

ÉDUQUER, C'EST AUSSI ACCOMPAGNER

UNE ENTREVUE AVEC CARLO ZANETTI*

par Bruno Hébert

professeur de philosophie au collège Notre-Dame-de-Foy (Cap Rouge)

* Carlo Zanetti est né à Trente en 1937. Après des études secondaires à Vérone et des études théologiques à Rome, il émigre au Québec en 1965. Il obtient un doctorat en théologie de l'Université Laval et une spécialisation en counseling à Boston. Il est actuellement responsable de la pastorale au Centre hospitalier Robert-Giffard à Beauport en banlieue de Québec.

Carlo Zanetti, vous êtes spécialiste en relations humaines. J'aimerais que nous parlions d'éducation comme relation d'aide. Le fait est que le professeur doit rencontrer des étudiants. Dans le contexte de nos écoles, c'est d'ordinaire l'étudiant qui prend l'initiative de la démarche — soi-disant pour régler des problèmes d'ordre scolaire. Mais sous ces problèmes, il est facile de deviner des préoccupations d'ordre personnel. En quoi une relation ainsi établie peut-elle devenir vraiment un principe d'avancement ?

Face à l'accueil offert par l'adulte à qui il demande une certaine aide sous le prétexte d'une recherche de connaissances extérieures, le jeune hésitera à se révéler, hésitera même à identifier la seconde partie de sa requête, le « non-dit » de la démarche. Il va se réfugier assez facilement du côté purement scolaire. Et pourquoi ? Parce que c'est justement ce qu'on lui a montré. Au fond, à ce moment-là, l'élève ne fait qu'imiter, d'une manière raffinée, l'approche qui lui vient du professeur ou, si l'on veut, du professeur qui n'est pas encore maître, ou du professeur qui n'est pas encore guide, ou du professeur qui n'est pas encore sage. En vérité, cette démarche de la jeune personne qui pourrait mériter le nom d'« étudiant désireux de devenir disciple » ou « désireux d'être guidé sur le chemin de la connaissance » constitue pour l'adulte une variante dans la relation normalisée.

Si je comprends bien, dans une rencontre de ce genre-là, il ne saurait être question d'une relation entre celui qui a et celui qui n'a pas, mais d'un contact enrichissant pour les deux parties ?

Oui, en ce sens que le professeur vient à l'école pour apprendre à enseigner et l'étudiant pour apprendre à s'assumer. Il reste que l'adulte a sur le jeune l'avantage d'avoir déjà parcouru plusieurs sentiers dans l'exploration de la connaissance humaine. Il a, certes, des données qu'il peut communiquer, cataloguer, énumérer, mais il jouit surtout d'une expérience — ce que la jeune personne n'a pas encore. Le jeune, par contre, ressent un grand désir de découvrir, d'explorer et de tracer, éventuellement, des sentiers nouveaux dans la recherche de la signification de sa propre personne.

On ne peut pas dire pourtant que l'étudiant n'est pas affecté de problèmes scolaires ? La traversée d'un semestre lui donne l'occasion de faire l'apprentissage d'un effort à long terme. Or, cet effort emprunte une courbe particulière : les débuts de semestre passent plutôt sereins, assez peu engagés. À mesure que le semestre avance, les difficultés se présentent et on en arrive au moment où, bon gré mal gré, le jeune est obligé d'abattre un travail fou en très peu de temps. Ce rythme est assez universellement répandu ?

Ce qui soulève chez la jeune personne une sérieuse anxiété. Cette tension intérieure peut être utilisée positivement par le sage qu'est le maître. S'il sait identifier la tension intérieure, le maître se rend compte qu'il a devant lui une jeune personne en pleine croissance qu'il peut favoriser comme on aide la floraison des fleurs en toute saison, en la plaçant dans un environnement approprié, c'est-à-dire en stimulant la croissance, en utilisant l'anxiété intérieure de la personne. C'est alors que le stress devient principe de progrès, point de lancement pour une meilleure performance. Car la performance humaine — je parle en termes de croissance, d'apprentissage, de découverte du sens de la vie — s'accomplit, pourrait-on dire, d'une tension à l'autre, dans des moments de lancement. Ce qui nous handicape souvent aujourd'hui, c'est la croyance selon laquelle anxiétés, tensions et stress sont des facteurs négatifs, des éléments nocifs à la personne, qu'il faut éliminer à tout prix. Alors qu'ils sont des points de repère pour relancer la personne, pourvu qu'on soit capable de découvrir la signification de ces perturbations en termes de croissance personnelle. Certes, l'encombrement des fins de semestre

ne présente pas que des avantages. Il y a effectivement surcharge de production, mais pas nécessairement de productivité. Il en va ici comme dans une chaîne d'alimentation où l'on fournit quinze sortes de salade alors qu'une salade est nécessaire pour un repas. L'étudiant doit produire quinze travaux dans quinze disciplines différentes alors que la seule discipline au programme, dans le fond, ce serait le sens de la vie vécue par une personne. Cette matière constitue, à elle seule, la synthèse des autres manifestations de la connaissance. Il n'en demeure pas moins que la tension des fins de semestre peut être créatrice si le professeur, qui est alors maître, guide et sage, aide la jeune personne à découvrir et à exprimer la signification de cette tension, le sens de l'anxiété. C'est un vécu pénible comme il lui sera donné d'en vivre plus tard, comme elle en a déjà vécu. Mais ce vécu pénible peut être au principe d'une découverte de soi.

Cette situation difficile qu'il faut traverser donne du prix aux situations plus sereines, comme celle des débuts de semestre ?

Voilà qui incite, en effet, à meubler de façon dynamique les périodes de paix intérieure. Prenons un exemple autre que la relation pédagogique. L'attente donne du prix à l'amitié. Lorsque l'ami à qui j'ai donné rendez-vous se fait attendre, il me prive de sa présence. Et pourtant, une fois l'attente terminée, je pourrais lui dire : « Je n'ai jamais tant pensé à toi que durant cette demi-heure. J'ai beaucoup plus pensé à toi, absent, que si tu avais été là, avec moi ! » J'irais plus loin. Les périodes de tranquillité pourraient inviter le professeur à susciter la tension et à utiliser l'anxiété pour faire grandir l'apprentissage et la croissance de la personne. Le bon professeur, finalement, c'est celui qui inquiète, qui crée des situations d'instabilité — en permanence. À condition, toutefois, qu'il garde la barre du navire au milieu des vagues qui provoquent l'anxiété. Ce qui sécurise et, en même temps, rend le voyage toujours nouveau. Le bon professeur, pourrait-on dire, est un organisateur de tempêtes à travers lesquelles il sait qu'il va passer, mais qui vont soulever des inquiétudes constantes et formatrices.

Mais si la charge est vraiment trop forte, si les exigences, mal graduées, dépassent la capacité qu'a l'étudiant de vaincre les difficultés, n'est-il pas à craindre, à un moment donné, de le décourager ?

Est-ce alors que l'étudiant vient, sous prétexte

d'informations scientifiques, se livrer et dialoguer ? D'ailleurs, si tel est le cas, s'il est écrasé par une charge devenue trop lourde, ne fournira-t-il pas quelque indice d'appel au secours, ne sollicitera-t-il pas un réajustement de la vitesse de croisière ou une aide supplémentaire ?

Mais il n'est pas toujours facile au professeur d'aller chercher chez l'étudiant, dans ces moments-là, l'énergie qui va vaincre la difficulté ?

Le professeur n'a peut-être pas besoin d'aller chercher quoi que ce soit. Il n'a pas à expliquer, il n'a pas à régler un problème. Voilà que l'étudiant s'amène avec tout son vécu — c'est un donné extrêmement riche ! Ce dont dispose le professeur comme ressource, c'est de faire l'exploration de ce vécu avec la jeune personne. Repasser en une vision rapide les inquiétudes, mais dans une attitude intérieure de fascination en face du jeune qui se pose des questions. Aller même plus loin : aider le jeune à s'en poser encore davantage. Mais des questions significatives ! Le professeur n'a surtout pas à prendre la place de l'étudiant ! Il ne faut pas, autrement dit, changer le bateau de plaisance pour un transatlantique. Sur un voilier, on n'a pas besoin de soirées de danse. On y est toujours occupé ; la fascination de parcours ne manque pas. Tandis que sur le transatlantique, il faut organiser toutes sortes de trucs pour ne pas s'ennuyer. Or une école, un collège, une université — où tout est tellement prévu, organisé — peut ressembler au transatlantique. Le service de vie étudiante, dès lors, prend beaucoup d'importance. Il faut bien organiser des soirées, promouvoir les activités para-scolaires, puisque le reste de la vie qui est l'apprentissage de la connaissance est tellement aseptisé, tellement stérilisé, que la fascination du savoir ne joue plus. Tout est tellement prévu que la démarche manque de fantaisie, d'esprit de découverte. Comment, dans ces conditions, éveiller la curiosité de la jeune personne : voilà vraiment qui pose question !

Dans une situation tendue comme celle de l'étudiant aux prises avec des difficultés, un professeur qui se respecte ne reculera pas — sauf en des cas extrêmes. Il ne peut pas reculer ; il va maintenir de quelque façon ses exigences. Il ne dorera pas la pilule ?

Il faut bien réaliser qu'en soi, les exigences n'appartiennent ni au professeur, ni à l'étudiant — elles sont extérieures aux deux personnes. Le professeur, à vrai dire, n'est pas en meilleure posture que l'étudiant ; il

est, lui aussi, anxieux vis-à-vis un cadre d'exigences qui lui est extérieur. Devant tel programme donné, les deux sont en apprentissage dans leur manière d'être, l'un pédagogue, l'autre apprenti. L'encadrement du programme les confronte tous deux, mais à deux niveaux différents, selon des responsabilités différentes. Supposons qu'un élève me dise: « Bon ! J'ai trop de travaux ; ce travail-là, je ne peux le présenter ! » Si je fais le tour, si je sonde la résonance intérieure de la jeune personne, qu'est-ce qui arrive ? Il arrive qu'il peut être stimulé. « As-tu jamais tenté de voir, pourrais-je lui dire, qu'est-ce que tu vis quand tu fais un travail que tu n'as pas le goût de faire ? Quels phénomènes se produisent en toi dans ces moments-là ? Ou bien tu décides de présenter le travail parce qu'il le faut ; ou bien tu ne le présentes pas parce que tu n'as pas le goût ; ou bien, troisième possibilité, nous essayons ensemble de voir ce qui se passe quand tu produis dans une situation qui, pour toi, est embarrassante ? » Cette dernière avenue est celle que j'entrevois comme créatrice.

Le professeur, par son attitude, devrait faire montre de détachement par rapport à sa discipline, alors qu'il est plutôt porté à s'identifier à sa discipline ?

Justement ! À ce moment-là, le professeur devient malheureusement lui-même aseptisé. C'est comme s'il servait un gâteau de fête sur la gaze stérilisée d'un bloc opératoire. Dès lors, l'âme, la personne du professeur, son savoir, sa dimension adulte, chaleureuse se sont volatilisés. Et voilà une discipline qui se promène, avec une cravate, une chemise, un veston, des pantalons — rien qui rappelle la rencontre d'un homme ! Il est évident que le professeur a tout avantage à laisser la discipline à l'extérieur de lui-même et à favoriser une véritable rencontre au sein de laquelle se retrouvent une personne adulte qui a déjà fait beaucoup de chemin et une personne plus jeune qui a le goût de faire un bout de chemin semblable, plus long, ou différent.

Mais la relation entre le maître et l'étudiant n'est quand même pas une relation d'amitié — au sens de camaraderie ? Verriez-vous facilement un professeur confier à l'étudiant ses problèmes personnels ?

Ses problèmes de discipline, oui ! Ses problèmes avec un programme-cadre extérieur aux deux personnes, oui ! Voilà que les deux personnes se trouvent confrontées à un programme et à ses

exigences. D'une part, le professeur a la responsabilité d'acheminer le jeune vers l'accomplissement de ces exigences. D'autre part, la jeune personne a le goût de les accomplir en même temps qu'elle se trouve embarrassée face à un défi. C'est ici que l'attitude du maître est intéressante. Le jeune ne se place plus au niveau du programme-cadre, mais au niveau du comment les deux personnes vont procéder pour traverser l'épreuve, pour arriver à combler les exigences du programme-cadre.

Il est assez remarquable, si l'on parle en termes de schéma, que la courbe des étudiants pendant un semestre et la courbe du professeur sont facilement inversées. En début de semestre, le professeur est pour l'ordinaire stressé parce qu'il a toute la responsabilité du semestre devant lui, les préparations de classe, l'inquiétude face à l'inconnu, etc. Alors que les fins de semestre sont pour lui libératrices, même si les corrections s'accumulent. C'est ce qui se voit sur les figures. Par contre, au même moment, l'étudiant a les traits tendus : il est au sommet de sa courbe.

À mon avis, cette courbe-là est anormale — du moins en ce sens qu'elle est en dehors des normes de créativité. Pourquoi, en début de semestre, le professeur serait-il stressé à l'impossible et ferait-il deux fois plus de préparation que nécessaire ? Si l'étudiant commence son semestre à une vitesse de 10 km/h, pourquoi le professeur irait-il à 50 km/h, il risque de le perdre ? Si, à la fin du semestre, l'étudiant va à 50 km/h, pourquoi le professeur, comme vitesse de croisière et en termes de responsabilité, irait-il à 10 ? Si l'on admet que la démarche vers la connaissance est une exploration conjointe, il me semble qu'il faut proportionner les choses. Il me semble que la démarche pédagogique doit être graduelle, mais continue — au rythme de la qualité de la communication. Ce que je verrais comme courbe normale — il faudrait la vérifier en centre d'apprentissage — ressemblerait à ceci : un départ graduel durant le premier mois ; puis le sommet de la courbe, quant à la densité de la relation, dans les deux mois suivants ; enfin, la parabole descendante dans le dernier mois pour aboutir, les derniers jours du semestre, à une période de calme qui clôturerait la relation d'apprentissage professeur-élève ou, en mieux, adulte-jeune, maître-disciple. Cette courbe pourrait paraître satisfaisante en ceci que le parcours tient compte du rythme des personnes, qu'il postule que le maître et l'élève marchent du même pas et que la relation humaine a des chances d'être à son meilleur sur le plan intellectuel et affectif lorsqu'on

parvient au sommet de la parabole. Sans compter que dans la dernière partie de la courbe, là où s'achève la relation, le temps vient où l'on peut déterrer les données déjà accumulées et aller chercher, non pas la production de l'étudiant, mais sa créativité. Cette dernière étape ne débouche pas nécessairement sur des travaux, mais l'aide à réfléchir, à penser. Cette réflexion peut naturellement conduire à des travaux concrets, mais qui ne sont que l'expression secondaire de l'intégration des connaissances. Dans ce contexte, évidemment, les disciplines de sciences humaines sont privilégiées.

Ce qui rend difficile la rencontre avec les étudiants, c'est que les classes sont nombreuses et que le professeur finit par connaître son monde à la fin du semestre. La relation humaine commence à être très intéressante dans les dernières semaines. N'y a-t-il pas moyen de hâter le processus, de « réchauffer » l'humanité des personnes ?

Sans nul doute. Quand le professeur engage le semestre de façon trop brusque et pour répondre à sa propre tension intérieure, il faut beaucoup trop de temps pour bâtir une relation signifiante. On la bâtit quand c'est le temps de la terminer. De là un ensemble de frustrations qui restent sources d'insatisfaction au lieu de devenir des éléments de tension créateurs. Le stress, alors, est un stress avec détresse au lieu d'être un stress sans détresse. Tandis que si le départ était lent, si le parcours s'effectuait toujours en parallèle, à mon sens, la relation serait bâtie au milieu du deuxième mois. Et on créerait alors une école, non pas pour enseigner, mais pour apprendre. Ce qui suggère une manière de commencer un semestre : celle de se donner du temps pour s'approprier en tant que personne sans, pour ce faire, utiliser le contenu du savoir. On laisse la parole trop vite à la discipline, pas suffisamment aux personnes.

N'empêche que dans une relation pédagogique, le prétexte prend beaucoup d'importance. Et le prétexte, c'est la discipline scolaire. Ne trouvez-vous pas que, compte tenu de la préparation pédagogique, la plupart des professeurs se sentiraient drôlement démunis devant la tâche d'appropriation dont vous parlez ?

Oui, mais il ne faut pas perdre de vue ce dont il s'agit. Ce que je verrais comme amorce intéressante — au moins sur une échelle expérimentale — ce serait de rencontrer deux ou trois professeurs décidés, au début d'un semestre, à tenter l'expérience

qu'on pourrait, éventuellement, généraliser. Au fond, il s'agirait de prendre les jeunes au sérieux de leur intensité humaine. Il s'agirait de leur laisser beaucoup de temps pour exprimer leurs attentes pour l'année, le semestre, le programme-cadre, la discipline ; le programme particulier dans la discipline. Puis, à partir des attentes globales, particulariser, leur permettre de se dire. Pourquoi avoir choisi ce campus plutôt qu'un autre, ce cours plutôt qu'un autre ? Quelles sont mes attentes globales pour l'année, mes attentes globales pour six mois, pour trois mois pour une semaine, pour aujourd'hui ? Viendraient enfin les attentes de personne à personne : comment vous me trouvez, comment je vous trouve. Ainsi se réaliserait petit à petit l'appropriation des personnes. C'est alors que le professeur peut donner son cours immédiatement en termes de réponses systématisées aux attentes humaines des jeunes personnes.

Certes, les étudiants sont conscients d'un certain nombre de besoins, mais dans quelle mesure la démarche que le maître leur propose n'est-elle pas un appel au dépassement, l'occasion de leur faire découvrir de nouveaux besoins ?

C'est juste ! En ce sens, j'ai l'impression que tout professeur joue le rôle d'un agent de voyage, dont le propos consiste à fournir les meilleures tentations. Il est un tentateur en même temps qu'un « inquiet ». Quand je consulte une agence de voyage, je nourris déjà une attente, mais une attente très globale : prendre des vacances, relaxer, me cultiver, visiter un ami. C'est alors qu'un éventail de 200 programmes stimule. Avec son expérience, son savoir, l'agent de voyage fournit les stimuli ; il m'aide à répondre de façon systématisée à l'attente globale que je nourris.

Au fond, dans les grandes écoles, n'est-on pas un peu victime du nombre ? L'entrevue avec l'étudiant, souhaitable et déjà pratiquée sur une certaine échelle, peut difficilement être généralisée. Avec 125, 140 étudiants, la chose paraît matériellement irréalisable de façon sérieuse. C'est dire qu'en termes de relations interpersonnelles, le gros du défrichage doit se faire en groupe. Or, n'est-il pas à craindre qu'à ce niveau, on rencontre les mêmes difficultés qu'au niveau du voyage organisé, savoir que les besoins de chacun — à tout le moins dans leur formulation — ne sont pas les mêmes tout à fait ? De sorte qu'on peut se demander si le maître gagne quelque chose à se mettre dans une situation où il

se voit obligé de répondre à toute une série d'attentes auxquelles il ne peut raisonnablement répondre. Sans compter qu'on ne peut pas tout voir ; on doit se fixer sur quelque chose. En fin de compte, n'est-il pas prévisible que chacun sacrifie quelque chose de lui-même au groupe ?

Oui, ce qui permettrait de développer son identité de groupe vis-à-vis d'un objectif commun — qui pourrait être l'apprentissage d'une discipline donnée, ou l'accomplissement d'un programme donné.

À ce moment-là, le professeur est obligé de rendre séduisant un objectif qui ne l'est pas forcément pour tout le monde ?

Je favoriserais une approche différente de celle-là. Il conviendrait mieux, selon moi, de faire l'ajustement des attentes des jeunes personnes aux objectifs que l'on propose. Car on peut modeler, comme on modèle de l'argile, les attentes essentielles des étudiants en soulignant les coïncidences, en élargissant les perspectives. À ce moment-là, on évite la manipulation. Parce que je trouve abusif de présenter le programme comme séduisant, attachant, attirant. Il ne l'est même pas pour le professeur ! Admettons qu'il le soit — je dis : « tant mieux ! » Mais s'il ne l'est pas, quel drame c'est pour le professeur ! Devant un programme à remplir peu séduisant, l'attitude du maître est très importante. Sa réaction pourrait revenir à ceci : « Bon ! nous voilà devant une source de tension sur laquelle on peut travailler ! Posons-nous la question véritable : comment il se fait que ce programme n'est pas séduisant ? » Cette attitude, à mon sens, libère le professeur de l'anxiété immense qui consiste à se surcharger de cette responsabilité : séduire les jeunes avec un programme qu'il n'a même pas inventé lui-même, qui lui est extérieur et auquel il se trouve confronté.

Ce qui veut dire que le programme est lui-même instrument ou prétexte ? Et le prétexte n'est pas si important qu'on le croirait. Est-ce à dire qu'il y aurait davantage de similitudes dans un groupe au niveau des attentes profondes qu'au niveau des approches ?

Oui, sans aucun doute. Quand on parle d'attentes et d'approches, on pose la question fondamentale de la signification, on s'offre la chance d'aller chercher dans le groupe le véritable pourquoi de l'aventure scolaire. « Qu'est-ce qui vous prend, par exemple, de vouloir perfectionner votre français : vous le parlez, vous l'écrivez mieux que la moyenne ?

Pourquoi investir de six à huit heures par jour d'étude comme personne et comme groupe pendant tant d'années ? Si vous consacrez autant de temps pour apprendre, ça doit être drôlement important ? » Voilà un genre de question qui, au départ, peuvent paraître simplistes, mais qui permettent au professeur de déceler dans les réponses les motivations profondes — pour peu qu'il sache demeurer à l'écoute des consciences qu'il a devant lui. Alors, au lieu de brûler ses énergies à vendre un programme plus ou moins séduisant, il se consacre à la découverte des personnes. Il permet aux étudiants de se révéler, de dire ce qui les pousse à investir autant d'énergies vis-à-vis des ressources qu'il est content d'offrir, sans doute, mais dont il est le premier à reconnaître les limites. « Le premier convaincu que mon programme est très mauvais, pourrait-il dire, c'est moi-même ! » Cette attitude intérieure est libératrice. La préoccupation de la personne adulte alors, qui est professeur, maître, guide et sage, serait de favoriser la communication et de permettre, par son attitude intérieure, de se sentir à l'aise face aux étudiants comme personnes au lieu de se surcharger de responsabilités qu'il n'a pas. (Pour répondre à qui ? et à quel besoin ?)

À ce moment-là, au fond, on pourrait définir un cours — autant en mathématiques qu'en sciences humaines — comme une sorte d'aventure intérieure ? Une aventure vécue par les deux : le professeur et l'étudiant ?

Absolument !

Et la relation professeur-étudiant doit tendre à devenir une relation maître-disciple ?

Oui, entre un sage et une personne qui désire découvrir la sagesse. Un obstacle important s'oppose à la réalisation de cet idéal, c'est le fait que plusieurs d'entre nous sont devenus professeurs tellement jeunes que la sagesse, en termes de connaissance de la vie, était lointaine. Alors, nécessairement, le bagage des connaissances primait sur l'intégration intérieure, sur la capacité de penser.

En fait, il est quasi-utopique d'espérer rencontrer un maître chez un professeur de 25 ans ?

On peut rencontrer un maître qui commence. Mais à 25 ans, normalement, on accepte difficilement de commencer. À 25 ans, on sait tout ! À 30 ans, on commence à douter. Puis à 40, on sait peu de chose. Le même phénomène se rencontre avec encore plus

d'évidence chez les jeunes stagiaires universitaires. Les internes savent tout ; les externes commencent à douter ; puis le professeur sait qu'il sait seulement sa discipline, et dans sa discipline, encore bien de peu de chose !

Donc, la relation maître-disciple devrait se concevoir comme une exploration à deux de quelque chose qui est en devenir ? Comme professeur, je suis le miroir de la personne, comme elle-même est mon propre miroir ? Je n'ai pas à résoudre de problèmes. J'ai à vivre quelque chose avec quelqu'un ?

Oui ! D'autre part, il ne faut pas perdre de vue que nous avons, dans la vie, besoin d'autoroutes comme nous avons besoin de sentiers de montagne. Selon ma conception, certaines disciplines exigent une instrumentation et un protocole extrêmement rigides et structurés : ce sont des autoroutes. D'autres disciplines, moins techniques, peuvent se payer le luxe des sentiers. Chacun emprunte son chemin intérieur, mais il n'est aucunement malsain que l'étudiant soit percuté par différents stimuli : ceux de la technologie, ceux des disciplines intermédiaires de réflexion, ceux des disciplines de découverte. En ce sens, deux heures de laboratoire, deux heures de réflexion philosophique et deux heures de littérature française constituent trois approches différentes et trois investissements d'énergie différents. Voilà qui provoque un véritable défi d'apprentissage — à condition que les professeurs, maîtres, sages, puissent être conscients que chaque discipline se rejoint pour bâtir la jeune personne et l'aider à devenir un adulte de plus en plus consistant. Voilà qui peut nous éviter de tomber dans le piège de considérer l'école comme une bohème au romantisme échevelé, ou de dépouiller la vie scolaire de toute dimension attachante sous le poids d'une technologie écrasante. Poursuivons l'analogie. Il se peut que l'étudiant s'organise pour demander des autoroutes au beau milieu des Laurentides. Il peut être désarmé si le professeur lui demande un très modeste parcours dans un sentier de montagne. Avec la différence qu'au bord d'un sentier de montagne, on peut s'arrêter pour contempler les fleurs, savourer le parfum et jouir des couleurs — ce qu'on n'a pas sur l'autoroute. Sur l'autoroute, si l'on va moins que 50 km/h, on nous arrête. Autrement dit, la manière d'intégrer le savoir et de se comprendre comme personne est très différente dans les deux cas. Moi, je suis content qu'il y ait des autoroutes, des routes de campagne et des sentiers. Dans mon pays, où il y avait des sentiers pendant la guerre, il fallait, par

exemple, une semaine pour aller trouver des amis qu'aujourd'hui on rejoint en une heure parce qu'à la place, il y a maintenant des autoroutes. Pourtant, quand je me retrouve une semaine dans une métropole, avec seulement des super-routes, il m'arrive de sentir le besoin des sentiers de montagne.

Au fond, l'éducation est une oeuvre à plusieurs composantes, et si l'étudiant est en situation d'aller chercher sa nourriture là où elle se trouve, on peut dire que l'école joue son rôle ?

Oui. Mais il reste important que le professeur soit préoccupé d'identifier les attentes et les besoins des jeunes personnes, de manière à pouvoir structurer les réponses à ces attentes et besoins, à pouvoir les encadrer dans des objectifs de programme.

De sorte que le maître ne devrait pas avoir fait son plan de cours avant les deux ou trois premières semaines d'un semestre ?

C'est-à-dire qu'un certain plan-cadre s'impose de par la discipline elle-même, intégrée à un programme donné, à un niveau donné, à une école donnée. Cet ensemble de mises au point est offert avant le début de l'année scolaire. Mais la dernière mise au point se fait sur place, au contact des documents vivants que sont les personnes. L'étude se réalise sur les documents vivants, à l'aide des documents écrits, des documents visuels, etc. Car finalement, dans les écoles, qui s'enrichit ? Ce sont les personnes et non pas la bibliothèque, etc. Je dirais que la dernière touche, l'agencement du décor humain, ne peut venir avant son temps. Il y a de la mise en place à faire. L'expérience nous apprend, d'ailleurs, que la même discipline, le même programme, enseignés par le même professeur, demandent des ajustements pour des groupes différents, la même année.

Les mauvais ajustements, involontaires mais réels, qui subsistent de toute façon — il est impossible de tout éliminer —, on peut les

recupérer de quelque manière en pensant, comme disait Alain, que le jeune se forme aussi « malgré » l'éducation qu'il reçoit ?

Oui, en ce sens qu'on peut utiliser les limites pour atteindre une norme d'adaptation optimale. Par exemple, si j'ai de gros meubles et un petit salon, je ne ferai certainement pas une décoration idéale, mais compte tenu des gros meubles et du petit salon, je peux réaliser une décoration optimale à partir des ressources dont je dispose. Je peux vivre quand même dans ce type d'adaptation. C'est une autre manière de travailler les limites, ou même d'utiliser les limites des personnes et des ressources comme éléments de créativité.

Il faut donc tirer parti des accrochages — car il en reste toujours ?

Oui, dans une attitude, finalement, qui fait que les incidents de parcours sont utilisés comme éléments captivants dans le domaine exploré. Certains voyages sont tellement bien organisés que tout se passe sans laisser de souvenirs, tandis que d'autres, aux trois quarts improvisés et pleins d'accidents, on peut en parler toute une vie ! L'attitude intérieure des personnes, évidemment, compte pour beaucoup. Si une personne nourrit une attitude d'accueil devant les imprévus de parcours et les accidents, elle garde bon souvenir et apprend beaucoup — même s'il faut souffrir et se sentir incommodé. Par contre, si l'attitude intérieure pousse la personne à refuser l'imprévu et les accidents, elle se sent frustrée. Elle pense qu'on doit succomber à l'anxiété ou à la tension. Elle est loin d'utiliser l'anxiété comme élément créateur, comme principe de relancement. Bref, dans certaines relations, il ne se passe rien parce qu'au fond, tout est prévu — le contact reste sans signification. D'autres relations, bien qu'il s'y rencontre des accrocs, sont significatives parce qu'on se sert de ces accrocs pour aller plus loin. On vit alors son stress sans détresse, plutôt que de le vivre en pleine détresse.

**samson.
BÉLAIR
& ASSOCIÉS**

Comptables agréés

QUÉBEC · MONTRÉAL · OTTAWA · TORONTO · CALGARY · VANCOUVER
RIMOUSKI · TROIS-RIVIÈRES · SHERBROOKE · SAINT-HYACINTHE · KITCHENER
SEPT-ÎLES · MATANE · COATICOOK · FORT LAUDERDALE (U.S.A.)