

2^{ème} Forum d'automne de l'Institut de l'entrepreneurship
5 octobre 2000

La réforme du curriculum d'études du primaire et du secondaire : le pari du succès

Par Paul Inchauspé

Jeudi 5 octobre 2000
Château Bonne Entente
Sainte Foy

Dans certaines commissions scolaires, la sensibilisation des enseignants et enseignantes à la réforme du curriculum d'études commence par un exercice d'appropriation de quelques concepts nouveaux qu'introduirait la réforme : compétences transversales, passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage, pédagogie par projet. Cette façon de procéder ne me paraît pas très efficace. Ces termes n'ont pas été introduits par la réforme, ils lui préexistaient et ils traduisent quelques-uns des débats et parfois des batailles qui entourent les essais de renouvellement pédagogique. Réduire la réforme du curriculum à ces termes, c'est occulter bien d'autres éléments de cette réforme du curriculum, c'est aussi, et cela est plus grave, sacraliser certains moyens au point de les faire considérer comme la fin.

En procédant ainsi, on veut bien faire, mais on amène alors la réforme aux enseignants et aux enseignantes comme nouvelle religion proclamée et ceux qui ne se rallieraient pas à ces nouveaux mots en seraient exclus. Ce qu'il faut faire, c'est l'inverse : il faut amener les enseignants et les enseignantes à la réforme, la leur faire vouloir parce qu'ils en ont compris le sens et que beaucoup d'entre eux y trouveront la confirmation de ce qu'ils font déjà.

Aussi je voudrais ici devant vous :

- rappeler brièvement l'intention première de la réforme du curriculum, celle du pari du succès,
- souligner quelques éléments du contexte qui rendent la réalisation de cette intention plus difficile pour des adolescents et plus particulièrement pour les garçons,
- indiquer l'importance de quelques moyens susceptibles de mieux assurer le succès des adolescents et plus particulièrement celui des garçons.

1 - Que vise la réforme du curriculum d'études?

Le sens visé par cette réforme est le suivant : **augmenter la qualité de la formation intellectuelle de tous les élèves, sans négliger pour autant tous les efforts entrepris jusqu'à présent pour assurer leur développement intégral.** Pour atteindre cet objectif, il faut renforcer la fonction cognitive de l'école, l'accentuer même. Il faut faire apprendre plus et mieux à l'école. Et non pas seulement à quelques-uns, aux plus doués ou aux plus rapides, mais aussi aux plus lents, aux plus faibles, à tous.

Je ne vous indiquerai pas ici longuement pourquoi. Vous le savez. Dans les débats qui ont eu lieu ces dernières années, on a dit et montré que l'école du « Livre orange » ne mettait pas assez d'accent sur la fonction cognitive, sur les apprentissages, alors que le monde dans lequel nous entrons, celui de la *société du savoir*, présente à l'école un défi particulier dans la réalisation de sa mission d'instruction. Toutes les réformes de curriculum d'études entreprises actuellement en Occident visent, elles aussi, explicitement une amélioration de ce type. Et la lutte contre l'échec scolaire n'est qu'une facette de cette recherche d'amélioration. Il y a trente (30) ans, le

thème rassembleur des écoles occidentales a été *Assurer l'accès de tous et toutes à l'école*. Le thème repris partout actuellement est le suivant : *après avoir assuré l'accès de tous et toutes à l'école, il faut assurer le succès de tous et toutes, ou du moins du plus grand nombre, et cela non en baissant les exigences, mais en les augmentant*. Impossible, diront certains! Non, devons-nous dire, difficile certes, oui, et c'est pourquoi, c'est un défi. Cela ne se fera pas mécaniquement sans mobilisation et sans effort.

Un certain nombre de propositions présentées par le rapport sur la réforme du curriculum d'études n'ont pas d'autre ambition que de contribuer à relever ce défi : recentrage de l'école sur la mission d'instruction, renforcement de la perspective culturelle des programmes d'études, renforcement des exigences, réorganisation des programmes d'études pour permettre une meilleure intégration des savoirs, renforcement des savoirs essentiels qui ouvrent la porte aux autres savoirs, meilleure utilisation du temps, celui du cycle d'étude, celui du temps passé à l'école, hors du temps strictement scolaire, celui du travail personnel après les cours, différenciation des parcours du deuxième cycle du secondaire, etc. Bref, toutes ces dispositions n'ont qu'un but : **assurer une amélioration qualitative de la formation intellectuelle** qui sera donnée à nos jeunes, sans négliger pour autant leur formation complète.

Cette réforme qualitative est nécessaire partout, mais peut-être encore plus au Québec.

Pour dire cette nécessité, je vous lirai d'abord quelques phrases de Fernand Dumont, extraites de *Raisons communes*, un livre paru il y a moins de quatre ans. Fernand Dumont n'est pas un de ces contempteurs du système d'éducation, que l'on voit, de temps à autre, sur les tribunes que leur offrent les médias; c'est un homme lucide, réfléchi, informé, qui toute sa vie, dans son engagement d'intellectuel et de citoyen a été préoccupé par l'instauration d'une vraie culture scolaire. Voici ces lignes écrites deux ans avant sa mort dans un texte intitulé *La crise du système scolaire*, texte paru dans le livre *Raisons communes*.

Voici les dernières lignes de ce texte :

Réformer notre système d'éducation : voilà le combat des années présentes, condition de tous les autres. Que nous importe une société distincte, dont l'ignorance serait le trait caractéristique? À quoi sert le bavardage politicien sur la priorité de l'économie, alors qu'un nombre grandissant de jeunes quittent l'école sans qualification véritable? Pourquoi une politique libérale envers les créateurs, quand l'inculture raréfie leurs publics? Comment imaginer une démocratie, où des citoyens responsables émergeraient des déserts de l'esprit? (Raisons communes, Boréal, Montréal, 1995,168).

Pour dire cette nécessité, je vous dirai aussi un chiffre dont vous verrez rapidement les conséquences économiques. Par les temps qui courent, les messages à référence économique ont plus de chance d'être écoutés! Depuis que le Québec a adopté la Politique active du marché du travail qui vise aussi la réinsertion professionnelle des personnes bénéficiant du programme de la sécurité du revenu, de plus en plus de personnes prennent conscience de la gravité que revêt pour

le Québec un déficit de formation de base dans sa population. Le nombre de Québécois de 15 ans et plus qui ont moins de 9 ans de scolarité dépasse le million, soit 18,1 p.100 de l'ensemble de la population du Québec. Alors que, toute proportion gardée relativement à sa population, le Québec a un nombre de personnes ayant fait des études collégiales et universitaires à peu près équivalant à celui de l'Ontario, il a deux fois plus de personnes adultes ayant moins de neuf ans de scolarité. 63 p.100 des prestataires de la sécurité du revenu ont un niveau de scolarité inférieur à celui de 5e secondaire, 75 p.100 des participants aux mesures actives d'Emploi-Québec ont une scolarité de niveau secondaire et pour la plupart inférieur à celui de 5e secondaire. On a là, au Québec, toutes les conditions d'une situation de chômage structurel. Faute de formation générale suffisante, ces adultes ne peuvent se réinsérer professionnellement. Il faudra bien prendre un jour cette question du déficit de la formation de base des adultes à bras le corps. Mais pour revenir aux jeunes, étant donné le déficit de formation de base existant déjà au Québec, comment accepter que, faute de réussite, l'enseignement des jeunes lui-même perpétue une telle situation?

Le destin des petites nations, dont nous sommes, n'est pas dans la possession des richesses naturelles. Ces richesses s'épuisent, elles se dévaluent aussi. Le destin dépend de la culture et de la qualité de la formation que nous aurons assurées à nos enfants et à nos petits-enfants. Les petites nations qui ont fait cela survivent. Cette idée était déjà le moteur de la réforme mise en chantier par le rapport Parent. Beaucoup a été fait depuis pour aller dans ce sens et les exemples de stratégies éducatives présentées lors des ateliers sont là pour en témoigner. Mais il faut accomplir la tâche, il faut la parfaire. À l'effort quantitatif voulu par le rapport Parent et pour lui donner sens, il faut ajouter l'effort qualitatif auquel nous convie la réforme du curriculum d'études. Il ne nous suffit pas d'assurer l'**accès** du plus grand nombre, il nous faut aussi viser le **succès** du plus grand nombre. Il nous faut passer de la démocratisation de l'accès qui a présidé à la réforme du rapport Parent à celle de la démocratisation du succès.

2 — De certaines difficultés de la démocratisation de la réussite à l'âge de l'adolescence

Des études réussies d'une plus longue durée, voilà désormais le destin des jeunes. Et plus il leur faut faire des études longues et les réussir, plus il faut les préparer au monde scolaire tôt, car des retards des premières années tendent à devenir des handicaps insurmontables. Voilà le paradoxe auquel nous sommes confrontés et qui explique la place prise par le développement des services à la petite enfance dans le cadre de la réforme de l'école. Pour rendre possible le succès, cette période est cruciale.

Mais il est aussi une autre période du développement des jeunes, celle de la pré-adolescence et de l'adolescence, dont on parle trop peu et qui, elle aussi, conditionne le succès, et cela plus particulièrement pour les garçons. 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. Pour saisir ce qu'il convient de faire, il faut donc d'abord prendre conscience des difficultés auxquelles sont confrontés des jeunes à qui la contrainte sociale impose à cet âge la perspective d'une longue scolarité.

Je voudrais indiquer ici trois de ces difficultés.

Les métiers qui permettaient l'insertion professionnelle de jeunes par une formation sur le tas sont de plus en plus rares.

La nature de tous les métiers s'est transformée. Ceux qui demandent peu de qualification sont en diminution. Dans les emplois, les codes de réalisation basés sur des tours de main qu'on peut acquérir par imitation sont remplacés par des procédures plus complexes. Il en résulte même qu'un déficit de formation de base est un handicap pour l'insertion professionnelle des jeunes.

Il y a encore 25 ans, des jeunes pouvaient quitter l'école avec une formation de base réduite et sans qualification professionnelle précise et pourtant être actifs dans des emplois et dans la société. Ces jeunes de façon générale n'aimaient pas l'école qu'ils fréquentaient. De nos jours, le nombre de ceux qui n'aiment pas l'école qu'ils fréquentent n'a probablement pas diminué, mais ils ont de moins en moins le choix de ne pas continuer à la fréquenter. Il leur faut persévérer à l'école alors que les matières enseignées ne les passionnent guère. C'est là une réalité nouvelle pour l'école.

La justification d'études longues par les avantages qu'on en retirera plus tard dans l'emploi est un argument qui a de moins en moins, auprès des jeunes et plus particulièrement auprès des garçons, l'effet de soutien qu'il pouvait avoir antérieurement.

Pour les gens de nos générations, l'école a joué le rôle d'ascenseur social et nous avons accepté d'investir dans les études parce que nous étions assurés du retour sur cet investissement. Et si les filles réussissent mieux à l'école que les garçons, c'est aussi parce qu'elles ont encore conscience que l'indépendance économique par rapport à l'homme peut leur être assurée par des études leur ouvrant l'accès à des emplois bien rémunérés.

La relation entre la réussite des études et l'emploi futur est un argument qui, au Québec, a toujours eu moins de prise sur les garçons, car ne leur a-t-on pas assez dit qu'avec l'esprit d'entreprise et le courage, et aussi l'astuce, il était toujours possible de réussir professionnellement et même de s'enrichir? Les héros de réussite sociale et professionnelle qu'on leur a présentés n'étaient-ils pas des personnes ayant *fait de l'argent* sans avoir *fait d'études*? Le discours sur la nécessité des études ne tombe donc pas sur un terrain bien préparé à l'entendre. Il ne suffit pas que, nous adultes, ayons raison pour que les jeunes soient convaincus que nous avons raison et surtout pour qu'ils trouvent dans ces raisons des motifs assez forts pour les aider à persévérer dans des études de plus en plus longues.

D'autant plus que leur situation est bien différente de celle qui était la nôtre sur trois points :

- tout d'abord, la prolongation des études, qui est désormais leur lot, fait que le retour sur l'investissement est de plus en plus différé. Comment faire accepter cela à des jeunes que l'environnement social et économique conduit à être des consommateurs qui recherchent la satisfaction immédiate et le retour rapide sur l'investissement?

- de plus, investir dans les études pour accéder à l'emploi pouvait dire quelque chose aux jeunes de la génération des *Trente glorieuses* qui fut la nôtre : les emplois s'ouvraient devant nous. Mais quelle est la consonance d'un tel discours avec celui qu'ils entendent tous les jours depuis quinze ans (il est cependant en train de changer), celui de la récession économique et du chômage?
- enfin, le développement de la nouvelle économie et le succès rapide des start-up lancés par des jeunes ayant abandonné leurs études alimentent à son tour le fantasme de la richesse vite faite. Cette nouvelle forme de *la ruée vers l'or* a pour les jeunes plus de consonance et d'écho que nos appels à la pratique d'une morale du samouraï qui demande l'effort et l'abnégation pour espérer peut-être en récolter plus tard les fruits.

Autrefois, un professeur enseignait à des élèves sélectionnés, acquis aux normes d'une culture scolaire dont l'appropriation pouvait les promouvoir socialement. Aujourd'hui, le même professeur peut être conduit à enseigner à des élèves étrangers par leur vécu familial aux normes de l'école et vivant le temps scolaire comme une contrainte sans contrepartie. **C'est pourquoi c'est à l'école même, dans l'activité même d'étudier, que les jeunes doivent trouver la motivation intrinsèque pour étudier, sinon nous ne réussirons pas à les aider à pratiquer les études plus longues que nous leur imposons.**

La société et l'école tiennent de moins en moins compte des effets du développement physique des jeunes à la pré adolescence 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 l'insertion dans le travail et pour certaines d'entre elles l'enfance elle-même est un réservoir de force productive. 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 et les emplois auxquels ils se destinent vont requérir peu d'investissement physique.

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 nous n'y prenons 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'occasion qui permettraient de les canaliser produit, et en plus grande quantité qu'antérieurement, des phénomènes observables dans les comportements des jeunes. 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 la forme de l'auto-violence, celle de l'angoisse — on est plein de vitalité, on a une conscience aiguë du monde et pourtant l'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.

Ai-je besoin d'ajouter que cette situation de distorsion d'énergie inemployée est vécue plus intensément par les garçons dont les transformations physiques se déroulent sur fond de production de testostérone?

3-- De quelques moyens susceptibles de favoriser le succès scolaire des adolescents

Si l'on a bien compris ces trois difficultés propres aux jeunes de nos jours, on voit bien que l'école doit se transformer pour pouvoir assurer leur succès scolaire et que l'on ne peut pas se contenter de leur répéter, comme un mantra, la nécessité de l'école pour réussir dans la vie. Je voudrais dire un mot très bref sur quelques-unes de ces transformations.

La pratique généralisée de pédagogies qui suscitent l'activité de l'élève

Il est évident que la réforme et l'augmentation du succès qu'elle vise ne se feront pas sans la mobilisation des acteurs de première ligne que sont les enseignants et les enseignantes pour la généralisation de pédagogies qui suscitent l'activité de l'élève.

Mais qu'est une pédagogie de l'activité? C'est une pédagogie dans laquelle l'élève est un **acteur** et non un spectateur. Mais il faut ici dépasser les apparences. Un cours magistral n'est pas nécessairement morne. Il peut dans certaines conditions, susciter l'activité de l'esprit de celui qui l'entend. À l'inverse, une méthode, dite active, ne produit pas nécessairement chez l'élève, l'activité de son esprit. Elle peut, dans certains cas, ne favoriser que son agitation ou les fonctions les plus élémentaires de son esprit.

Mais des véritables pédagogies de l'activité sont présentes dans des classes, dans des écoles, et les ateliers de cet après-midi vous ont présenté un échantillonnage de telles pédagogies. Où trouve-t-on de telles pédagogies? Elles fleurissent dans les classes, les écoles où l'on accorde moins d'importance au contrôle qu'aux apprentissages. Elles fleurissent dans les classes, les écoles où l'on pense qu'apprendre suppose un **engagement actif** de l'élève dans des tâches

significatives, dans un environnement qui lui propose des défis stimulants, exempts de menace. Dans ces écoles, dans ces classes, le professeur n'est pas seulement l'expert qui déverse seulement son savoir à des élèves dociles, c'est le stratège, le constructeur de situations d'apprentissage, l'entraîneur, le leader. Dans ces écoles, dans ces classes, les élèves ne sont pas pour leurs enseignants des cruches à remplir, ce sont des feux à alimenter. Dans ces écoles, dans ces classes, l'élève ne se contente pas de faire son temps, pour ramasser des notes. Mais dans ces écoles, dans ces classes, il a du plaisir à apprendre, parce que les activités qui s'y déroulent ont pour lui un sens, qu'il s'y engage et qu'il se construit par elles comme sujet personnel. Dans ces écoles, l'élève a le sentiment que les études l'aident à grandir.

La pratique généralisée d'une école, milieu de vie pour les adolescents

Si l'école québécoise sait assez bien créer une école, *milieu de vie*, au primaire, beaucoup reste à faire au niveau du secondaire.

On connaît les centres d'intérêt des jeunes de cet âge : les sports et les activités physiques, (et l'activité physique a un effet calmant), les arts d'expression (la musique, le théâtre), les nouvelles technologies (le mouvement postgrunge, le MP3), la citoyenneté (l'engagement religieux, social, communautaire, international), la discussion. Ces centres d'intérêt sont-ils pris en compte dans des activités parascolaires qui leur sont proposées? Et même, leur propose-t-on de telles activités parascolaires?

La réussite des élèves adolescents dépend de ces choses pour au moins quatre raisons :

- la première raison : dans la période de latence qui précède l'adolescence, la relation à ce qui n'est pas soi se situe davantage au niveau du savoir; dans l'adolescence, elle se situe davantage au niveau de l'expérience. Le parcours scolaire qui privilégie le savoir doit donc, à cet âge, être contrebalancé par des activités qui valorisent des expériences de vie;
- la deuxième raison : l'adolescence est l'âge dans lequel le jeune est en cours de maturité, il se cherche, se construit, s'instruit, se perd. La jeunesse se construit sur une double épreuve : d'une part, la conquête de l'autonomie, la sortie de la dépendance infantine, la découverte de soi à travers ses amitiés, d'autre part, l'investissement dans le travail scolaire qui ouvre à l'activité professionnelle et permet elle aussi à l'accès au statut d'adulte. Les parcours scolaires donnent l'occasion de la deuxième épreuve; les activités d'une école, milieu de vie, peuvent et doivent donner l'occasion de la première épreuve;
- la troisième raison, elle, est évidente : ces activités, bien plus que les activités strictement scolaires, permettent le déploiement de l'énergie physique, mais aussi celle de l'énergie créatrice et celle du développement de l'esprit d'entreprise et du goût d'entreprendre;
- la quatrième raison, elle, n'est pas à dédaigner : la société actuelle valorise ceux qui

ont le goût d'étudier longtemps, elle laisse peu d'espoir de s'en tirer à ceux qui auparavant auraient opté pour l'apprentissage d'un métier sans poursuivre des études. Le monde actuel laisse peu de place pour les parcours marginaux, tentation des adolescents qui découvrent d'autres formes de réalisation que celles préconisées par les études. Aux moments de découragement, c'est la présence des pairs, les relations que les jeunes peuvent nouer entre eux dans la classe, — et peut-être même, à ces moments, surtout en dehors de la classe dans des activités parascolaires, — qui leur permet de poursuivre une scolarité qui n'arrive plus à les motiver.

La mise en œuvre de réajustements structurels au secondaire

La réforme du curriculum a proposé trois réajustements structurels susceptibles de transformer l'économie générale de l'organisation des études au secondaire. Ces dispositions tardent à se mettre en place, mais plus grave, personne n'en parle. On se concentre sur les *compétences* et l'on engage des débats stériles de spécialistes sur cette notion, alors que les dispositions de nature structurelle ont la capacité de changer significativement les choses sur le front de la lutte pour la réussite scolaire des jeunes.

Je rappelle ici ces trois dispositions :

- considérer le premier cycle du secondaire non comme le début d'un long cycle de cinq ans, celui qui conduit, au terme du secondaire, au Diplôme d'études secondaires, mais considérer ce premier cycle du secondaire comme la fin d'un long cycle de 9 ans, celui de la formation de base;
- assurer une plus grande diversification des parcours au deuxième cycle du secondaire;
- considérer la formation professionnelle comme une voie normale de scolarisation et donc assurer sa présence au deuxième cycle du secondaire et même au premier cycle pour les métiers semi spécialisés.

Ces dispositions ébranlent le socle des principes actuels d'organisation du secondaire. Je n'ai pas le temps de vous dire ici les raisons qui ont conduit à bâtir le socle du système actuel et les raisons qui poussent à le remplacer par celui qui est proposé par la réforme. Je voudrais simplement vous faire entrevoir les changements qui en résulteraient pour la réussite des élèves s'il était mis en application.

Actuellement, dans beaucoup d'écoles secondaires, le premier cycle se déroule selon le rythme du *long fleuve tranquille* : l'échéance du DES est lointaine. Au terme du secondaire 111, on se réveille, il faut préparer l'entrée au Cégep, et c'est alors, pour beaucoup trop, la catastrophe! Pensez-vous que considérer un tel cycle comme la conclusion du long cycle de la formation de base et se dire que, relativement à la maîtrise de ces compétences de base, l'école n'a pas seulement, au terme de ce cycle, une responsabilité de moyen, mais aussi de résultat, pensez-vous que cela ne puisse être de nature à susciter davantage la mobilisation des enseignants et des élèves pour atteindre un tel but?

Et quelle destination propose-t-on aux élèves des *cheminements particuliers* (quelle dénomination horrible!)? Je connais au moins deux écoles secondaires qui ont décidé d'appeler cette section d'enseignement, *pré-professionnel*. Et dans une de ces écoles, les 2/3 d'une telle cohorte de plus de 90 élèves ont été acceptés ce printemps aux centres de formation professionnelle de sa région. Pendant ce temps, ailleurs, parce que l'on n'a pas développé suffisamment l'enseignement professionnel, ou parce qu'on ne pense pas que cet enseignement soit une forme légitime de scolarisation, ou encore parce qu'on y trouve un avantage financier, on continue à pousser des jeunes ayant des difficultés scolaires vers la formation générale à l'éducation des adultes. Je connais une commission scolaire dont 80 % de l'effectif des élèves de l'éducation des adultes est constitué de jeunes de 16 à 18 ans inscrits en formation générale. Dans quatre autres commissions scolaires, ce sont 50 % des élèves des centres d'éducation des adultes qui sont des jeunes de 16 à 18 ans eux aussi inscrits en formation générale. N'y a-t-il pas là un certain détournement de système? Mais plus grave encore, en agissant ainsi on place presque inéluctablement ces jeunes sur la route de l'échec. Ils abandonnent en grand nombre et très rapidement leurs études de formation générale. On les retrouve quelques années plus tard sur les mêmes bancs d'école dans les programmes de formation commandités par la sécurité du revenu ou la sécurité de l'emploi!

Le renouvellement du discours sur la fonction de l'école

L'effort auquel nous sommes conviés pour la recherche d'une plus grande réussite des élèves se justifie, je l'ai dit dans la première partie, par les défis nouveaux, notamment ceux relatifs à l'emploi que la société du savoir imposera aux nouvelles générations. Mais un tel argument, s'il est mobilisant pour nous, ne l'est guère pour les jeunes et, dans la deuxième partie de cet exposé, j'ai dit pourquoi. J'ai dit aussi que pour soutenir l'effort demandé aux jeunes pour qu'ils réussissent leurs études, il faut qu'ils fassent l'expérience du plaisir d'apprendre. Mais cela non plus ne saurait suffire, il faut de plus leur dire le sens de ce qu'ils font en allant à l'école.

En effet, ce dont souffrent les jeunes et peut-être aussi toute notre société — elle est riche en réponse aux questions concernant le *comment*, faible en réponse à celles qui concernent le *pourquoi* — c'est la crise du sens. Et la crise du sens s'accompagne toujours de la disparition des lieux structurés de transmission. Dans ce vide, et parce qu'elle s'adresse aux jeunes, l'école doit se dire comme un lieu de transmission, comme un lieu du relais entre les générations. Car que fait-on à l'école? On y transmet aux jeunes générations des productions culturelles produites par les générations passées, celles que notre génération juge les plus importantes. Pourquoi le fait-on? Pour qu'ils puissent vivre activement dans un monde transformé par ces productions et pour qu'à leur tour, ils en produisent de nouvelles. Ne pensez-vous pas qu'une telle vision de l'école a plus de résonance et plus d'envergure pour les enseignants et pour les élèves que celle d'une école dont la justification serait la seule qualification pour l'emploi?

Je conclus brièvement. J'ai été plus long que je ne l'aurais dû. Je m'en excuse.

Je dirai trois choses en terminant :

- je n'ai pas centré spécifiquement ce que j'ai dit sur la réussite des garçons. Mais en préparant ce texte, je pensais exclusivement à eux. Sans doute parce que je connais et je comprends moins la psychologie adolescente des filles que celle des garçons, mais aussi parce que les garçons s'adaptent moins que les filles à une culture scolaire traditionnelle qui est encore le lot de beaucoup d'écoles secondaires;
- la préoccupation de la réussite anime tout le réseau scolaire. C'est bien! Mais pour l'améliorer, je pense qu'il y a des cibles stratégiquement plus importantes que d'autres. Le point de départ de la scolarité et les années qui la précèdent dans l'enfance sont l'une de ces cibles. Les études menées sur ce terrain, le partage très large de la conviction que les premières années de l'enfance déterminent les parcours ultérieurs ont conduit à investir de façon structurée dans les services à la petite enfance et à l'enfance. Ce que j'ai voulu montrer, c'est qu'il y a aussi une autre cible stratégiquement importante, celle de la pré adolescence et du début de l'adolescence, celle du premier cycle du secondaire du parcours scolaire. Il est temps qu'on s'en préoccupe de façon concertée;
- à cette période de la scolarité, la réussite scolaire des jeunes dépend de plusieurs facteurs, celui d'une connaissance approfondie des difficultés et contraintes de la double épreuve à laquelle ils sont soumis (la construction de leur identité personnelle par l'acquisition de l'autonomie et par leur réussite scolaire), celui de l'adaptation de l'institution scolaire à cette réalité, notamment dans le domaine pédagogique et l'environnement parascolaire. Mais cette réussite dépend aussi, et j'insiste, de changements structurels concernant l'économie générale du secondaire : finalité du premier cycle du secondaire, enseignement professionnel établi comme voie normale de scolarisation, arrêt de l'utilisation abusive de la formation générale de l'éducation des adultes comme seconde chance offerte à des jeunes de 16-18 ans. On ne peut pas demander aux acteurs de première ligne que sont les enseignants et les enseignantes de prendre sur leurs seules épaules, par le biais du renouvellement de leur pédagogie, tout le poids de la réussite scolaire quand des éléments de la structure sont, eux aussi, générateurs d'échecs et qu'on accepte, sans réagir, cet état de fait.

Je vous remercie de votre attention.