

Rentrée scolaire 2008 du personnel de la Commission scolaire du Fleuve-et-des-Lacs,

(27 août 2008 à Dégelis)

## **Du sens de l'école et de ceux de ses défis**

Conférence pour une rentrée scolaire

Par Paul Inchauspé

*Note. Cette conférence devait être prononcée devant tout le personnel de la Commission scolaire. Un contretemps ne l'a pas permis. Elle a été rédigée à partir des notes qui avaient été préparées pour cette circonstance.*

Le 4 septembre 2008

L'institution scolaire a ses rites. Celui de la rentrée scolaire en est un.

Commencer une nouvelle année est toujours un événement pour les élèves. On finit de longues vacances. On monte de classe. On aura un ou de nouveaux professeurs. On retisse les liens avec ses amis. Mais surtout, on espère que tout est de nouveau possible, qu'un avenir nouveau commence.

L'excitation mêlée d'anxiété ressentie par les élèves se diffuse à tout le personnel. Mais, à la joie des retrouvailles, se mêle aussi surtout chez les enseignants l'appréhension de ce qui les attend avec leurs groupes nouveaux d'élèves.

Mais que dire à l'occasion d'un événement qui marque la rentrée? Pour un directeur général, l'objectif d'un discours de rentrée est clair : il vise à informer et à mobiliser. Mais pour un conférencier invité?

Puisque cet événement rassemble tout le personnel de la commission scolaire, j'ai décidé de vous parler de choses qui vous rassemblent, qui nous rassemblent. Oui, je m'inclus, puisque j'ai fait toute ma carrière comme vous dans l'éducation, toujours sur le terrain, dans les écoles.

Alors voici mon projet.

Dans une première partie, je vous parlerai du **sens**, du sens de l'école, de son pourquoi, de ces choses qui animent nos actions et nos engagements.

Dans une deuxième partie, je vous parlerai de deux **défis** que votre commission scolaire doit relever dans quelques-unes de vos écoles, vos petites écoles primaires, mais aussi vos écoles secondaires. Depuis plusieurs années, dans le cadre du projet *École éloignée en réseau* du CEFRIO auquel je suis associé, je côtoie des personnes de votre commission scolaire : enseignants, directeurs et directrices d'école, conseillers pédagogiques, directeurs des services éducatifs, directeur général. Ce sont eux qui m'ont parlé de ces défis. Et c'est l'estime que je porte à ces personnes qui m'a conduit à accepter sans hésitation l'invitation qui m'a été faite de vous parler aujourd'hui.

Dans une troisième partie, en guise de conclusion, mais très succinctement, je me permettrai de vous rappeler quelques « **fondamentaux** » qui font la réussite des institutions, des écoles, des enseignants. Pour chacun de ces éléments, je n'en retiendrai qu'un. J'avais, pour faire court, à choisir. Chacun de ces « *fondamentaux* » retenus est, selon mon expérience, le plus important.

## **I - Pourquoi l'école?**

C'est une question que nous posent parfois les jeunes. Rarement quand ils commencent l'école, mais plus tard, lors des difficultés et quand ce qu'ils font à l'école n'arrive plus à les motiver. Et, devant cette question, nos réponses sont parfois bien embarrassées. Parce que l'école, pour nous qui y travaillons (qui, par choix, qui, par nécessité) est une institution sociale importante, évidente. Et la commission scolaire n'est-elle pas d'ailleurs un des principaux, sinon le principal employeur de la région? Et comment dans ce contexte s'interroger sur les raisons de son existence?

Mais, pourtant, s'arrêter et revenir, de temps à autre, sur le sens de ce qui constitue le terrain de notre engagement professionnel est non seulement utile pour nous donner de l'assurance quand nous donnerons des réponses aux jeunes, mais aussi, et surtout pour nous-mêmes, parce que les réponses aux questions de sens permettent d'aller à l'essentiel. Et c'est dans l'essentiel que nous trouverons toujours la base solide, l'orientation et la justification de nos actions.

Bien des réponses ont pu être données pour justifier l'école, je m'en tiendrai ici à deux réponses simples :

- On va à l'école pour apprendre à lire et à écrire.
- On va à l'école pour s'approprier un certain nombre d'outils culturels.

### **1 - On va à l'école pour apprendre à lire et à écrire**

C'est là une évidence, un truisme. Mais c'est une évidence sur laquelle il vaut la peine de s'arrêter, comme on s'arrête sur une pierre pour en éprouver la solidité. En effet, l'enfant qui vient au monde ne sait ni lire ni écrire. L'école est le lieu où il fera ces apprentissages. Je vais déployer un peu ces idées qui paraissent si évidentes.

#### **Savoir lire et savoir écrire ne se transmettent pas par hérédité**

C'est là une conséquence de la non-hérédité des caractères acquis. On peut hériter de ses parents de la couleur des yeux, de la longueur de sa main ou de son pied et peut-être même de ce fond de caractère qui se loge dans son corps et que nous savons lire sur un visage ou dans une démarche, mais on ne peut hériter de ses parents la connaissance et la maîtrise qu'ils ont déjà de la lecture et de l'écriture.

Pensez un instant à ce que seraient nos vies, notre civilisation, si chaque enfant naissait avec la connaissance innée de la langue et de l'écriture pratiquées par ses parents. L'école serait

alors bien moins nécessaire. Mais au départ de la vie, il y aurait une inégalité de plus qui viendrait s'ajouter à celles que nous trouvons déjà à la naissance, inégalités physiques, sociales. Et nos vies seraient encore plus déterminées par notre origine. Mais, heureusement, ce n'est pas ainsi que les choses sont faites. Quelle que soit l'érudition de ses parents, tout enfant à sa naissance est un ignorant. Il ne sait rien. Tout enfant est une page blanche sur laquelle on peut écrire n'importe quoi ou qu'on peut laisser blanche en l'isolant.

### **La possibilité ou non de l'accès au savoir à l'école fait la différence**

L'étude, dans la mesure où l'on y a accès, peut nous permettre de rejouer les dés et de combler d'autres inégalités de départ. À la naissance, nous sommes tous égaux par rapport au savoir. Personne ne sait. Nous sommes tous ignorants. Mais l'inégalité va s'installer dès que certains auront accès au savoir et d'autres, non. Au départ de la vie, nous partons avec des inégalités. Certains enfants naissent avec déjà un patrimoine et des biens derrière eux, mais au départ, par rapport au savoir, les enfants sont égaux. C'est la différence d'accès au savoir qui créera des inégalités.

Et c'est pourquoi l'accès à l'école de ceux qui n'y avaient pas accès – et qui sont le plus souvent ceux qui déjà dans la course de la vie partent avec le plus de handicaps économiques et sociaux – peut permettre de leur rejouer les dés. La grande idée qui a porté et soutenu la réorganisation du système d'éducation, entreprise il y a quarante ans par le rapport Parent, est la volonté d'assurer une plus grande accessibilité pour tous à tous les niveaux de l'école. (Cette réforme majeure a permis effectivement une plus grande accession à l'éducation à trois groupes : les femmes, les francophones, les enfants et les jeunes des régions). Pour beaucoup d'entre nous, ce que nous sommes professionnellement devenus, c'est à l'école que nous le devons et non aux positions sociales qu'avaient nos parents.

Tous comptes faits, c'est une vraie chance qu'il n'y ait pas une transmission par hérédité des capacités de lecture et d'écriture des parents. Cette situation fait de l'école un lieu où peuvent se jouer pour les enfants et les jeunes des destins dont la courbe n'était pas prévue dans les données de départ. Y a-t-il dans nos sociétés une autre institution qui puisse avoir un tel effet sur la vie et la réalisation des personnes?

### **Pour apprendre à lire et apprendre à écrire, il faut créer l'école, un lieu de production méthodique et volontaire des savoirs**

Mais revenons à la lecture et à l'écriture. Leur apprentissage suppose l'école ou du moins quelqu'un qui vous apprend à lire et à écrire.

Remarquez la différence entre l'apprentissage de l'oral et celle de l'écrit. On peut apprendre une langue automatiquement, par immersion dans la société où elle est parlée. C'est ainsi que l'enfant fait l'apprentissage de la langue maternelle – et ce n'est pas pour rien qu'elle est appelée « *maternelle* » – dans sa famille. Au contraire, la lecture, l'écriture demandent l'école, c'est-à-dire un milieu d'apprentissage, un lieu dans lequel les savoirs s'acquièrent de façon méthodique et volontaire. Ce lieu n'est pas naturel.

La seule vue des caractères imprimés sur les affiches ou les panneaux qui entourent les enfants dans les rues ne suffisent pas à lui apprendre à lire. Vivre au milieu des écrits ne permet pas d'apprendre à lire et à écrire par imprégnation. On peut être analphabète dans un milieu surchargé d'écrits. C'est d'ailleurs le lot des analphabètes. Il n'en va pas de même pour apprendre à parler. À moins d'être sourd, on l'apprend par immersion en entendant parler autour de soi. Par contre, même si l'on a une bonne vue, on n'apprend pas à lire en regardant les panneaux et les affiches autour de soi ou dans les livres.

### **Apprendre à lire et apprendre à écrire sont des apprentissages de longue durée**

Apprendre à décrypter les signes et à les utiliser est une activité difficile qui demande l'effort et sa persistance dans la durée. En effet, la lecture et l'écriture, apprises à l'école, ou en tout cas avec un maître, sont susceptibles de bien des degrés.

Pour la lecture, on peut savoir lire un texte imprimé, mais avoir du mal à lire une écriture cursive; on peut lire à haute voix et ne pas pouvoir lire mentalement; on peut lire de façon saccadée en butant sur les mots ou de façon fluide; on peut lire de façon monocorde ou, par le rythme de sa lecture, les variations de ton, on peut interpréter le texte que l'on lit. Ai-je besoin de continuer pour évoquer d'autres niveaux et degrés de lecture? Ceux qui permettent de dégager les idées d'un texte, d'en comprendre la construction, d'en saisir l'articulation des idées, de savoir repérer les moyens stylistiques utilisés qui suggèrent le sous texte.

De même pour l'écriture. Que de degrés, depuis la construction des lettres, jusqu'à la fabrication d'une phrase avec un sujet, un verbe et un complément, la rédaction d'un texte avec une introduction, un développement, une conclusion, la maîtrise du style que suppose l'utilisation d'un langage clair, précis, concis, adapté au destinataire! Et que de techniques maîtrisées supposent de tels résultats, celles de l'orthographe, de la ponctuation, de la construction du paragraphe et aussi celle du plan, l'acquisition d'un vocabulaire riche dont on connaît le sens!

### **Ouvrir des écoles pour apprendre à lire et à écrire**

Bien sûr, à l'école, on ne fait pas qu'apprendre à lire et à écrire – et j'y reviendrai dans un instant – mais permettre d'apprendre à lire et à écrire est la raison première de l'existence de l'école.

C'est pour permettre que tous puissent accéder à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture que l'école obligatoire a été créée. Elle n'a pas toujours existé. Certains l'ont demandé dès la fin du XVIIIe siècle, les grands pays européens l'ont établie chez eux à la fin du XIXe siècle. Au Québec, si les écoles commençaient à se généraliser au début du XXe siècle, l'enseignement n'est devenu obligatoire qu'en 1942. Or, qu'étaient les raisons qui animaient les promoteurs de l'instruction publique pour tous?

Voici ce qu'écrivait Condorcet dans les premières lignes du rapport qu'il adressait, en 1792 à l'Assemblée nationale française dans le rapport intitulé *L'organisation générale de l'Instruction publique* : « *Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs; assurer à chacun d'eux la facilité de perfectionner son industrie, de se rendre*

*capable de fonctions sociales auxquelles il a droit d'être appelé, de développer toute l'étendue des talents qu'il a reçus de la nature; et par là, établir entre les citoyens une égalité de fait et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi, tel doit être le principe de l'instruction nationale; et sous ce point de vue, elle est pour la puissance publique un devoir de justice* ». À la même époque, de manière aussi convaincante, ces idées sont aussi reprises par Jefferson, le 3<sup>e</sup> président des États-Unis.

Pour ces premiers promoteurs de l'école pour tous, l'instruction, c'est d'abord maîtriser bien la lecture et l'écriture, et ainsi donner à tous les futurs citoyens des armes par lesquelles ils pourront développer leurs talents, augmenter leur liberté, perfectionner leur industrie. Et c'est pourquoi c'est un devoir de justice pour les États que l'école puisse être accessible à tous. Car, comment affirmer dans la Constitution que « *tous les hommes sont égaux* » sans leur donner également à tous l'accès aux clefs que sont la maîtrise de la lecture et de l'écriture, des clefs qui ouvrent l'accès à tout le savoir du monde et aussi au pouvoir, du moins au pouvoir d'influence?

### **L'école vécue comme séparation**

Dans un de ses livres (*Tristes Tropiques*), l'anthropologue Claude Lévi-Strauss, raconte une expérience vécue dans sa jeunesse dans la forêt amazonienne. Il y rencontrait des tribus pour observer leur organisation sociale. Il était accompagné d'un brésilien, originaire de ces tribus et parlant leur langue. Il observe un jour que son traducteur s'était procuré un petit carnet analogue au sien. Lors des rencontres où les chefs étaient présents, il l'ouvrait et y écrivait. Il s'étonne, car son traducteur ne savait ni lire ni écrire et les tribus d'où il provenait ne pratiquaient aucune forme d'écriture. Mais il le laisse faire sans rien dire. Quelque temps plus tard, il examine son carnet. Sur les feuilles, il y avait des lignes ondulées crayonnées, c'est tout. Mais cet homme avait compris que la pratique de l'écriture, fut-elle simulée, le mettait à part des siens, du côté du blanc, et lui donnait ainsi du pouvoir. Et, à partir de cette observation, Claude Lévi-Strauss se livre à une réflexion stimulante sur le lien, dans nos sociétés, entre le pouvoir et la maîtrise de la pratique de l'écriture.

Mais ce n'est pas sur cet aspect que j'insisterai ici, mais sur un autre auquel ce fait donne aussi à penser. La pratique de l'écriture donne certes du pouvoir, mais c'est au prix d'une séparation des siens. Il en est de même de la pratique de la lecture ou du goût pour la lecture. On touche là à l'ambivalence associée à la lecture et à l'écriture, tout comme au fait d'aimer étudier. On est perçu comme quelqu'un qui a certes les clefs de la réussite, mais en même temps comme quelqu'un qui se coupe des siens. La littérature du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>1</sup>, à l'époque où dans la société paysanne d'alors se développait l'accès à l'école, a souvent montré l'opposition que rencontre celui qui, issu de ces milieux populaires, accède aux études et les aime. Celui qui aime lire est représenté comme quelqu'un qui s'isole dans ses livres au lieu de travailler aux champs. Il est

---

<sup>1</sup> Ainsi, par exemple, *Le Rouge et le Noir* de Stendhal, *La Fortune de Gaspard* de la comtesse de Ségur commencent de la même façon : un père, paysan, bat son fils parce qu'il le trouve en train de lire, c'est-à-dire à ne rien faire, à paresser.

considéré comme un fainéant, ce qui est la pire insulte qu'on puisse adresser à quelqu'un dans les sociétés paysannes<sup>2</sup>.

Le sociologue Fernand Dumont, pour moi le plus grand intellectuel québécois, a parlé de cette culpabilité qu'il ressentait parce qu'il aimait l'école au point de vouloir y passer toute sa vie. Il avait l'impression de trahir les siens, famille et camarades, première génération d'ouvriers venant de la campagne. Et probablement parmi ceux qui me liront, plusieurs comprendront cela parce qu'ils l'ont aussi vécu. Leur milieu familial ne valorisait ni la lecture ni l'étude et le fait qu'ils aient pu faire des études, ils le doivent parfois à l'influence d'une tante religieuse ou d'un oncle prêtre qui a su justifier et faire accepter par les leurs, leur goût pour l'étude.

### **Apprendre à lire et à écrire reste toujours un des plus grands enjeux de l'école**

Les choses ont bien changé, me dira-t-on, l'accès généralisé aux études est bien réel et constitue désormais la norme. Bien sûr, en théorie. Mais vous qui travaillez dans les écoles secondaires du programme *Agir autrement*, vous savez bien que derrière le peu de motivation pour les études, notamment des garçons, il y a souvent le peu d'importance accordée aux études par leur milieu, famille, camarades. Et vous savez bien aussi que derrière ce peu d'importance accordée aux études, il y a encore le sentiment qu'elles ne sont pas la vraie vie, qu'elles vous coupent de la vie. Dans certains milieux, il n'est pas bon pour un garçon de montrer qu'il aime lire ou écrire ou qu'il aime trop l'école.

La valorisation par toutes les couches de la société de la lecture et de l'école est une œuvre de longue haleine. À la fin du XIXe siècle, au moment où s'implantait en France l'école obligatoire, devant les résistances que cela suscitait dans certains milieux, Péguy faisait la remarque suivante : « *Cela prendra beaucoup de temps. Les juifs savent tous lire depuis 2 000 ans, les protestants eux aussi, tous, depuis 300 ans parce que la lecture personnelle de la Bible était pour eux une obligation journalière. Ce ne fut pas le cas des catholiques. C'est l'école obligatoire qui les amènera, tous, à pratiquer la lecture* ».

Malgré les progrès réalisés, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au primaire et au secondaire reste encore le plus grand enjeu de l'école. Aussi, cet apprentissage ne concerne pas les seuls professeurs de français, mais tous les enseignants. La pression extérieure pour la désaffection est encore forte, il faut la compenser par le renforcement d'une préoccupation partagée par tous à l'intérieur de l'école. Je me permets de me citer : « *L'expérience scolaire nous a appris que tous les savoirs que donne l'école ne sont pas équivalents. Certains sont plus importants que d'autres parce qu'ils sont une des clefs qui ouvrent à d'autres savoirs. Savoir lire et écrire conditionne tous les apprentissages ultérieurs scolaires, mais aussi professionnels. Ceci ne fait pas des enseignants de français des enseignants plus importants que les autres, mais l'objet de la matière qu'ils enseignent est plus important. Ce qui fait, à tout enseignant, une obligation de se préoccuper lui aussi de la qualité de la langue dans la discipline qu'il enseigne* »<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Pour le paysan traditionnel, le travail n'est imposé par aucune discipline extérieure, c'est la conscience du travailleur qui commande le travail. C'est pourquoi, de tout temps, le courage et la vaillance ont été considérés comme des qualités professionnelles essentielles et la négligence et la paresse comme les pires des défauts.

<sup>3</sup> Paul Inchauspé, *Pour l'École, Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*, Édition Liber, 2007 p. 50

## **2 - On va aussi à l'école pour s'approprier un certain nombre d'outils culturels qui nous permettent de vivre et d'agir dans un monde qui n'est plus naturel**

J'aborde ici maintenant un des autres rôles de l'école. Je le ferai plus brièvement. Ces idées vous sont plus familières. La réforme actuelle du programme d'études les a remises en lumière et je viens d'y consacrer un livre.

À l'école, on ne fait pas seulement l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ce ne sont pas là les seuls outils que l'école transmet. À l'école, on fait aussi du français, de l'anglais, des mathématiques, des sciences, de l'histoire, de la géographie, de l'enseignement religieux, des arts... Et ici encore les élèves se demandent parfois pourquoi on apprend ces choses à l'école. Lire et écrire peut-être, et je viens de montrer pourquoi, mais tout le reste?

C'est très tôt, dans mon enfance, que j'eus la chance d'avoir deux expériences dans lesquelles je saisis intuitivement des choses qui m'ont donné à penser, pour la vie, sur ce qu'est l'école. Je vais vous les compter, mais auparavant je vous indique brièvement le contexte dans lequel elles se sont déroulées. C'est un petit village basque dans la partie française du Pays Basque. Une petite école, cinq années dans la même classe avec un seul maître. Des enfants de paysan dont la langue maternelle était le basque, qui ignoraient le français et l'apprenaient en entrant à l'école.

### **La leçon du berger**

Un jour, le maître nous amena voir comment un vieux berger analphabète du village comptait ses moutons quand il les faisait rentrer dans sa bergerie. Il avait des glands de chêne placés sur une soucoupe et au moment où il rentrait ses bêtes, il faisait correspondre à chaque tête du troupeau un gland qu'il mettait dans une petite sacoche. Si, pour parler comme aujourd'hui en savant, il constatait que l'ensemble des moutons correspondait à l'ensemble des glands, il savait que son troupeau était complet.

Et le maître de nous faire remarquer que le berger dénombrait son troupeau selon la méthode de l'échange d'un contre un, alors que nous, pour faire la même opération de dénombrement, nous comptons les moutons. Et pour les compter, opération plus facile que l'échange d'un contre un car nous n'avons besoin ni de sac, ni de glands, nous utilisons la suite des nombres, chaque nombre étant une collection d'unités, formée en ajoutant une unité à la collection qui la précède : 14 égale 13 unités plus une. Et le maître d'ajouter qu'avant de savoir compter comme nous le faisons, on dénombrait les ensembles comme le berger, ainsi qu'en témoigne encore le mot *calcul* qui vient du latin *calculi* qui veut dire petit caillou et qui renvoie à une pratique analogue à celle du berger, mais avec des petits cailloux et non plus des glands. Et d'ajouter encore, que nous entendrions parler, un jour ou l'autre autour de nous, de *calculs biliaires* ou *rénaux* et qu'il s'agissait aussi bien dans ces cas de petits cailloux de bile ou d'urine. Ce que vous apprendrez à l'école, nous dit-il, ce sont des choses que les hommes ont inventé,

cette manière de compter que je vous ai appris, mais aussi plus tard d'autres formes de calcul, le calcul algébrique, le calcul intégral, le calcul de probabilités...

Tout est encore là de l'essentiel de ce métier : enseigner, c'est transmettre aux nouvelles générations ce que l'humanité a constitué dans le temps, non pas tout, mais ce qu'on pense important de leur transmettre et qui leur servira pour qu'à leur tour, ils soient créateurs. Ce métier est un métier de passeur, de passeur d'humanité à travers les générations.

### **La leçon de la montagne**

La deuxième expérience eut lieu quelque temps plus tard. Un beau jour de juin, le maître nous conduisit au sommet d'une montagne qui dominait notre village, les villages environnants et la petite ville voisine, Saint-Jean-Pied-de-Port. Comme la plupart de mes camarades, je n'avais jamais encore gravi cette montagne. La route que nous avons empruntée serpentait la face opposée à celle que nous voyions tous les jours de chez nous. Aussi, arrivés en haut après deux heures de marche, en débouchant sur la plateforme qui dominait la face que nous connaissions, nous sommes restés saisis devant ce paysage qui se déployait devant nous. Pour moi, la soudaine découverte de ce paysage et les observations que nous fit faire notre maître en utilisant l'histoire, les sciences, la géographie devait marquer de façon indélébile ma compréhension de ce que donne l'école.

Cette petite ville, ces villages, ces frontons, ces fermes, à nos pieds, étaient les nôtres et de là-haut nous les reconnaissons, ainsi que les prés et les champs. Tout excités, le doigt tendu, nous les nommions de leurs noms. Nous n'étions pas devant une carte, mais dans l'univers que nous habitons. D'où cette étrange impression d'être à la fois loin et proche, de découvrir à distance, mais comme de l'intérieur, ce que nous savions ou pressentions déjà.

Et notre maître nous montrait que toutes ces constructions, voulues par des hommes, étaient gouvernées en fait par des raisons, par des nécessités inscrites dans le paysage même ou dans l'histoire, les tracés des chemins creux bordés de haies, les mouvements de la route Napoléon s'enfonçant dans la montagne dans les pas mêmes de l'ancien chemin de Saint-Jacques-de-Compostelle, la localisation des prés le long des rivières, l'exposition des vignes face au sud, l'emplacement des fermes et celui de la citadelle de Vauban construite au carrefour des vallées. Tout cela vu d'en haut se comprenait.

Et nous comprenions aussi alors avec tristesse pourquoi Saint-Jean-Pied-de-Port, la petite ville voisine avait supplanté en nombre et en importance notre village, Saint-Jean-le-Vieux, bien plus ancien pourtant puisqu'il avait vu passer et séjourner les Romains et les pèlerins de Compostelle. Car, un lieu placé à l'entrée des vallées n'est-il pas appelé à accroître sa suprématie quand les échanges commerciaux (le marché y est toujours actif encore tous les lundis) tout comme la défense (la citadelle à elle seule contrôlait l'entrée de six vallées) sont valorisés.

Cette ascension m'a marqué. Elle m'a permis de comprendre pourquoi ce qu'on apprenait à l'école nous aidait à comprendre la réalité dans laquelle nous vivions, mais en y réfléchissant plus tard, j'y ai vu aussi la métaphore même de ce qu'est l'école.

L'école et ce qu'on y apprend permettent de voir les choses autrement, plus profondément, mais pour les comprendre bien ainsi il faut du recul et regarder haut et loin. Ces villages nous les connaissions, nous nous y étions parfois rendus et nous savions reconnaître le son singulier des cloches de leurs églises, ces fermes dispersées avaient chacune un nom que nous connaissions aussi, mais de là-haut, ces choses étaient vues différemment. Tout cela nous apparaissait lié, relié, justifié par les mouvements mêmes du sol : les vallées et leur exposition au soleil, les lignes de faîte et de déclivité des collines et des montagnes. Et les routes, les chemins et les rivières suivaient, eux aussi, une trame dont les nervures apparaissaient de là-haut, distinctement. Grâce à ce recul, les lignes de force, l'ordre secret qui explique les choses ressortaient plus nettement. Nous avions l'impression de voir les choses à la fois plus précisément et plus profondément.

Mais prendre ce recul avait exigé de l'effort. Deux heures de marche nous avaient conduits à ce sommet. Et notre maître nous avait fait aborder cette montagne par la face la moins intéressante. En montant par cette face nous n'avions aucune perspective sinon celle de forêts. Monter par l'autre face aurait été plus agréable, nous aurions vu progressivement le paysage se déployer devant nous, mais nous n'aurions pas eu de choc à l'arrivée. Se détacher de la réalité, lui tourner le dos, avancer progressivement, méthodiquement, acquérir dans cette marche les outils du recul, c'est ce que fait aussi l'école, non pour nous faire fuir la réalité, mais pour nous permettre de mieux la voir ensuite en la comprenant.

### **L'école, lieu de transmission culturelle**

Ces deux expériences que j'évoque ici nous permettent de saisir cette autre fonction de l'école, celle d'un lieu de transmission culturelle.

Qu'est-ce que la culture? La culture s'oppose à la nature. La culture, c'est ce qui est construit par les hommes. Toute la différence entre l'animal et l'homme tient à la différence entre le *donné* et le *construit* et dans la part de chacun dans leur vie respective. Presque tout est construit dans la vie de l'homme, presque tout est donné dans la vie de l'animal. Sans doute, l'animal construit aussi son nid et son terrier, mais cela a-t-il le même poids que les constructions humaines dans le vêtement, l'habitat, le transport, la nourriture, la santé, l'organisation sociale? Le monde humain dans lequel nous vivons n'est plus le monde naturel, c'est un monde transformé par les productions culturelles des hommes.

Pour pouvoir entrer dans ce monde, y vivre, le comprendre, y agir, le petit d'homme a besoin qu'on lui transmette quelques-unes de ces productions culturelles. Sinon il ne rentrera pas dans l'humanité. On a des récits racontant la découverte d'enfants loups ou d'enfants singes qui n'ont pas été élevés dans leur enfance parmi les hommes. L'enfant élevé en milieu non humain reste un débile intellectuel. Les retards pris ne se combrent pas.

Aussi le message que l'école transmet aux jeunes par ses programmes est le suivant : « À l'école, vous allez devenir plus humains. Le monde dans lequel vous vivez est le résultat des productions et des créations de l'homme. Ces productions, du moins les plus significatives, vous

*devez les connaître, car en vous montrant l'humanité en action, elles vous montrent ce que nous sommes, ce que vous êtes, des êtres entreprenants, inventifs, solidaires, toujours en quête d'autre chose. Vous devez connaître ces productions, car cette connaissance vous permettra de mieux comprendre le monde où vous vivez. Et ainsi vous y vivrez davantage en homme, c'est-à-dire en êtres libres. Armés de ces connaissances, vous ne subirez pas entièrement ce monde, vous pourrez l'aborder avec l'optimisme et le calme que permet sa maîtrise. Et c'est pourquoi, à l'école, vous faites du français, des mathématiques, des sciences, de l'anglais, des sciences humaines, des arts, etc. Ces matières vous introduisent aux productions qui sont le propre de l'homme et elles vous permettent de mieux dominer les situations que vous aurez à vivre. Le monde où nous vivons n'est pas naturel, il est construit par les hommes, mais vous aussi, vous êtes humains et à votre tour, vous devrez, vous pourrez, parfaire sa construction. Chaque génération doit apporter sa part dans cette entreprise. Vous pouvez, vous aussi, transformer le monde où vous arrivez. D'autres, avant vous, l'ont fait en leur temps. Aussi, à l'école, on développera aussi chez vous, ces instruments sans lesquels il vous sera difficile de participer à cette construction. Ces instruments sont la raison, l'imagination, l'esprit critique, mais aussi l'ouverture du cœur qui vivifie l'intelligence »<sup>4</sup>.*

### **Le seuil en deçà duquel on est un analphabète ne cesse de monter**

Si ce rôle de transmission sociale de l'école reste le même à travers le temps, il est évident que le contenu de ce qui est transmis, lui, évolue. Le curriculum d'études, ce qui s'apprend à l'école est un construit social. De temps à autre, les systèmes d'éducation changent les éléments de leur curriculum d'études parce que les attentes sociales par rapport à ce que l'école doit transmettre comme savoirs changent elles aussi, parce que la société change. Un curriculum d'études, c'est ce que, à un moment donné, une génération pense qu'elle doit transmettre à ses enfants et ses petits-enfants pour qu'ils puissent mieux affronter les situations nouvelles telles qu'on les perçoit à ce moment-là. Et l'on peut se faire une idée de la représentation qu'a une époque des savoirs essentiels à transmettre en parcourant les différents programmes d'études pratiqués dans le temps.

Lors d'une toute première rencontre du groupe de travail qui avait reçu le mandat de proposer des éléments pour la réforme des programmes, nous essayions de nous entendre sur la manière de mener nos travaux. À un certain moment, Paul Vachon, haut fonctionnaire du ministère de l'Éducation et membre de notre groupe de travail est sorti de la salle, est allé à la bibliothèque du ministère et nous a apporté un livre, au dos brisé. C'était le *Programme d'études des écoles élémentaires du Québec*, édition de 1959. Ce programme avait été établi entre 1943 et 1948 et la version de 1959, légèrement modifiée, n'était pas fondamentalement différente de la première.

---

<sup>4</sup> Paul Inchauspé, *Pour l'École, Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*, Édition Liber, 2007 p. 25-26

Voici la liste des matières enseignées dans l'ordre présenté par ce document : religion (la moitié du document de 700 pages est consacrée à cette matière qu'on enseignait à raison de cinq heures par semaine), langue française (neuf heures par semaine), arithmétique, histoire du Canada, géographie, langue seconde, bienséances, hygiène, enseignement ménager (pour les filles), travaux manuels (pour les garçons), initiation à la musique, culture physique, calligraphie, dessin, agriculture. Pas une fois le mot « *science* » n'apparaît, mais dans une matière intitulée « *connaissances usuelles* », on y parle des fleurs, des animaux, des « *oiseaux nos amis* », des astres, des maisons d'autrefois et d'aujourd'hui, du cheval et de l'auto, du papier et du caoutchouc.

Rétrospectivement, une telle lecture déclenche le sourire. Ce programme d'études paraît daté, d'une autre époque.<sup>5</sup> Mais on sourira de même de nos programmes actuels dans 40 ou 50 ans. Mais en donnant des indications sur ce que devait être le contenu des programmes, ce que nous avons présent à l'esprit, c'est le monde nouveau que nous voyions se dessiner déjà devant nous et qui devient de plus en plus évident, un monde marqué par l'internationalisation, la mondialisation, l'explosion des connaissances, le développement accéléré des technologies, une vie sociale plus complexe. Et si les contenus du programme d'études ne donnent pas aux enfants et aux jeunes des outils qui leur permettront de vivre et d'agir dans un tel monde, on en fait des analphabètes fonctionnels. Les études deviennent de plus en plus complexes pour tous, même pour ceux qui ne veulent pas nécessairement poursuivre des études, car le seuil en deçà duquel on est analphabète ne cesse de monter.

---

<sup>5</sup> Mais ce document n'est pas aussi daté qu'on le pense quand il donne des indications pédagogiques et cela dans un langage simple dont auraient avantage à s'inspirer certaines présentations actuelles du programme d'études. « La grammaire n'est pas un formulaire de définitions et de règles que l'enfant doit apprendre par coeur pour pouvoir les réciter imperturbablement. C'est avant tout une science qu'il acquiert par l'observation réfléchie et qui consiste à découvrir les lois du langage, dans la langue parlée ou écrite, et, une fois ces lois découvertes, bien comprises et formulées, à les appliquer toutes les fois qu'il doit parler ou écrire. La grammaire n'est pas non plus un manuel qu'il faut étudier page par page et ligne par ligne, mais un aide-mémoire auquel on se réfère, pour mieux se graver dans l'esprit une définition ou une règle que l'on a découverte par l'observation réfléchie, à l'aide de nombreux exemples que l'on comprend très bien, et que l'on sera parvenu à appliquer presque instinctivement » (page 375).

## **II - Deux défis qu'il vous faudra affronter**

Je vais quitter maintenant ces questions qui concernent le sens pour en venir, au ras du terrain, à deux questions qui vous interpellent au sein de votre commission scolaire. Ce sont deux questions dans lesquelles les questions du sens de l'école que je viens de développer se jouent concrètement. Comment assurer l'accès à une éducation de qualité dans les écoles des petites communautés? Comment contrer la désaffection envers l'école de certains jeunes adolescents?

### **1 - Le défi posé par le maintien de l'accès à l'école primaire dans les petites communautés**

Cette question ne vous est pas inconnue puisque plusieurs enseignants et directions de vos écoles participent au projet expérimental ÉÉR (École éloignée en réseau) du CERIO. Cette expérience vise à voir si la mise en réseau entre elles de ces petites écoles permet, tout en les maintenant avec des nombres réduits d'élèves, de pouvoir assurer que les élèves inscrits dans ces écoles ont une formation dont les standards se maintiendront élevés.

L'expérience est concluante. Elle demande des changements de pratique pour atteindre de tels résultats. Mais à travers le Québec, certaines écoles, dont les vôtres, ont ouvert des voies, au point que le ministère demande que soit consolidé et étendu ce qui est déjà atteint. Sur la vingtaine de commissions scolaires participantes, quatre commissions scolaires, dont la vôtre, vont constituer le noyau avancé de cette dernière phase de l'expérimentation. Tout cela devrait aboutir à définir les conditions particulières de fonctionnement optimal de la petite école rurale et à leur accorder une sorte de statut particulier, fait à la fois de contraintes et d'avantages. Je me réjouis de ce que votre commission scolaire soit ainsi à l'avant-garde de ce mouvement. Et puisque vous êtes invités à créer un modèle nouveau – et il faut le dire, *à faire l'histoire* – je me permets ici de situer le pas que vous allez faire dans les pas de l'histoire du Québec et de celle de son éducation. Il faut parfois savoir d'où l'on vient pour mieux comprendre où l'on veut aller.

### **L'occupation du territoire**

Une des constantes de base de l'histoire du Québec est celle de l'occupation du territoire. Cette occupation s'est faite progressivement. Il y a ainsi au Québec plusieurs générations de villages. Ceux de la première génération appartenaient aux domaines des terres seigneuriales et se sont installés le long du fleuve, ceux de la deuxième génération (milieu du XIXe siècle) ont débordé sur les plateaux des Laurentides, ceux de troisième (début XXe siècle) se sont implantés en Abitibi dans l'axe La Reine-Senneterre, ceux de la quatrième sont les villages de la colonisation dirigée (le plan Vautrin) des années 30. Dans votre commission scolaire, vous avez des villages de la première et de la dernière génération.

Ce sont quelques-uns de ces villages qui ont été fermés au début des années 1970 parce que le Bureau d'Aménagement de l'Est du Québec (BAEQ) les a déclarés « *invivables* » parce que trop petits. Et inutile de chercher maintenant sur la carte les noms de Saint-Nil, de Saint-

Paulin-Dalibaire ou de Saint-Octave-de-l'Avenir, quelques-uns de ces 10 villages ainsi fermés. Mais alors qu'auparavant il suffisait qu'une ressource locale (minière, agricole ou forestière) disparaisse pour qu'on replie le tout, église, magasin général et école et qu'on reparte ailleurs, ces fermetures ont suscité l'indignation et le plan de fermeture a été abandonné<sup>6</sup>. Les *Opérations Dignité* dont vos parents se souviennent se sont mises en marche, partout. Et depuis lors, les villages, fussent-ils petits, veulent vivre comme une communauté vivante ayant à proximité ses services de base.

### **Les services scolaires pour les communautés**

Les structures scolaires se sont dessinées au XIXe siècle dans un environnement rural et en s'appuyant sur l'implication des communautés. On a confié à chaque localité le soin d'organiser elle-même l'éducation de ses enfants. C'est la commission scolaire qui fut chargée de cette responsabilité et de l'autorité nécessaire, notamment son pouvoir de taxation. Par ce système très décentralisé, on pensait pouvoir rendre l'enseignement accessible à tous les enfants sur tout le territoire.

Mais l'intention ne s'est pas réalisée. L'accès était peut-être théoriquement possible, mais il fut, dans les faits, très inégal. En 1950, à la veille du rapport Parent, il y avait au Québec 2 000 commissions scolaires de taille, de population et de richesse très différentes. Et comme l'essentiel du financement des écoles (90 % des revenus) était assuré par l'impôt foncier imposé par la commission scolaire aux propriétaires de son territoire, on comprend facilement que des dizaines d'années de développement des écoles dans un tel contexte aient produit un système où des écarts énormes existaient dans l'offre de formation : l'école d'Émilie Bordeleau, mais aussi la puissante Commission scolaire catholique de Montréal qui pouvait se permettre de créer l'École Polytechnique parce que l'université hésitait à le faire.

C'est pour assurer l'égalité des chances de l'accès à l'éducation pour tous que ce système inéquitable a été transformé, suite aux recommandations du rapport Parent. Financement de l'État, réduction du nombre de commissions scolaires, concentration des ressources, établissement de normes applicables également à tous, ce sont là les grands principes de cette réorganisation. Ainsi, le système actuel, avec ses normes concernant la formation des enseignants, la taille des groupes, les règles de distribution des ressources, les modèles d'organisation du travail, la constitution de masses critiques de ressources, le système de transport, vise à ce que tous puissent accéder à des services de formation équivalents. Dans un tel contexte, c'est au nom de l'égalité des chances et pour ne pas retourner à l'école de rang, ou à celle d'Émilie Bordeleau, que l'on a aussi proposé la fermeture des petites écoles et, comme moindre mal, le transport des élèves dans des centres mieux équipés.

---

<sup>6</sup> Le BAEQ avait recensé 85 villages à fermer. Le village de Saint-Nil avait 360 personnes au début des années 70, il n'en restait que 86 lors de sa fermeture en 1974. Des personnes retournent chaque année à l'ex Saint-Nil, dans des chalets ou des résidences abandonnées. Récemment, des personnes ont voulu construire des chalets empêchant ainsi Hydro-Québec d'enlever le réseau électrique. On y trouve toujours un panneau indiquant : Saint-Nil, rang 14.

## **L'école d'Émilie Bordeleau du XXI<sup>e</sup> siècle**

Mais l'environnement social pour lequel ce système a été élaboré dans les années 1960 n'est plus le même. Sur deux points, l'environnement actuel est complètement différent du précédent : les effets de la diminution démographique et la volonté de maintenir leur école, fût-elle petite, qu'expriment les petites communautés. Sur près de 2 000 écoles, près de 400 ont moins de 100 élèves. On ne peut penser les supprimer. Pour assurer l'égalité des chances aux enfants de ces écoles, des solutions qui ne se basent pas seulement sur la concentration des ressources et l'application de normes et de pratiques conçues pour de grands ensembles devront être trouvées.

C'est au défi posé par cette situation nouvelle que l'expérimentation du projet École éloignée en réseau essaie de répondre, en s'appuyant entre autres sur l'usage d'une technologie abolissant les distances, permettant de travailler en réseau entre des points éloignés les uns des autres. Mais l'enjeu de ces expériences-pilotes n'est pas d'abord technique, ni même pédagogique. Cet enjeu est d'abord politique au sens fort du terme; la technique et la pédagogie sont de l'ordre des moyens. Cet enjeu relève de la mise en œuvre d'une politique éducative de l'accessibilité et du maintien de l'égalité des chances dans un environnement particulier, celui des petites écoles, plus particulièrement ici, dans les régions dites éloignées.

Pour répondre à ce défi, il faut inventer ou réinventer l'école d'Émilie Bordeleau du XXI<sup>e</sup> siècle. Votre commission scolaire est probablement celle dont la proportion de petites écoles à maintenir sur son territoire est la plus élevée au Québec. Aussi, je me réjouis de ce qu'elle ait décidé de faire face à la situation et qu'elle veuille être à l'avant-garde de ce mouvement qui veut écrire une nouvelle page de l'histoire de l'éducation du Québec.

## **2 - Le défi posé par la réussite scolaire au secondaire**

Dans le petit monde de l'éducation, ces dernières années il s'est dit et s'est écrit beaucoup de choses sur la réussite scolaire. Pédagogues, psychologues, psychoéducateurs, sociologues, chercheurs de tous ces horizons, journalistes ont analysé les choses, décortiqué la question, proposé des solutions. Ces discours donnent parfois le tournis et au risque d'envenimer les choses, je vais me permettre de mettre ici mon grain de sel. Mais mon approche n'est pas savante, elle part d'un constat qu'on n'ose pas dire parce qu'on craint en parlant ainsi d'accepter que l'école ne soit pas valorisée. Mais il faut se le dire, l'école est un milieu artificiel qui demande des apprentissages volontaires. C'est sa nature et elle ne remplit sa fonction qu'en étant ainsi. Mais cette contrainte qu'on accepte plus facilement quand on est enfant devient difficilement acceptable pour beaucoup, et cela plus ou moins longtemps selon les cas pendant l'adolescence. Je voudrais ici éclairer sommairement cette affirmation en montrant que l'école secondaire doit affronter un phénomène qui n'existait pas dans le passé, celui de l'adolescence de masse, et que dans cette situation son principal défi est celui de la désaffection scolaire de certains de ses élèves.

### **L'adolescence de masse**

À 16 ans, le jeune n'est plus soumis à l'obligation scolaire, aussi la perspective de continuer des études au-delà de cet âge sera difficilement envisagée par lui si son parcours

antérieur est jonché d'échecs scolaires, mais aussi s'il n'aime pas l'école. Pour saisir ce qu'il convient de faire, il faut donc d'abord prendre conscience d'une des difficultés auxquelles sont confrontés des jeunes à qui la contrainte sociale impose à cet âge la perspective d'une longue scolarité. En effet, la société et l'école tiennent de moins en moins compte des effets du développement physique des jeunes à la préadolescence et à l'adolescence.

Il faut distinguer la puberté de l'adolescence. La puberté est une étape de développement de la personnalité dans laquelle les transformations du corps et la maturation physiologique et sexuelle jouent un rôle important dans la construction de l'identité du jeune. C'est une étape obligée de son développement. L'adolescence, elle, est un phénomène social et culturel. C'est l'allongement du temps écoulé entre la maturation physiologique et l'insertion socioprofessionnelle, par suite de l'obligation scolaire, qui crée le phénomène de l'adolescence. Dans les sociétés traditionnelles, il n'y a pas d'adolescence. À la maturation physiologique correspond le moment de l'insertion dans le travail. Dans les sociétés traditionnelles, l'adolescence est un privilège social de quelques-uns, de ceux qui font des études. Leur énergie physique est investie dans le travail intellectuel. Ils y voient un avantage social pour plus tard et les emplois auxquels ils se destinent vont requérir peu d'investissement physique.

### **L'ennui à l'école, un des signes d'une énergie inemployée**

Or, cette situation comme situation d'ensemble est profondément changée. Ce qui était le destin de quelques-uns devient celui de tous. L'allongement de la scolarité produit le phénomène nouveau, celui de l'adolescence de masse. C'est un phénomène que l'on occulte et dont l'école tarde à tirer les conséquences. Des générations entières de jeunes vont désormais ressentir leur métamorphose corporelle, prendre conscience de leurs capacités et, si l'on n'y prend pas garde, parce qu'ils sont à l'école, ils ne trouveront pas les lieux où ils pourraient utiliser et libérer leur énergie pour en faire du social ou du culturel. Et cette situation n'est pas près de changer. Les progrès technologiques exigent des apprentissages plus longs, car, dans nos sociétés, ce n'est plus le corps et l'énergie physique qui fournissent dans les métiers l'essentiel de l'énergie. Notre société valorise et se construit autour de l'intelligence et du diplôme, associés de plus en plus à l'écran de l'ordinateur et au monde virtuel.

Une telle distorsion entre l'énergie physique, la vitalité ressentie et le manque d'occasions qui permettraient de les canaliser, produit, et en plus grande quantité qu'antérieurement, des phénomènes observables dans les comportements des jeunes, notamment chez les garçons. Pour certains, la violence devient une forme d'adaptation : faute de canalisation, l'énergie explose dans tous les sens. Pour d'autres, la réaction à une situation qui privilégie l'immobilité se trouve dans la fugue, ou l'instabilité, ou les impulsions agressives. Pour d'autres encore, cette réaction prend des formes d'auto-violence, celle de l'angoisse – on est plein de vitalité, on a une conscience aiguë du monde et pourtant on est convié à ne rien faire – ou celle de la passivité, moyen d'adaptation à un monde sans idéal et sans défi. C'est cette même passivité qui est vécue dans ces classes mornes d'adolescents qui s'ennuient. Or, l'ennui est toujours le signe d'une énergie inemployée.

## **Lutter contre la désaffection scolaire : une obligation de moyens**

On parle souvent de l'échec de l'école en disant qu'un nombre insuffisant de jeunes québécois n'ont pas leur diplôme d'études secondaires. Ce n'est pas là le vrai problème. Le pourcentage de jeunes de 25 ans qui n'ont pas de diplôme d'études du secondaire n'est pas plus élevé au Québec que dans d'autres pays. Ils se rattrapent par la suite en revenant à l'école. Non, le problème est celui de l'abandon temporaire de l'école parce qu'on s'y ennue et que les études n'arrivent plus à vous motiver.

Poser ainsi le problème, c'est en tant qu'acteurs de l'école secondaire se sentir interpellés. Les résultats ne dépendent pas entièrement de nous, mais les moyens, oui. Et notre sens de la responsabilité ne peut-il aller jusqu'à revendiquer l'obligation de moyens?

Je ne sais pas comment les écoles secondaires de votre commission scolaire font face à ce défi. Mais ces dernières années, j'ai eu l'occasion de côtoyer plus de 40 écoles secondaires à travers le Québec, dont plus d'une quinzaine font partie du programme *Agir autrement*. En regardant ce qui se passe, ou ne se passe pas, dans ces écoles, j'en ai conclu que des actions concertées dans quatre domaines sont susceptibles de changer significativement les choses. Ces domaines sont les suivants : la prise de conscience de l'importance stratégique du premier cycle du secondaire dans la réussite scolaire; l'implantation plus généralisée de pratiques pédagogiques qui postulent et suscitent l'activité de l'élève, parce qu'apprendre, suppose un engagement actif de l'élève dans des tâches significatives et dans un environnement qui lui propose des défis stimulants; la constitution de groupes stables d'élèves dont l'encadrement pédagogique est assuré conjointement par l'équipe d'enseignants qui leur enseignent; la prise en compte des centres d'intérêt des jeunes de cet âge dans l'organisation des activités parascolaires : sports et activités physiques, arts d'expression (musique, théâtre, danse), nouvelles technologies (son, vidéo), citoyenneté (engagement religieux, social, communautaire, international), groupes de discussion. Mais ouvrir de tels chantiers, n'est-ce pas transformer profondément l'école secondaire actuelle?

### **III - En guise de conclusion : quelques « fondamentaux »**

Ma conférence se déploie en trois étages.

D'abord, des questions concernant le sens, le sens de l'école. Ce sont des questions qui ont une certaine intemporalité. Mais il est bon de temps à autre d'y revenir.

Puis, à un étage plus bas, des questions concernant les défis actuels qui se proposent à vous. Ces deux défis que je viens d'évoquer sont comme la concrétisation, dans la situation actuelle qui est la vôtre, des questions concernant le sens traitées dans la première partie. C'est parce qu'on a une conscience aiguë et des convictions fortes sur ce qui constitue le sens de l'école que ces situations apparaissent comme des défis et qu'on ne peut rester passif ou attentiste face à elles.

Pour terminer, je voudrais descendre à un étage encore plus bas, au niveau des actions journalières. Mais soyez sans crainte, je serai bref. J'ai pratiqué beaucoup la marche en montagne, il est bon de temps à autre de regarder le sommet et aussi, pour s'encourager, de jeter un coup d'œil en arrière sur le chemin parcouru. Mais l'essentiel de la marche est de mettre pendant des heures un pas devant l'autre. Et pour le faire, il faut se concentrer sur les « *fondamentaux* » de la marche en montagne : l'allongement du pas, le rythme, la respiration et, en escalade, s'assurer toujours de trois prises solides avant de bouger la quatrième.

Je voudrais ici en terminant, indiquer de même quelques « *fondamentaux* » qui sont la clef de la réussite pour les organisations, les écoles, les enseignants. Pour chaque groupe, j'en ai retenu un seul.

Pour les **organisations** comme une commission scolaire, la clef de la réussite est l'anticipation des situations problématiques. Ce qui demande de la vision et de la force de conviction.

Pour **l'école**, la clef de la réussite, c'est le renforcement de son identité propre. L'école doit être une communauté vivante. Or, il n'y a pas de communauté sans appartenance et sans sentiment d'appartenance. Et, il n'y a pas de sentiment d'appartenance sans une certaine identification à l'identité propre des groupes auxquels on se sent appartenir. Mais qu'est l'identité d'une école? C'est sa spécificité, les traits distinctifs qui font qu'on ne la confond pas avec d'autres. Cette identité qu'on appelle parfois la culture propre de l'école est le résultat d'une histoire, d'une pratique. Elle s'inscrit dans une mémoire collective, elle s'est constituée dans le temps. Elle s'exprime par le langage, par les rites, les pratiques réglées, par les lieux, par des légendes, des héros qui ont marqué l'école. Cette identité se construit, mais elle suppose toujours le respect et la reconnaissance de tous ceux qui y travaillent, le leadership de la direction et l'ouverture à la communauté qui entoure l'école.

Pour **l'enseignant**, la clef de la réussite, c'est avoir le goût et l'amour des matières que l'on enseigne. Par son propre exemple, l'enseignant est ainsi porteur de sens. Transmettre aux élèves un goût qui s'avèrera irréversible une fois acquis, c'est la première urgence de la formation. Mais ici l'enseignant est irremplaçable et le goût qu'il a lui-même de la matière qu'il enseigne. Les jeunes le disent: « tel professeur aime sa matière et nous la fait aimer ». Cette transmission du goût peut susciter des carrières entières et transformer des vies. C'est un peu cela qui justifie ce métier parfois épuisant et qui ne peut s'exercer sans passion.

J'ai terminé. Mais je vais vous laisser en cadeau deux lettres. Elles sont écrites par d'anciens élèves : l'une à un ancien maître, l'autre parle de leur maître disparu. Elles se passent de commentaire.

La première est d'Albert Camus. Il ne connaîtra pas son père. Il n'a qu'un an quand celui-ci, mobilisé pour la guerre en septembre 1914, meurt de ses blessures un mois plus tard. Sa mère, sourde, va l'élever, seule, lui et son frère. Sans biens, elle fera des travaux de ménage pour arrondir sa petite pension de veuve de guerre.

Or, vers la mi-novembre 1957, on annonce que l'Académie Royale de Suède vient d'accorder à Albert Camus le prix Nobel de littérature. Quelques jours plus tard, il écrit cette

lettre à l'instituteur qui pendant cinq ans lui a enseigné à « l'école de rang » de son Algérie natale :

*19 novembre 1957*

*Cher Monsieur Germain,*

*J'ai laissé s'éteindre un peu le bruit qui m'a entouré tous ces jours-ci avant de venir vous parler de tout mon cœur. On vient de me faire un bien grand honneur, que je n'ai ni recherché ni sollicité. Mais quand j'en ai appris la nouvelle, ma première pensée, après ma mère, a été pour vous. Sans vous, sans cette main affectueuse que vous avez tendue au petit enfant pauvre que j'étais, sans votre enseignement et votre exemple, rien de tout cela ne serait arrivé. Je ne me fais pas un monde de cette sorte d'honneur. Mais celui-là est du moins une occasion pour vous dire ce que vous avez été, et êtes toujours pour moi, et pour vous assurer que vos efforts, votre travail et le cœur généreux que vous y mettiez sont toujours vivants chez un de vos petits écoliers qui, malgré l'âge, n'a pas cessé d'être votre reconnaissant élève. Je vous embrasse de toutes mes forces.*

*Albert Camus*

La deuxième lettre est celle que deux jeunes ouvriers d'un quartier populaire de Montréal ont envoyée au journal *Le Devoir*, à l'occasion de la mort d'un de leurs professeurs.

*Bon voyage, M. Néron*

*Nous apprenions récemment avec tristesse le décès d'un professeur bien-aimé, Jean Néron, enseignant à l'école secondaire (polyvalente) Saint-Henri pendant de nombreuses et fructueuses années.*

*Nous voudrions simplement lui rendre hommage, car il a été pour plusieurs d'entre nous, jeunes adolescents d'un milieu ouvrier populaire, une source dynamique, lumineuse, d'inspiration et de créativité. Il fut un véritable maître dans le sens classique du terme, un maître de langue et de littérature sans doute, mais surtout un guide éclairé et éclairant par sa sensibilité aux besoins de ses élèves parfois turbulents. Fondateur de la Corporation de l'Étincelle, il a voulu contribuer ainsi à la promotion socio-économico-culturelle des jeunes du quartier Saint-Henri à Montréal.*

*Merci M.Néron pour votre dévouement, pour votre enthousiasme quotidien à la tâche. Merci pour votre bonne humeur, votre simplicité chaleureuse, votre humour, votre sens critique, votre joie communicative. Merci de tout cœur d'avoir solidifié notre formation humaniste. Grâce à vous, nous sommes devenus de meilleurs êtres humains.*

*Cher M. Néron, votre souvenir est inscrit dans le succès de nos vies de travailleurs.*

*Bon voyage, M. Néron!*

*Conrad Tessier*

*Marcel Buteau*

*Montréal, le 14 mai 1996*