçait jadis parmi les responsabilités de tout enseignant.

La formation complète, répète-t-on, se donne en situation. Il est utopique de penser que, si les professeurs non tuteurs se préoccupent exclusivement de donner l'enseignement — cet enseignement fût-il de très grande qualité —, la présence des tuteurs dans l'école puisse être la garantie absolue de l'atteinte des objectifs mentionnés ci-haut, du seul fait que ces tuteurs en assurent la poursuite systématique.

En d'autres termes, les « interactions » entre le maître et les élèves se font souvent de façon plus marquante et plus profitable en cours d'accomplissement des « actions propres » (i.e. les activités normales de l'enseignant et de l'élève, soit les cours, les travaux, les études, les examens, etc.).

D'aucuns craignent, en outre, que la création d'une structure parallèle (implicite ou explicite) dans laquelle on logerait les tuteurs ne vienne hiérarchiser le personnel d'une école, situant bien haut le tuteur qui se chargera de l'éducation des élèves et refoulant vers le bas l'enseignant qui, dans l'abandon progressif des inquiétudes dont il était animé sur ce point, ne sera plus qu'un excellent « instructeur ».

Une telle situation paraîtrait d'autant plus irrecevable que la pédagogie contemporaine préconise, à maints égards, des formules où les enseignants se voient confier des tâches qui transcendent — et de loin ! — la pure et simple livraison des connaissances.

TABLEAU I
NOMBRE DE PERIODES/SEMAINE SELON LES EFFECTIFS DE CHAQUE GROUPE, EU EGARD A UN HORAIRE DE 35 PERIODES/SEMAINE ET A LA NORME 1/17

| Nombre d'élèves par groupe | Nombre de périodes/semaine par enseignant |
|-------------------------------|--|
| 35 élèves | 17 périodes/semaine |
| 34 élèves | 17.5 périodes/semaine |
| 33 élèves | 18.03 périodes/semaine |
| 32 élèves | 18.6 périodes/semaine |
| 31 élèves | 19.19 périodes/semaine |
| 30.6 élèves | 19.44 périodes/semaine |
| 30 élèves | 19.83 périodes/semaine |
| 29 élèves | 20.5 périodes/semaine |
| 28 élèves | 21.3 périodes/semaine |

Une entreprise trop coûteuse

Toujours à l'encontre d'un régime de tuteurs instauré en parallèle — ou même conçu comme simplement différent — de la structure traditionnelle, on allègue souvent l'organisation trop coûteuse (en argent, en efforts et en temps) d'une telle entreprise.

Examinons une école de 1,700 élèves et procédons comme si, rompant avec une tradition qui confiait aux seuls enseignants comme tels la formation des élèves, nous voulions y instaurer un régime de tutorat.

Une école de 1,700 élèves compte, « en principe », cent (100) enseignants. Les élèves de cette école ont un horaire « académique » de 35 périodes/semaine chacun, soit, pour l'école concernée, une charge globale de 59,500 périodes/semaine. Les cent enseignants de cette école devront donc, chacun, assumer 595 périodes/élèves/semaine. En relation inverse des effectifs de chaque groupe auprès duquel les enseignants exercent leur action, chacun d'entre eux aura un nombre de périodes/semaine variant selon le tableau 1.

L'effectif de 30.6 (tableau 1) est l'effectif moyen rapporté par le journal *L'Alliance* (mai 1969), à la suite d'un rapport d'une enquête menée par un comité conjoint de l'Alliance des professeurs de Montréal et de la Commission des écoles catholiques de Montréal. Même s'il s'agit d'une étude qui date déjà de cinq années, les chiffres de cette enquête nous paraissent encore relativement pertinents et c'est pourquoi nous n'hésiterons pas à les utiliser dans les lignes qui suivent.

Supposons donc que chaque professeur de notre école (de 1,700 élèves) donne, en moyenne, 19.44 périodes/semaine d'enseignement⁶. Ces périodes étant généralement de 45 minutes, l'enseignement accapare donc déjà 14 heures, 34 minutes du temps hebdomadaire des enseignants.

Le temps consacré à la préparation des cours et à la correction est, selon l'enquête précitée, respectivement de 9.1 heures et 10.5 heures pour 14 heures d'enseignement. Nous nous retrouvons donc, après des calculs arrondis, à 33 heures/semaine de travail.

Qu'on ajoute à cela — ainsi que l'ont fait les enquêteurs — le *battement* (i.e. le temps que les enseignants prennent pour se rendre dans les classes), le *travail d'écritures*, les *surveillances*, les *activités parascolaires* et l'on en arrive à 45 heures/semaine environ. Notons, en passant, que ce chiffre paraîtrait conservateur aux enquêteurs du comité conjoint, ces derniers ayant établi le chiffre de 52.1 heures, cours de perfectionnement compris.

Si l'on songe qu'environ les deux tiers (2/3) de ce temps se déroule à l'école même, on atteint 34 heures/semaine d'activités à l'école soit près de 7 heures par jour. La question surgit immédiatement: où l'enseignant, s'il devenait tuteur, prendrait-il le temps pour organiser, ainsi que le suggère le rapport Parent, des rencontres systématiques avec ses pupilles

6. D'après des statistiques plus récentes, ce chiffre serait de 20.85 pour 1973-1974 et de 20.3 pour 1974-1975. Nous n'avons pas cru devoir, pour autant, refaire nos calculs puisque ces nouvelles données n'infirment en rien — au contraire — l'essentiel de la thèse que nous appuyons par les chiffres de 1969.

TABLEAU 2

VARIATION DE LA CHARGE DES ENSEIGNANTS NON TUTEURS, SELON LE NOMBRE DE TUTEURS LIBÉRÉS. ECOLE DE 1,700 ELEVES ; EFFETIFS MOYENS DES GROUPES : 30.6 ; HORAIRE HEBDOMADAIRE DE 35 PERIODES.

| Nombre de tuteurs libérés | Nombre de pupilles par tuteur | Nombre de pér./sem. par enseignant non tuteur |
|---------------------------|-------------------------------|---|
| 0 | — | 19.44 |
| 2 | 850 | 19.84 |
| 4 | 425 | 20.25 |
| 5 | 340 | 20.47 |
| 6 | 283 | 20.69 |
| 7 | 243 | 20.91 |
| 8 | 213 | 21.14 |
| 9 | 189 | 21.37 |
| 10 | 170 | 21.61 |
| 11 | 155 | 21.85 |
| 12 | 142 | 22.09 |

en groupe et individuellement ? On peut estimer que l'application des recommandations implicites dudit rapport demanderait quelque 8 heures de plus par semaine à des enseignants qui, quoi qu'on en pense, se perçoivent déjà comme surchargés.

L'entreprise est donc envisagée par beaucoup de milieux comme impraticable à cause des trop grands efforts qu'elle exige du personnel de l'école lorsqu'il doit cumuler les fonctions d'enseignant et de tuteur.

La solution qui se présente dès l'abord c'est celle des tuteurs « libérés ». Et alors ce régime peut s'instaurer selon deux modes possibles de financement. Le plus simple consiste à engager le personnel nécessaire et donc à réduire la norme 1/17. Dans l'école qui nous a servi d'exemple, l'engagement de disons 8 tuteurs qui s'ajouteraient au personnel déjà en place, ferait descendre la norme à 1/15.7. On connaît la conséquence exacte d'une telle politique. Étant donné l'infrangibilité du ministère de l'Éducation à ce sujet, la C.S.R. qui déciderait de réduire la norme par l'engagement de 8 tuteurs se retrouverait avec une somme relativement imposante de dépenses inadmissibles aux fins de subventions d'équilibre budgétaire... Et une initiative de ce genre force les C.S.R. à taxer davantage leurs contribuables qui, dans beaucoup de régions, se plaignent déjà d'être surtaxés.

Le deuxième mode de financement consiste à faire assumer le coût de l'initiative par les enseignants déjà en place, i.e. de distribuer entre ceux qui ne

sont pas tuteurs la tâche « scolaire » que ne peuvent plus accomplir les tuteurs « libérés ». La surcharge des non-tuteurs augmente alors en raison directe du nombre de « tuteurs libérés », cependant que, à l'évidence, le nombre de pupilles par tuteur s'établit en raison inverse (tableau 2).

Le fait d'engager, par exemple, 11 tuteurs dans notre école de 1,700 élèves ajouterait à l'horaire de nos enseignants non tuteurs environ 2 périodes/semaine, soit quelque 5 heures de travail, préparation et correction comprises.

Ces chiffres demeurent, somme toute, assez acceptables si l'on considère que la réforme en cours a déjà exigé de la part des autres groupes impliqués (notamment les pères-et-mères-de-famille-contribuables) plus d'efforts, du moins dans l'ordre quantitatif, qu'elle n'en a demandé aux enseignants comme tels.

N'empêche que peu de syndicats d'enseignants se sentiraient prêts à faire assumer par leurs commettants un régime qui exigerait d'eux 5 heures de plus par semaine, à une époque où lesdits syndicats essaient, avec une insistance de plus en plus poussée, de négocier une réduction de la tâche des enseignants.

Le tout ne constitue pas, bien sûr !, le fondement d'une défaveur de principe à l'endroit du tutorat comme tel. Mais son instauration en est ainsi tellement paralysée qu'il nous fallait souligner longuement cet aspect comme concrétisant une de ses principales pierres d'achoppement.

Le moment mal choisi

Une autre pierre... sensiblement de même nature que la précédente, c'est l'atmosphère de mésentente presque chronique qui enveloppe le monde de l'éducation depuis quelques années.

Au moment même où les enseignants, habités par un tas de souvenirs mal digérés, se révoltent à retardement contre le sort peu enviable qui fut jadis le lot de leur profession, prennent soudain conscience de leur nombre et investissent leurs forces et leurs énergies dans la conquête d'un véritable statut professionnel, l'occasion paraît particulièrement mal choisie pour les atteler à la tâche, trop contraignante pour eux, de mettre sur pied un régime de tuteurs. Paradoxalement, en effet, cette conquête d'un statut professionnel s'accomplit, semble-t-il, dans la mise au rancart de certains éléments qui faisaient du métier d'enseignant une véritable profession: gratuité du geste, absence de calcul, dévouement (quel mot ancien !), inquiétude pédagogique...

On pourrait aussi ajouter que les centrales d'enseignants sont actuellement beaucoup plus portées, dans une parfaite confusion des rôles, à investir dans les idéologies politiques que dans celles, moins spectaculaires, des valeurs éducatives.

Quoi qu'il en soit, on ne peut pas facilement guerroyer sur la place publique entre employeurs et employés et se retrouver ensuite avec la sérénité adéquate, au centre d'une réforme qui exige des efforts sans précédents. À l'heure d'une recherche presque malade de la sécurité d'emploi, des marches sur le Parlement, des grèves, des décrets, des querelles mesquines, avec tout ce que cela ouvre de blessures profondes, le régime des tuteurs ne pourrait donc s'instaurer que grâce à des gestes héroïques et, donc, par définition, peu fréquents.

Arguments favorables

Convenons, une fois pour toutes, que le régime du tutorat n'ajoutera sans doute pas de dimensions nouvelles et, pour ainsi dire, évoluées dans l'école où il s'instaurera. Il se propose, sans le dire, de réaliser une fin, trop partiellement atteinte dans l'école d'hier et presque impossible à atteindre dans l'école d'aujourd'hui, une fin qui consiste à faire beaucoup plus que de bien instruire.

Le tutorat, il faut le reconnaître, se présente, en effet, à défaut d'autre chose, comme les garderies

d'enfants ou les foyers nourriciers, inférieurs, en principe, à la famille réelle, se présentent à défaut de cette famille réelle : le tutorat est, en somme, une formule de remplacement.

Les arguments favorables au régime des tuteurs s'appuient donc, d'abord, sur le fait que ce régime s'impose comme une espèce de pis-aller nécessaire, sur lequel il faut se garder d'intellectualiser indûment mais qui n'en comporte pas moins, par certains côtés, des éléments prometteurs sur lesquels nous désirons maintenant nous pencher.

L'éducation dans tous ses aspects

On a beaucoup vanté les mérites d'une école idéale où le maître polyvalent se trouvait presque toujours avec les mêmes élèves et vivait avec eux la grande aventure de ce que Gusdorf appelle la « venue au monde d'une personnalité ». Poursuivant, comme objectifs, l'acquisition des connaissances et le développement harmonieux des facultés du cœur et de l'esprit, une telle école réaliserait ce que nous nommons, plus haut, une « formation complète en situation ».

D'aucuns estiment pourtant que c'est là une entreprise plus facile en théorie qu'en pratique. L'école idéale n'existera jamais. Et malgré l'engouement qu'on peut avoir pour « cette formation complète en situation », il faut convenir que de nombreuses limites sont de nature à en atténuer le succès.

Ainsi, il n'est pas du tout certain que l'enseignant, aux prises avec les dictats d'un programme détaillé, des contrôles nombreux, etc., puisse véhiculer, outre l'excellente instruction qu'il s'efforce de donner, toutes les dimensions d'une éducation complète.

Dans cette optique, le tuteur qui entreprendrait de véhiculer chez son pupille toutes ces dimensions aurait, vu l'allure systématique de son action, en principe, plus de chance de réussir que l'enseignant seul, n'étant alors distrait des objectifs à poursuivre par aucune autre préoccupation.

Il ne serait donc pas mauvais, à cet égard, que, dans l'école, quelqu'un s'occupe à plein temps uniquement de questions qui relèvent de l'éducation dont certains éléments importants pourraient, autrement, être laissés pour compte. À condition, bien entendu, que ce quelqu'un ne se voie pas attribuer la responsabilité d'un trop grand nombre de pupilles.

Des contacts ad hoc

Il est plus qu'évident que certains élèves aiment bien rencontrer des adultes dans des situations qui sont totalement étrangères au monde des matières scolaires. Ils aiment parler des sports, de la société, de la vie, etc. En somme, de sujets sans références fastidieuses à l'enseignement comme tel.

Ces contacts ont un caractère gratuit que les contacts maître-élève n'ont pas facilement lorsque l'un et l'autre se retrouvent face à face dans une situation fréquente d'apprentissage. On ne peut nier que ce type de contacts, basés très souvent sur les intérêts extra-scolaires des jeunes, possèdent, presque a priori, tous les éléments possibles d'un dialogue éminemment éducatif. Sans atteindre totalement à de l'interaction pure, nous sommes ici dans une situation qui n'exige pas, comme l'autre, un contexte extérieur pour lui servir d'occasion. Adulte et adolescent s'y interrogent, s'y confrontent ou s'y affrontent; le processus d'identification à un adulte vraiment à son service jouera sans doute plus intensément pour le jeune qu'il ne joue lorsque l'enseignement apparaît dans le tableau, ne serait-ce qu'à titre de prétexte.

On aura compris qu'encore ici le tout s'entrevoit sous forme d'idéal difficile à atteindre, notamment au plan de la disponibilité de l'adulte en question, moins disponible, dans les faits, lorsqu'on lui confie 300 pupilles que lorsqu'on lui en confie une vingtaine.

Une certaine nécessité de relance

L'existence des différences individuelles dans le monde scolaire n'est plus à démontrer ! Les élèves n'ont pas tous besoin du même genre de support. Les uns pourraient, sans trop de mal, demeurer même à la maison et s'instruire de leur propre chef à l'aide d'instruments adéquats, se privant volontiers de maîtres physiquement présents qui, dans les circonstances, ne feraient que nuire. Les contacts avec les grands hommes ne sont pas toujours de type verbal.

D'autres — la plupart sans doute — ont besoin d'un maître qui soit, non seulement disponible lorsque le bon vouloir de l'élève se manifeste mais, qui plus est, soucieux d'intervenir et de relancer l'élève même lorsque celui-ci n'en sent pas outre mesure le besoin. Un élève qu'on juge prometteur peut, par exemple,

donner de piètres résultats scolaires, avoir une conduite épouvantable, accumuler les problèmes familiaux, sociaux, etc., sans jamais requérir l'aide de quiconque...

Que, dans une institution scolaire, des personnes soient mandatées pour fournir à tous les élèves dont la conduite le nécessite, l'appui qui convient à chacun, ne peut que contribuer à humaniser cette école et à en faire un centre efficace de formation.

L'éclatement de la classe

Une institution secondaire à sections (disons cloisonnée, pour employer un vocabulaire plus moderne) permet une organisation selon le principe du groupe-classe. Une école scientifique, par exemple, comptera 300 élèves répartis dans 10 groupes-classes; le même maître enseignera, toujours à titre d'exemple, 2 ou 3 disciplines à un même groupe. Il vivra ainsi plusieurs heures chaque semaine avec les mêmes élèves, les connaîtra dans leurs forces et leurs faiblesses... Il se rendra compte rapidement de leurs besoins individuels et collectifs et se donnera, s'il est l'éducateur qu'il doit être, la tâche d'y répondre adéquatement. Si, pour lui, la formation complète transcende la simple émission des connaissances, sa situation lui permet d'exercer son rôle en conséquence.

L'organisation actuelle de l'école a fait éclater cette existence du groupe-classe au profit du groupe-matière. La création de divers rythmes d'apprentissage par l'instauration des « options graduées » isole, en quelque sorte, les élèves dans des groupes virtuellement très variables, selon que, dans les différentes disciplines, ils se trouveront dans la voie lente, régulière ou rapide, ayant à traverser des programmes allégés, moyens ou enrichis. On aura compris que la première conséquence de cet éclatement du groupe-classe c'est, du moins en principe, d'allonger considérablement la liste des « confrères de classe » de chaque élève.

L'autre conséquence, corollaire, c'est de multiplier aussi le nombre d'élèves auxquels un enseignant devra livrer les connaissances dans la discipline dont il est désormais appelé le « spécialiste ». Dans ce système, il n'est pas rare que le « spécialiste » communique sa science à 200 élèves et plus, avec tout ce que cela comporte d'impossibilité, pour lui, de savoir ne serait-ce que leur nom ; à plus forte raison, leur rendement scolaire, leurs problèmes... !

À ce double égard, l'école dite décloisonnée a fait perdre aux élèves « leurs maîtres » et aux maîtres « leurs élèves » les plaçant, les uns et les autres, dans une atmosphère qui frise l'anonymat. Et si l'avènement des options graduées permet de penser que le rythme individuel de chaque élève sera désormais mieux respecté, il n'en place pas moins le même élève dans une désastreuse situation d'isolement. Une idée presque inattaquable dont la réalisation se soldera, à moins d'y apporter les correctifs nécessaires, par un net recul. C'est là ce qu'on pourrait appeler les paradoxes tragiques du progrès !

Gare aux illusions

En somme, et pour conclure, le tutorat est peut-être une structure d'encadrement dont seuls, des essais honnêtes, pourraient indiquer la réelle valeur.

Le comité pluridisciplinaire de l'AIES ne souscrit pas, pour autant, à l'engouement qui semble avoir animé le Groupe Poly pour cette formule dont il suggère la mise en place comme si c'était là une entreprise facile.

Le secteur secondaire public a choisi de façon irréductible, semble-t-il, de s'orienter dans la voie de la polyvalence ; cette voie peut encore paraître prometteuse aux yeux de certains mais elle impose un

grand nombre de contraintes avec lesquelles on n'a pas encore appris à composer.

L'école polyvalente sera toujours gigantesque : on n'y peut rien. Les calculs des planificateurs indiquent irrémédiablement que seul, un très vaste bassin d'élèves, permet d'offrir un nombre adéquat, encore que minime, d'options de « professionnalisation ». L'alternative saute aux yeux : refuser l'école géante, c'est refuser la polyvalence.

Or, et c'est dans ce sens que nous parlions plus haut de « pis-aller », une des rares structures qu'on ait suggérées jusqu'à présent pour briser cette alternative, c'est le régime du tutorat. Il n'est pas étonnant, en conséquence, que plusieurs soient portés à lancer : « Le tutorat, pourquoi pas ? » et que, dans un même souffle, ils soient tentés de lui attribuer une bonne part de mérites, ainsi que nous avons nous-mêmes essayé de le faire dans notre examen des arguments favorables.

Nous souhaitons seulement que nos longues réflexions sur ce sujet conduisent le Groupe POLY et tous ceux que concerne sa première recommandation à reconnaître que le tutorat ne peut pas être une panacée. À reconnaître aussi que, pour être appliqué au nom de réels idéaux, le tutorat devra s'instaurer dans la poursuite d'objectifs plus positifs que la pure et simple mise sur pied d'une structure-cataplasme ●

LES MEMBRES DU COMITÉ PLURIDISCIPLINAIRE

Annette Bellavance, c.n.d., directrice générale du collège Regina Assumpta, 2^e vice-présidente du Conseil général ; **Guy Demers**, s.j., directeur des études au collège Jean-de-Brébeuf, président de la Commission des directeurs d'études ; **Robert Brunette**, directeur des services aux élèves du collège Mont-Saint-Louis, président de la Commission des responsables de la vie étudiante ; **Gilles Bastien**, c.s.c., directeur des services financiers du collège Notre-Dame, président de la Commission des responsables des services financiers ; **Yvon Théroux**, professeur de biologie et de catéchèse au collège Notre-Dame, membre de l'exécutif de la Commission des responsables de l'éducation chrétienne ; **André Bessette**, conseiller d'orientation du séminaire de Sherbrooke, président de la Commission de l'aide personnelle aux étudiants ; **Claude Lévesque**, adjoint au directeur du service des relations du travail ; **Gilles-André Grégoire**, secrétaire général.