

XXVIes Rencontres Secondaire-Cégep du S.R.A.M.

**ÉDUCATEURS, ÉCOLES, RÉFORME ET REFONDATION**

par Paul Inchauspé

Hôtel Bonaventure-Hilton, Montréal  
Le mardi 28 novembre 2000

## INTRODUCTION

Si votre connaissance de la réforme du curriculum d'études dépend de ce qu'en disent les journaux, vous avez sans doute le sentiment que nous avons dans les écoles un tout nouveau curriculum d'études qui dès le départ est un peu amoiché.

Ceci est de nature, sans doute, à conforter chez certains d'entre vous le scepticisme par rapport aux chances des réformes en éducation. Vous avez vu neiger et des tentatives de réforme vous en avez vues d'autres et les unes après les autres, elles se sont souvent plantées. Alors, au secondaire, avant de vous mettre en branle pour vous y préparer, vous seriez tentés de vous dire : attendons, encore une fois la marée reculera bien avant qu'elle ne nous ait atteints.

Et comme la réforme du curriculum d'études, si vous vous fiez aux seules réactions que véhiculent les journaux, semble se résumer à quelques notions ésotériques, celles de *compétences transversales*, de *pédagogie par projet*, ou dans l'apparition d'une nouvelle forme de bulletin, vous vous dites: cette réforme ne nous concerne en rien, nous autres conseillers d'orientation ou de choix de carrière; cela concerne les enseignants et les enseignantes et les directions d'école. À eux à se débrouiller avec ça! Et pendant ce temps, vous, vous pouvez être tentés de vous installer dans le confort et l'indifférence.

Scepticisme, attentisme, indifférence, voilà la tentation qui vous guette. Et peut-être y avez-vous déjà succombé?

Je me suis donné comme objectif – est-ce une mission impossible? – de secouer en une heure ce confort et de vous montrer que cette réforme vous concerne vous aussi, si vous en comprenez le sens et la nature de quelques-unes des conditions nécessaires pour assurer sa réussite. Je dirai même plus, le succès ou l'échec de cette réforme dépend aussi de vous. Aussi,

- dans un premier temps, j'essaierai de répondre à la question : pourquoi cette réforme? Si, en tant qu'éducateurs, vous êtes convaincus de sa nécessité, vous voudrez contribuer à sa réussite;
- dans un deuxième temps, j'essaierai de montrer qu'une des conditions de la réforme est une plus grande professionnalisation des enseignants et des enseignantes, mais que ce but ne peut-être atteint sans un changement dans la dynamique même de l'école, dynamique dont vous êtes aussi partie prenante;
- dans un troisième temps, j'essaierai de montrer comment la réussite de la réforme dépend entre autres de deux questions dans lesquelles vous pouvez jouer un rôle important en tant que professionnels de l'aide individuelle aux jeunes. Ces deux questions concernent le travail de refondation qu'il revient à l'école de faire et les effets du phénomène de l'adolescence de masse dont doit se préoccuper l'école secondaire.

## ***PREMIÈRE PARTIE***

### **1— Pourquoi la réforme du curriculum d'études? Quel est son sens?**

Deux réponses peuvent être faites à ces questions :

- le curriculum d'études étant un *construit social*, il convient de temps à autre de le modifier;
- le renforcement de la *fonction cognitive* de l'école est un des enjeux sociaux actuels importants de l'école.

#### **1.1 Le curriculum d'études est un construit social**

Le curriculum d'études, ce qui s'apprend à l'école, est un construit social. Et 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. **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.

J'ai ici entre les mains le programme d'études des écoles élémentaires pratiqué dans les écoles du Québec en 1959, il y a seulement 40 ans. 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 sont consacrées à cette matière), 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, connaissances usuelles (les fleurs, les animaux, les oiseaux nos amis, les astres, les maisons d'autrefois et d'aujourd'hui, le cheval et l'auto, le papier, le caoutchouc...), renseignements sur les écoles et les professions.

Et voici, puisque vous poursuivez le même objectif, le contenu du programme *renseignements sur les écoles et les professions*. Cet enseignement se rapportait à la septième année, année charnière d'orientation dans le système du temps. Le contenu du programme porte sur *les états de vie* et il se décline différemment selon les garçons et les filles. Pour les garçons, les états de vie présentés sont les suivants : la vie sacerdotale, la vie religieuse (prêtre religieux et religieux non-prêtre), la vie laïque (famille, travail, société religieuse et civile). Pour les filles, les états de vie présentés sont les suivants : vocation naturelle de la femme, rôle propre de la femme, la vie religieuse, la vie laïque. Ce contenu paraît pour le moins désuet et pourtant les méthodes

préconisées pour cet enseignement peuvent encore nous inspirer : faire un appel constant à l'activité de l'élève, ne pas viser seulement à leur fournir des renseignements, mais leur donner des habitudes de travail méthodique.

Vous avez souri en entendant ces choses. Dîtes-vous que dans 40 ans, les générations futures souriront de même de certains contenus de nos nouveaux programmes d'études. Mais à partir de cet exemple décalé dans le temps, vous comprenez que le nouveau curriculum d'études veuille, lui aussi, renouveler le stock de savoirs à transmettre et mettre plus d'accent sur certains éléments moins considérés dans le curriculum d'études actuel. Ainsi, les *compétences transversales*. De quoi s'agit-il? N'avez-vous pas entendu, depuis au moins 15 ans, que l'école ne mettait pas suffisamment l'accent sur *l'apprendre à apprendre*, sur l'apprentissage de la résolution de problèmes, du développement de l'esprit d'analyse et de synthèse... Ce sont là des *compétences générales*. Mais comme on ne souhaite pas que l'école les développe dans des cours spéciaux (vous avez connu ces cours spéciaux sur le travail intellectuel), mais dans toutes les matières, pour que de telles compétences *générales* deviennent vraiment un *habitus*, comme une seconde nature, on les a appelées compétences *transversales*. C'est à *travers*, d'où l'utilisation du mot *transversal*, l'ensemble des activités des différentes matières qu'il faudra viser le développement de ces compétences.

La réforme du curriculum d'études s'explique donc par un besoin de mise à jour des contenus des programmes, de ce qu'on veut valoriser dans la formation des jeunes. Mais elle s'explique aussi par une autre raison, par la volonté de renforcer la fonction cognitive de l'école, la fonction d'apprentissage intellectuel de l'école.

## 1.2 Le renforcement de la fonction cognitive de l'école

Le but visé aussi 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 de nos jours 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, et cette intention est présente dans les réformes actuellement entreprises dans plusieurs pays occidentaux, mais elle l'est 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 équivalent 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 de base 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. Mais il faut compléter 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 seulement 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.

Voilà les raisons qui fondent la réforme du curriculum. N'ont-elles pas une certaine gravité? Peuvent-elles nous laisser indifférents? En tant qu'éducateurs? En tant même que citoyens? Tout ce que vous pourrez faire dans votre action journalière dans les écoles pour augmenter la qualité de la formation intellectuelle des jeunes et leur réussite scolaire contribue au succès de cette réforme, car elle est de nature qualitative.

## DEUXIÈME PARTIE

### 2— Curriculum réel — Professionnalisation des enseignants et des enseignantes — École, société ou communauté?

J'aborde maintenant la deuxième partie de mon propos qui veut mettre en relief quelques-unes des conditions nécessaires à la réussite des objectifs visés par la réforme. Pour aborder cette question, je commence par poser devant vous la distinction entre le curriculum officiel et le curriculum réel.

#### 2.1 — Le curriculum officiel et le curriculum réel

Le curriculum *officiel*, ce sont les programmes d'études établis par le ministre. Le curriculum *réel*, c'est ce qu'il devient réellement dans la classe, c'est ce qui est effectivement enseigné et, pour être encore plus précis, c'est ce qui est compris, appris ou maîtrisé par les élèves. Le curriculum réel dépend donc de l'existence ou non de certaines conditions. La réforme du curriculum n'est pas seulement une réforme du curriculum officiel, elle dépend aussi de la réforme d'un certain nombre de conditions qui font le curriculum réel. Car, vous aurez beau améliorer le curriculum officiel, vous n'obtiendrez de changements significatifs que si certains éléments qui influent sur le curriculum effectif, celui qui se déroule dans l'école et dans la classe, sont aussi changés.

Présenter le problème ainsi, c'est se demander : quel est le déterminant essentiel qui permettrait d'améliorer significativement le curriculum réel? Posez cette question autour de vous et vous verrez que la réponse qui y est faite tourne toujours autour du professeur et de son rôle. Certes, d'autres conditions sont aussi nécessaires, mais c'est toujours l'enseignant ou l'enseignante qui font la différence.

Pour obtenir une amélioration qualitative des apprentissages, la chose la plus importante à faire est donc d'assurer la mobilisation des acteurs de premier niveau que sont les enseignants et les enseignantes. L'amélioration qualitative de la formation qui est recherchée par la réforme du curriculum d'études ne peut se faire sans eux, sans le recours à leur expertise professionnelle, mais aussi, et je souligne cela, sans leur action concertée. Tout le monde s'accorde pour dire que pour permettre une telle mobilisation des enseignants le directeur ou la directrice d'école sont irremplaçables. **Mais ils ou elles ne pourront apporter des améliorations qualitatives dans vos écoles que dans la mesure où la direction et l'ensemble du personnel (donc aussi vous) travaillez en équipe avec les enseignants et les enseignantes et dans la mesure où ces derniers eux-mêmes travaillent en équipe.** Aussi, pour qu'une telle façon de faire se généralise, il vous faut créer, dans vos écoles, les conditions qui permettent davantage l'émergence d'une dynamique de projet.

Le projet suppose une mobilisation collective dans laquelle il y a un investissement des acteurs. Or, pour qu'il y ait investissement, il faut des conditions. Il faut donner un espace à investir, des marges de manœuvre à gérer (donner un poids différent aux programmes, ajouter des

finalités propres, ajouter des services propres...). Il faut donner à l'école des responsabilités dans l'organisation du temps et dans la mise en œuvre de modes différenciés d'apprentissage. De tels espaces sont prévus maintenant dans la loi, ils requièrent l'intervention du conseil d'établissement, mais les décisions sur ces questions ne peuvent être que le résultat d'une dynamique interne. Si cette dynamique est laissée à elle-même, elle entraînera presque certainement la confrontation. Mais pour qu'il y ait au contraire concertation, l'école, pour résoudre ces questions, devra nécessairement se mettre dans une dynamique de projet.

Cela a l'air logique et normal. Mais pour bien se rendre compte de la difficulté de la généralisation d'un tel mode de gestion dans l'école, il faut bien saisir qu'un certain nombre d'éléments du système établi depuis près de trente ans n'allaient pas dans cette direction. L'espace professionnel de l'enseignant y est peu valorisé dans la mise en œuvre des programmes et de l'évaluation et le modèle dominant de la gestion pratiquée est celui d'une gestion de type bureaucratique se centrant sur les normes et les règles. Si l'on veut atteindre un des objectifs que vise la réforme du curriculum, il faut donc aussi entreprendre des changements sur ces deux éléments : il faut passer d'un enseignant applicateur à un enseignant professionnel et d'une gestion basée sur le contrôle des comportements à une gestion basée sur une communauté d'objectifs partagés.

## **2.2 — L'enseignant : de l'applicateur au professionnel, de l'isolement à la concertation**

Pour montrer que le rôle attendu de l'enseignant et de l'enseignante dans le système actuel est celui d'applicateur, je parlerai d'abord du mode de détermination des programmes privilégié pour nos écoles.

Les programmes d'études sont formulés de façon à déterminer ce qu'il convient de faire en classe : des objectifs et une cascade de sous objectifs encadrent cette application. Depuis vingt ans, il n'y a plus d'annuaires édités par le ministère; il y a, à la place, par exemple pour le primaire, 6000 pages de documents. Personne évidemment ne les lit, mais les manuels, eux, suivent rigoureusement la démarche prévue, comme s'il n'y en avait pas d'autres possibles. Quant à l'évaluation, le type privilégié et utilisé massivement de bas en haut du système, c'est celui des épreuves dites objectives ou standardisées présentant des questions fermées, généralement à choix multiple. Ces instruments élaborés par des spécialistes sont corrigés de façon automatique et ne requièrent pas le jugement des enseignants. Mais de plus ce type d'action recherché conduit l'enseignant ou l'enseignante à agir individuellement, car tout est déjà prédéterminé et que l'évaluation est très centralisée.

Or, l'effet de système d'un tel dispositif de détermination des programmes tend à maintenir les enseignants et les enseignantes dans des comportements d'applicateurs, de techniciens, et non de professionnels. L'enseignant, dans sa classe, est le médiateur du curriculum d'études, c'est pourquoi les résultats obtenus dans l'enseignement dépendront du type d'enseignant qu'on privilégie. **On n'obtient pas des résultats identiques quand l'enseignant agit comme un technicien, un applicateur, ou quand il agit comme un professionnel ayant l'autonomie propre correspondant à ce statut, c'est-à-dire celui du choix des moyens.**

La majorité des reproches adressés aux enseignants ne sont que les conséquences du statut d'applicateur dans lequel on les enferme : peu d'intérêt porté à la pédagogie différenciée, au perfectionnement en cours d'emploi, tendance à renvoyer la résolution des difficultés d'apprentissage à d'autres niveaux ou à d'autres instances, réduction des échanges entre collègues à des commentaires sur les comportements des élèves ou des administrateurs... Tout cela n'est pas le résultat de la mauvaise volonté des personnes, et vous connaissez tous des enseignants admirables qui, malgré la pente du système, ont des comportements contraires à ceux que j'ai décrits, mais tout cela est le résultat de ce que le système attend d'eux. Il ne suffit donc pas de les inciter à changer, ce sont les verrous qui les maintiennent dans cet état qu'il faut ouvrir.

Il faut donc briser ce cercle qui peut vouer l'enseignement à la médiocrité et réduire l'enseignant au rôle de technicien. **Il faut desserrer ces verrous qui maintiennent les enseignants dans une situation d'applicateur agissant individuellement, il faut libérer leur espace professionnel, leur rendre la responsabilité des moyens et faire en sorte qu'ils l'exercent collectivement, en équipe.** C'est ce que visent certaines dispositions de la réforme du curriculum (mode d'énoncés des programmes qui laissent la détermination des parcours et des moyens aux enseignants, fonctionnement par cycle, compétences transversales...). Mais, c'est l'évidence même, l'essentiel de ces nouvelles tâches ne peut se réaliser que localement, dans la communauté qu'est l'école. Aussi, pour que ces choses adviennent réellement, il faut créer dans l'école de nouvelles dynamiques, de nouveaux rapports.

### **2.3 — L'école : du contrôle des comportements à l'adhésion aux objectifs, du contrat au pacte**

Pour que s'instaure de nouvelles dynamiques dans vos écoles, il faudra tout d'abord, travailler à y **restaurer le tissu de solidarité réelle et d'échange qui se vit dans une communauté et que l'instauration du système technocratique a affaibli, sinon détruit.** Quand je parle de cela, j'évoque souvent la distinction établie par le sociologue allemand Tönnies, entre la forme de vie en commun qu'il appelle la *société* laquelle privilégie le contrat et l'égalité et la forme de vie en commun qu'il appelle la *communauté*, laquelle privilégie l'échange et la différence. Dans la première forme de vie en commun, dont le prototype est l'entreprise industrielle, les relations entre les membres sont individuelles et contractuelles et les tensions se règlent par la négociation. Dans la deuxième forme de vie en commun, dont les prototypes sont une communauté d'esprit comme celle d'un club ou celle d'une communauté de sang comme celle de la famille, les relations entre les membres sont fondées sur un pacte qui lie des personnes pourtant différentes, le groupe s'enrichissant par l'échange et la collaboration. C'est la *communauté* qui doit être instaurée dans toutes les écoles. Or, ne sont-elles pas trop souvent des *sociétés*? La dévolution des pouvoirs vers l'école n'a pas de sens si c'est pour y maintenir les relations qui prédominent dans la *société*. On n'aura rien changé si on n'installe pas dans les écoles les types de rapports qui font la *communauté*.

Pour instaurer la *communauté* dans vos écoles, il faut aussi être persuadé que pour obtenir la conformité des enseignants et des enseignantes à un minimum de normes et leur faire accepter les objectifs institutionnels de leur école et la nécessité de la coopération, il ne faut pas recourir au contrôle des comportements. **Au modèle de gestion bureaucratique qui vise le contrôle des comportements, doit se substituer un autre, celui de la gestion par la communauté**

**d'objectifs partagés.** Car les professionnels et les enseignants et les enseignantes doivent être traités comme tels, parce qu'ils le sont, acceptent de s'auto discipliner, mais non de n'importe quelle manière. Ils acceptent de s'auto discipliner, à partir d'objectifs et de finalités qu'ils ont faits leurs.

Pour instaurer la *communauté*, il faut enfin faire passer l'école de la succursale de la commission scolaire à une école ayant une identité propre. En effet, **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.** Aussi pour que se développe le sentiment d'appartenance dans vos écoles, elle doit avoir une identité propre.

Mais qu'est-ce que 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, c'est ce qu'on appelle la culture propre de votre école. Elle est le résultat d'une histoire, d'une pratique. Elle s'inscrit dans une mémoire collective : les situations, les actions, les représentations l'ont constituée dans le temps. Cette culture s'exprime par le langage, mais attention, les actes ne doivent pas démentir la déclaration formelle de ce que vous êtes. Cette identité s'exprime par les rites, les pratiques réglées, par les lieux, par les mythes, les légendes, les héros qui ont marqué votre école.

J'ai dit que l'identité culturelle de votre école fournit à ceux qui y vivent un sentiment d'existence, d'appartenance. Mais cela seul ne peut suffire. Avoir une identité propre est une condition nécessaire, mais elle n'est pas suffisante pour qu'il y ait appartenance. Il ne suffit pas que votre école ait une identité, encore faut-il que vous désiriez vous identifier à elle. Or, quand veut-on s'identifier à une organisation, à une école? Quand elle a une image forte et attrayante. Et quand ressent-on cet attrait, cette force? Quand l'école est efficace, parce qu'elle actualise ses fins fondamentales; quand elle est compétente, parce qu'elle relève les défis et les gagne; quand l'école est chaleureuse, parce que la compétition entre les membres y est réduite au minimum, qu'il y règne la coopération, que les interactions entre les membres y sont fréquentes et qu'on sent qu'elle soutient son personnel et veille à son développement professionnel. Une école a de plus une image forte et attrayante quand elle est prestigieuse parce qu'elle force l'admiration de son environnement, quand l'école est crédible parce qu'elle est fiable, assurée. La création d'une telle image de votre école requiert évidemment la collaboration de tous, même si cette préoccupation doit être une constante du souci de la direction de l'école.

Quand on comprend bien le sens de cette réforme, on voit bien qu'au-delà des changements dans les contenus des programmes et dans les types de pédagogies pratiquées par les enseignants et les enseignantes, cette réforme pose aussi le problème de certains autres changements, ceux qui conditionnent le curriculum *réel*. Une de ces conditions est une plus grande professionnalisation des enseignants et des enseignantes et l'exercice de cette professionnalisation, dans l'école, doit s'exercer collectivement. Pour atteindre ce but, il ne suffira pas de changer la manière dont les programmes d'études sont communiqués aux enseignants et aux enseignantes ou de changer les pratiques d'évaluation des élèves, il faut aussi que la dynamique des rapports vécus dans l'école soit changée. La dynamique de l'école est trop souvent basée sur des personnes qui travaillent individuellement, chacun ou chacune dans sa classe, chacun ou chacune sur son terrain d'action propre. Cette dynamique, dont vous êtes aussi partie prenante, doit être changée, car ces changements vous concernent vous aussi.

Professionnels vous-mêmes, vous avez à travailler avec des enseignants et des enseignantes qui seront appelés à être eux aussi des professionnels. Ces changements n'iront pas de soi.

## TROISIÈME PARTIE

### 3— École et travail de refondation. École et phénomène de l'adolescence de masse

Mais si on sait bien lire et décoder les éléments essentiels de la réforme, elle pose aussi le renouvellement d'autres questions concernant l'école et ceux qui la fréquentent. Aussi je voudrais, dans cette troisième partie, vous en signaler deux qui devraient vous préoccuper en tant que professionnels de l'aide. Ce sont l'école et le travail de refondation auquel elle ne peut se dérober et l'école et le phénomène de l'adolescence de masse.

#### 3.1 — L'école et le travail de refondation

Outre la première qui est celle d'instruire, une des fonctions du curriculum d'études est de contribuer par les matières enseignées elles-mêmes au renforcement de la cohésion sociale. Cette visée est maintenant explicitement indiquée dans les missions que doit remplir l'école. Mais en tire-t-on les conséquences? Comprend-on vraiment ce dont il s'agit.

Ce dont souffrent nos sociétés est la crise du sens. Nous sommes plus riches en réponses pour les questions concernant le « *comment* » que pour les réponses concernant les questions concernant le « *pourquoi* ». Or, la crise du sens dans une société s'accompagne toujours de la disparition des lieux structurés de transmission. Dans les programmes d'études des écoles élémentaires de 1959, la présence d'un lieu structuré fort de transmission est évidente, c'est celle de l'Église. Elle structure l'essentiel du discours véhiculé par l'école. Et ce qui renforçait cette transmission, c'est l'accord de fond existant entre cette institution et deux autres, celles de l'État et de la Famille. Nous ne sommes plus dans cette situation. Il y a laïcisation de la société; la famille comme institution n'est plus homogène; l'État renvoie à la sphère privée la transmission des valeurs. Dans ce vide, seul, ou presque, le discours économique, répercuté constamment par les médias et tourné uniquement vers le rendement immédiat au présent, dit et transmet les normes. Et l'école, faute de convictions fortes et par paresse, répercute elle-même, à son tour, ce discours économique, le discours du monde marchand alors que pourtant son lieu propre est celui du monde de la culture et qu'elle devrait donc d'abord porter le discours de la culture. On comprend que dans ce contexte, il puisse bien y avoir crise du sens.

Ceci doit nous faire réfléchir sur ce qu'est l'école et sur la nature du travail de refondation auquel elle doit se consacrer pour remplir son rôle comme institution. **L'école plus que jamais doit se dire comme lieu de transmission, comme lieu de relais entre les générations.** Et pour accomplir correctement ce rôle, elle doit refonder. Mais qu'est-ce que refonder? **Refonder, ce n'est pas seulement transmettre, c'est établir les filiations de ce qu'on transmet.** Dans les lieux structurés de transmission, on ne se contente pas de transmettre, on dit d'où vient ce qu'on

transmet, comment ce qu'on transmet s'est constitué dans le temps et pourquoi on transmet ce qu'on transmet.

Je voudrais rendre plus concrètes ces idées sur la transmission et la refondation en montrant leur application dans deux domaines, celui de la raison d'être de l'école et celui de la transmission des valeurs par l'école.

### 3.1.1 — Pourquoi l'école?

Une des situations à laquelle vous êtes, en tant que spécialistes de l'aide, confrontés est d'avoir à justifier l'école. De tout temps, il y a eu des jeunes qui n'ont pas aimé l'école. De nos jours, le nombre de ceux qui n'aiment pas l'école qu'ils fréquentent n'a probablement pas diminué et peut-être a-t-il aussi augmenté, car, contrairement au passé 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. Alors, l'argument qu'on a trouvé et qu'on redit depuis une génération pour justifier l'école est la préparation à l'emploi : s'instruire, c'est s'enrichir.

Or, 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. 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? 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 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.**

Justifier l'école par l'emploi est non seulement inefficace pour beaucoup de jeunes, mais ce faisant on dénature la fonction même de l'école. Ceux qui les siècles précédents se sont battus pour que nos sociétés rendent accessible et même obligatoire l'école pour tous avaient des raisons autrement plus fortes que celles de l'emploi. Ils voulaient que l'égalité entre les hommes, reconnue par la loi, puisse devenir davantage une égalité de fait par l'accès de tous à la lecture, à l'écriture sans laquelle il n'y a pas d'exercice effectif de la liberté des citoyens.

Tout le monde va maintenant à l'école, c'est pourquoi une telle justification a moins de résonance, même dans les milieux scolaires. On s'habitue à tout. Mais alors pourquoi l'école? Elle est là pour transmettre des savoirs, pour transmettre des savoirs qui sont culturels, c'est-à-dire des savoirs que les générations précédentes ont élaborés. Ce faisant, l'école assure le relais entre les générations. Voici comment, il y a quatre ans<sup>1</sup>, je concluais la conférence que je vous faisais ici même sur la nécessaire réforme du curriculum d'études :

*Il faut aussi dire aux jeunes le véritable sens des études, la vraie raison pour laquelle on les fait, celle qui explique les choix des curriculums d'études. Car il ne suffira pas de redéfinir ou de réformer les curriculums, c'est leur sens, leur finalité même qui doit être redressée dans nos discours. Le message que vous devez transmettre aux jeunes est le suivant : « 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 qui permettent de le dominer. Et c'est pourquoi, à l'école, vous faites du français, des mathématiques, des sciences, de l'anglais, des sciences humaines, des arts. 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. 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 ».*

L'école n'est pas faite d'abord pour permettre l'adaptation de la main-d'œuvre. L'école est d'abord faite pour transmettre à nos enfants et à nos petits-enfants un patrimoine construit avant

---

<sup>1</sup> Je ne savais pas à ce moment que quelques mois plus tard je serais appelé à présider le groupe de travail constitué pour proposer une réforme du curriculum d'études

nous par des hommes et des femmes. Elle est faite pour leur transmettre les choses de ce patrimoine que nous considérons essentielles pour qu'à leur tour ils construisent le monde et le transforment. Et si en faisant cela nous ne nous contentons pas de transmettre, mais si nous disons aussi les filiations de ce que nous transmettons (d'où ça vient, ce qui a permis son développement ou ses métamorphoses) — ce qui est l'intention même de la perspective culturelle qui doit animer le nouveau curriculum d'études — à titre d'enseignants et d'enseignantes nous participons alors à ce travail nécessaire de refondation.

### **3.1.2 - La nécessaire refondation dans la transmission des valeurs**

L'autre tâche de refondation indispensable est celle qui doit être en œuvre dans la transmission des valeurs. L'école québécoise, à la différence d'autres systèmes scolaires, est un lieu officiel de transmission des valeurs. À l'intérieur de l'école, l'enseignement religieux et l'enseignement moral ont été les véhicules privilégiés pour cette transmission. Ces espaces sont actuellement en réorganisation et l'éducation à la citoyenneté proposée par la réforme du curriculum d'études sera aussi un des éléments de cette réorganisation. Mais on risque de manquer le bateau si on se contente de transmettre et de promouvoir les valeurs de façon inerte sans se livrer à un travail de refondation. Les transmettre de façon inerte, c'est, par exemple, se contenter de les promouvoir parce que l'Église les valorise ou parce que la société les considère comme des normes et que tout le monde semble les accepter. Il faut éviter cette paresse, cette incapacité d'établir les filiations des valeurs que nous proposons.

Je donne un exemple pour concrétiser ce que je veux dire. Quelles sont les valeurs que l'école doit transmettre dans un contexte de laïcité? Tout le monde dira : les valeurs promues par les Chartes. Il y a là, dit-on, et j'ai lu beaucoup de textes qui se contentent de cela, des valeurs acceptées par des institutions respectables (l'ONU, le gouvernement du Canada, le gouvernement du Québec) et admises comme normes par les lois de beaucoup de pays démocratiques. Mais en se contentant de cela, on répète un modèle de justification par l'autorité ou par le consensus social.

Une telle approche de la transmission ne suffit pas, il faut assurer les filiations des valeurs transmises. Ainsi, le fondement des chartes est dans l'humanisme laïque. Les chartes ne sont que la traduction du principe moral essentiel tel que défini par Kant : *Agis de telle sorte que tu traites toujours l'humanité, soit en toi, soit en autrui, toujours comme une fin et jamais comme un moyen*. La dignité de tout homme doit donc être respectée absolument. Si les chartes existent, c'est qu'elles reconnaissent la valeur exigeante de ce principe moral et qu'elles déclarent vouloir s'y soumettre. Dire qu'il faut respecter les chartes, ou montrer la filiation entre les chartes et l'exigence morale du respect de la dignité de tout homme, ce n'est pas transmettre les valeurs de la même façon. La transmission par la refondation qui dit les filiations de ce qu'on transmet à une tout autre teneur que celle qui se contente d'énoncer des prescriptions.

Et l'on peut, et même il faut aller plus loin dans cette recherche de filiations. L'humanisme laïque, représenté par cette formule de Kant sur la loi morale, a ses racines profondes dans la foi judéo-chrétienne, dans laquelle tout homme est aimé par Dieu et a donc une valeur inestimable, quelles que soient ses conditions. Et pourtant, même dans les pays à forte tradition chrétienne, il a fallu du temps pour qu'on tire toutes les conséquences de cette idée qui était là, dès le départ. Au Moyen-Âge, on discutait pour savoir si les femmes avaient une âme! Plus tard, on s'est posé la même question au sujet des indiens et s'ils avaient une âme, elle n'était véritablement telle que

convertie et sauvée! L'exclusion a toujours joué et toujours des hommes (Las Casas, pour les indiens, par exemple) et des femmes (les suffragettes pour l'égalité civique des femmes, par exemple) se sont battus pour lutter contre elle et rappeler la dignité de toute personne humaine. Refonder, c'est rappeler les filiations, les luttes, les reculs, les gains, la richesse, mais aussi la fragilité de ce qu'on transmet; ce qu'on transmet est précieux, il doit être préservé, défendu, car cela ne va pas de soi.

Beaucoup de valeurs promues par l'école dans les projets éducatifs sont des valeurs fades qui visent à assurer la paix dans l'école. Par le polissage des comportements, on veut assurer une vie collective plus harmonieuse. Mais ne pensez-vous pas qu'il faudrait aussi transmettre aux jeunes des valeurs plus âpres que celles qui assurent la bonne conduite, comme les valeurs de la justice, de la vérité, du progrès, de la responsabilité, de la liberté, de la nécessaire remise en cause des situations établies et qu'il faudrait les transmettre en assurant leur refondation, c'est-à-dire leurs filiations?

Sans affiliation à une histoire, sans transmission d'héritages, il n'y a pas de processus d'humanisation. C'est pourquoi le rôle de l'école comme lieu structuré de transmission entre les générations est indispensable. La réforme du curriculum est une occasion de nous le rappeler. Mais je voulais aussi vous dire que pour assurer une plus grande solidité de ce que nous transmettons, l'école doit aussi établir les filiations des choses transmises.<sup>2</sup>

### **3.2 - École et phénomène de l'adolescence de masse**

La réforme du curriculum d'études a proposé trois ajustements structurels susceptibles de transformer l'organisation générale des études au secondaire. Je les rappelle ici :

— 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

---

<sup>2</sup> Deux livres récents traitent de transmission et de refondation. Le premier de Marc Ferro et Philippe Jeammet, *Que transmettre à nos enfants ?*, Édition du Seuil, Paris, octobre 2000. Le deuxième de Jean-Claude Guillebaud, *La refondation du monde*, Édition du Seuil, Paris, septembre 1999. Un autre, plus ancien, ouvre la réflexion sur cette question : Pierre Legendre, *L'inestimable Objet de la transmission. Études sur le principe généalogique en Occident*, Editions Fayard, Paris, 1985.

simplement vous faire entrevoir les changements qui en résulteraient pour la réussite des élèves s'ils étaient 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 III, 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?

Mais il nous faut aller plus loin et profiter de l'occasion du renouvellement de la fonction du premier cycle du secondaire pour nous interroger sur un phénomène dont on parle trop peu, celui de l'adolescence de masse et de ses effets sur les études d'un nombre significatif de jeunes.

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, la période de la petite enfance est cruciale.

Mais il est aussi une autre période du développement des jeunes, celles de la préadolescence 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 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 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'occasions 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 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?

La prise de conscience de ce phénomène de l'adolescence de masse pose au moins trois questions qui devraient préoccuper les acteurs de l'école secondaire. Ne pouvant ici les développer, je me contente de les nommer :

- importance stratégique du premier cycle du secondaire dans la réussite scolaire : orientation et réussite scolaire, activités d'une école «orientante», rôle de l'enseignement professionnel comme alternative pour la solarisation, adaptation scolaire et métiers semi spécialisés;
- nécessité de pratiques généralisées de pédagogies qui postulent et suscitent l'activité de l'élève. Apprendre suppose un engagement actif de l'élève dans des tâches significatives, dans un environnement qui lui propose des défis stimulants, exempts de menace. Où en est-on sur cette question dans nos écoles secondaires ?
- nécessité du développement généralisé d'une école, milieu de vie pour les adolescents, au secondaire. Si l'école québécoise sait assez bien créer une école *milieu de vie* au primaire, beaucoup reste à faire au niveau du secondaire. Or, 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?

## CONCLUSION

Je conclus rapidement.

L'école est appelée à se renouveler, non seulement dans les programmes d'études et dans les savoirs essentiels dont elle doit assurer la transmission, mais aussi dans son mode de fonctionnement.

Utopie, diront certains. Mais les attitudes blasées que l'on peut avoir quant à ce renouvellement viennent-elles de ce que ces choses sont impossibles ou du fait que nous pensons qu'elles sont impossibles?

On ne peut faire les métiers que vous faites et qui ont une telle importance dans le renouvellement des générations en se maintenant dans la déploration, dans le regret de ce qui est perdu ou dans la dépression. La dépression, c'est le sentiment d'un destin auquel on ne peut échapper. Un déprimé est celui qui dit qu'il ne sert à rien d'entreprendre quoi que ce soit puisqu'on n'y peut rien, le monde étant ce qu'il est. La tentation de la dépression peut parfois nous guetter, mais ne projetons pas sur la question de l'avenir, de l'avenir des jeunes, de l'avenir de notre école, nos propres difficultés de vie. Le sentiment d'échec et d'abandon qui nous saisit parfois et devient obsédant, surtout au milieu de la vie, vient de l'écart entre l'appétit glouton et illimité de nos rêves et la réalité qui est la nôtre. Alors pour continuer ce métier, il faut accepter que nous ne soyons peut-être pas celui que nous voulions être, mais que l'avenir reste ouvert pour nos écoles, pour les jeunes et qu'il nous faut travailler à libérer leurs énergies. Ce faisant, l'avenir restera aussi ouvert pour nous.

La réforme actuelle, dans la mesure où vous en serez aussi les acteurs, vous donne donc, en plus, une telle occasion de renouvellement personnel et professionnel. Vous en ai-je convaincus?