

Symposium *L'école secondaire renouvelée*

Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick

Vers l'école de demain

Par Paul Inchauspé

Moncton, le 6 août 2002

Cela fait presque dix ans que vous travaillez à renouveler votre école. En 1993, vous décidiez d'intégrer la 9e année dans un secondaire de 4 ans. Puis, l'année après, vous commencez la mise en place du renouvellement de l'école primaire, de la maternelle à la 8^{em} année. Voilà 5 ans, vous amorciez les travaux du renouvellement de l'école secondaire. Vous avez pris le temps de faire participer les directions et les enseignants des écoles secondaires à l'élaboration de ce projet et de recueillir, dans les districts scolaires, la vision et les attentes relativement à l'école secondaire. Vous êtes maintenant prêts à passer à une autre étape, celle de la mise en œuvre. Et, elle aussi vous demandera du temps, car les changements en profondeur demandent du temps, ils sont le résultat d'une longue maturation et d'un effort concerté et soutenu de tous les acteurs, et d'abord des acteurs du terrain.

C'est en ayant présent cette situation qui est actuellement la vôtre que je m'adresse à vous.

Pour soutenir le projet de renouvellement dans lequel vous êtes engagés, je voudrais, vous dire quelles sont les grandes tendances des projets de renouvellement ou de réforme de l'école actuellement en œuvre en Occident. Cependant, s'il est toujours bon de se situer par rapport aux autres, il vaut mieux ne le faire qu'une fois que l'on a soi-même fait l'exercice de ce qu'il conviendrait de changer chez soi. Ce qui est votre cas.

Mon implication au Québec dans des opérations de renouvellement de l'école et quelques invitations dans d'autres pays m'a conduit à m'intéresser aux réformes actuelles en Occident. Trois choses m'ont frappé lors de leur examen

La première, tout d'abord. Il y a peu de pays en Occident qui ne soient atteints par des préoccupations de renouvellement de leur système scolaire. Ce fait donne à penser.

Deuxième constatation. Les réformes actuelles sont différentes des grandes réformes des années 1960-70. Celles-là visaient à répondre à l'augmentation **quantitative** de la demande en éducation et se caractérisaient par la mise en place de structures et de réseaux d'établissements. Les réformes des années 2000 ne sont pas dans le même registre. Elles visent une amélioration **qualitative** des services de formation. En effet, il convient de corriger des lacunes et de mieux préparer les jeunes à un avenir plus complexe que celui que l'on entrevoyait, il y a 40 ans. Ainsi, il ne suffit plus de chercher à augmenter seulement, comme alors, **l'accès** aux études, il faut, dans un monde plus complexe qui demande une **meilleure maîtrise des savoirs**, se préoccuper aussi maintenant du **succès** du plus grand nombre.

Troisième constatation. Réforme, renouvellement, amélioration, on hésite entre ces termes pour indiquer la nature des changements attendus. Mais, quels que soient les mots utilisés, on trouve une convergence de préoccupations. Voici lesquelles. C'est pour s'adapter à des situations nouvelles qu'il faut changer. Ainsi ceux qui parlent de réforme préciseront qu'il ne s'agit pas de remplacer l'imparfait par le parfait, mais d'adapter un système afin qu'il réponde mieux aux défis nouveaux. Ces changements n'impliquent pas dans tous les cas une rupture avec le passé, il s'agit

d'améliorations ou de la mise en œuvre plus systématique de ce que des innovateurs ont déjà mis en pratique. Ces changements impliquent davantage l'engagement des personnes, dans leurs pratiques, sur le terrain, que des décisions ministérielles, ils seront donc le résultat d'un effort continu et concerté des acteurs de premier niveau : professeurs, directeurs et directrices d'école.

Mais rentrons dans le vif du sujet : quelles sont les orientations ou les inflexions que proposent les réformes ou ces renouvellements afin d'obtenir cette amélioration qualitative recherchée?

Elles concernent :

- la nature des savoirs à transmettre à l'école
- le type de communauté éducative à instaurer dans l'école,
- la forme de pédagogie à promouvoir à l'école.

Ce seront là les trois parties de cette conférence.

I- Les savoirs que l'École doit transmettre : quels sont-ils? Quelle est leur nature?

Un des grands chantiers de renouvellement de l'école a été, ces dix dernières années, la refonte des curriculums d'études. Quand les situations à affronter sont substantiellement différentes des précédentes, l'école est appelée à transformer profondément les curriculums d'études et même parfois à changer les cibles des compétences cognitives à développer. Or, nous sommes à un moment charnière où les changements en cours dans le domaine des savoirs entraînent, par leur effet cumulé, une nouvelle donne à laquelle l'école doit répondre.

Aussi, lors des révisions des curriculums d'études, on rééquilibre l'importance accordée précédemment à telle ou telle matière (notamment on tend à donner plus d'importance aux langues, à la science, à la technologie) et l'on remet à jour le corpus de connaissances à transmettre pour tenir compte de l'évolution des connaissances des différentes matières enseignées. Mais cette simple situation contraint à faire des choix et à se poser des questions plus générales que celles que demanderait un toilettage cosmétique du contenu des matières retenues dans le curriculum d'études. L'humanité a produit au dernier siècle plus de connaissances qu'elle n'en a accumulées depuis son apparition sur la planète. Mais l'école peut-elle suivre une telle croissance exponentielle des connaissances? Évidemment, non. Mais alors que faire? Faut-il encore transmettre des savoirs élaborés dans le passé? Si oui, lesquels? Et quels sont les savoirs nécessaires pour affronter ces situations de changement rapide des connaissances?

Les révisions de curriculums d'études donnent des réponses variées à ces questions, réponses qui dépendent de l'environnement particulier et de l'histoire singulière du système éducatif de chacun des pays. Mais au-delà des différences, on peut dégager deux grandes constantes.

Un plus grand accent est mis sur le rôle de transmission culturelle de l'École

Ce fait peut paraître à première vue étonnant. Si les connaissances changent sans arrêt, pourquoi en transmettre ont déjà dit certains. Et la loi générale de notre société ne veut-elle pas que les identités s'élaborent dorénavant à partir de la diversité des expériences et des situations plutôt que par la transmission des acquis d'une génération à une autre? N'est-ce pas là, l'expérience toujours douloureuse que bien des parents font avec leurs enfants? Et pourtant malgré cela, ou à cause même de cela, jamais la fonction de transmission, de transmission culturelle de l'école n'a été autant clairement affirmée que lors des renouvellements actuels de curriculums d'études.

Pourquoi l'école? Une des situations à laquelle nous sommes 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, a-t-on même dit au Québec, il y a 40 ans, lors de la Révolution tranquille.

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. 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.**

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 fortes que celles de l'emploi pour la justifier. 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. 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 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.

Il faut donc 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 redressé 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. Aussi, à l'école on développera en plus 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 ».

Les institutions traditionnelles de la transmission culturelle (famille, religion) n'ont plus pour beaucoup la même importance qu'avant. L'école est même, pour certains, le seul lieu structuré de transmission. Cette perspective éclaire et oriente les choix à faire dans les curriculums d'études. Notre développement est tributaire des actions et des créations des générations passées. Nous sommes tous des nains montés sur des épaules de géants. Aussi, pour aborder le monde plus complexe dans lequel les jeunes auront à vivre, quels sont les éléments de ce patrimoine culturel que les curriculums d'études devront leur transmettre : connaissances, outils, attitudes...? c'est là, la première question soulevée par la refonte des curriculums. La deuxième concerne la fonction cognitive de l'école. Un plus grand accent est mis dorénavant sur cette fonction.

Un plus grand accent est mis sur la fonction cognitive de l'École

L'intérêt porté à la fonction cognitive de l'école a toujours existé. Ne va-t-on pas à l'école pour s'instruire et pour apprendre? Mais cette fonction était moins mise en relief dans une école dont la finalité portait sur l'épanouissement des élèves, ce qui fut une des caractéristiques des écoles occidentales durant la période du boom économique des *30 Glorieuses* (1955-1985). La situation n'est plus la même et les changements technologiques créent les conditions de ce qu'on appelle, et ce n'est pas pour rien, une *société du savoir*. On voit ainsi apparaître relativement à la fonction cognitive de l'école, trois préoccupations que vous ne pourrez ignorer, car elles marqueront nos systèmes éducatifs dans les années qui viennent.

La première préoccupation concerne **la nécessité d'assurer une formation intellectuelle plus solide pour le plus grand nombre, sinon pour tous**. La société du savoir postule des savoirs de plus en plus élevés et de plus en plus abstraits pour un nombre de plus en plus grand de personnes. Dans le secteur industriel, le travail devient de plus en plus immatériel, le caractère cognitif des tâches est accentué. Aux tâches physiques se substituent des tâches mentales pour assurer la commande des nouvelles machines, leur maintenance, leur surveillance. Au fur et à mesure que ces machines deviennent plus intelligentes s'y ajoutent des tâches de conception, d'étude, d'organisation. Dans le secteur des services, la qualité des relations avec les usagers et le traitement de l'information, c'est-à-dire la mise en œuvre personnalisée d'informations spécifiques sur un sujet donné, deviennent prioritaires. Tout ceci demande que l'école donne une formation de plus en plus élevée et de plus en plus abstraite au plus grand nombre. De plus, cette formation pour être utile doit être large, générale, fondamentale comme on dit dans votre projet d'école secondaire renouvelée. Les reconversions professionnelles ont en effet montré les difficultés que rencontrent, dans les opérations de remise à niveau, les employés peu instruits ou très spécialisés par suite de la taylorisation des tâches.

La deuxième préoccupation concerne **la transmission et l'appropriation par les élèves de savoirs durables**. Des situations nouvelles par rapport aux connaissances posent des problèmes inédits à l'École dans son rôle de transmission des savoirs. La croissance exponentielle des connaissances pose des problèmes de choix; l'accès instantané aux informations rendu possible par les TICS pose le problème du risque de la noyade cognitive si l'on n'est pas capable d'organiser et de classer les informations; le renouvellement rapide des savoirs contraint chacun à une situation où il doit assurer sa propre formation continue. Ces situations conduisent à se poser des questions sur ce que sont les savoirs durables que l'école doit assurer. Dans ce contexte nouveau, la formation ne sera réussie que si l'école donne les bases qui permettent de continuer à apprendre, les méthodes qui permettront de le faire seul et l'impulsion qui poussera à le faire.

Cette simple commande est un défi pour les concepteurs de programme et pour tout professeur. Quelles sont les matières qui doivent constituer cette base? Et, dans ces matières, quelles sont les notions de base qui seront les racines ou les troncs où pourront venir se greffer les connaissances nouvelles? Quels sont les concepts fondamentaux, les savoirs génériques qu'il faut maîtriser? Qu'est-ce qui distingue les *informations* des *savoirs* que l'école doit faire construire? Quels sont les savoirs procéduraux, les méthodes, les compétences nécessaires pour pouvoir apprendre, seul, que l'école doit désormais développer : la mémoire, l'attention, le va et vient entre le concret et l'abstrait, certaines opérations intellectuelles comme trier, hiérarchiser, ordonner, analyser, synthétiser, argumenter, développer, chercher? Et comment se développent ces habiletés? Et comment développer des attitudes qui donnent envie de continuer à apprendre,

celles qui développent la curiosité intellectuelle? Quelle importance faut-il dorénavant donner aux expériences qui donnent le plaisir de la découverte ou celle de la joie que procure la compréhension ou la maîtrise d'un sujet?

La troisième préoccupation concerne l'attention qu'il faudra porter aux théories d'apprentissage. À l'école, on instruit et l'on apprend, mais comment apprend-on, comment se font les apprentissages? Qu'est-ce que c'est que véritablement apprendre? Quand, sait-on que l'on a véritablement appris? Quand, on a compris? Quand on sait se servir de ce qu'on a appris dans un autre contexte que celui dans lequel on l'a appris? Voilà des questions qui ont de tout temps préoccupé les véritables professeurs, car on ne peut, si du moins on agit comme professionnel, faire métier de procurer la maîtrise des savoirs sans se demander comment cette maîtrise est assurée et sans organiser en conséquence l'ordre des choses à faire maîtriser et les situations d'apprentissage.

Or, les connaissances sur ces sujets sont en train d'être bouleversées par le développement des technologies d'information. Il y a en effet un rapport évident entre les recherches en technologie de l'information et les recherches actuelles des sciences cognitives. Comment raisonne-t-on? Comment infère-t-on? Comment dégage-t-on, à partir de données nombreuses, les règles qui permettent de dire ce qu'il faut faire dans une situation donnée? Ce sont là des questions qui sont à la base des systèmes experts et des systèmes à base de connaissances. Et, les stratégies, c'est-à-dire les processus pour régler de façon simple les problèmes, sont à la base des procédures des jeux informatiques. Le développement de ces outils informatiques suppose donc la formalisation des procédés de pensée et de résolution de problèmes. Mais pensez-vous que ces instruments puissants continueront à se développer sans que l'école puisse ignorer ces procédés et ces ruses qui accélèrent la compréhension et permettent le développement d'aptitudes générales de pensée? Et comment désormais faire métier d'expert en procédures d'acquisition et de construction des savoirs en faisant l'impasse d'une formation appropriée en ce domaine?

Plus grand accent mis sur le rôle de transmission culturelle, plus grande préoccupation de la fonction cognitive de l'école, voilà, au-delà des changements des contenus des programmes d'études, deux des défis nouveaux qui sont proposés actuellement lors des renouvellements des programmes d'études. Mais il a suffi que j'esquisse brièvement devant vous les tâches que cela suppose pour que vous preniez conscience de l'ampleur du défi qui vous attend et que cela ne pourra se faire sans que ne soit créé ou restauré à l'école une vraie communauté éducative. C'est là la deuxième grande orientation des réformes actuelles.

II- Le type de communauté éducative à recréer ou à restaurer dans l'École

On aura beau avoir les meilleurs programmes d'études, l'amélioration qualitative recherchée dépend d'autres conditions. Et la présence ou l'absence de ces conditions peut faire la différence. À côté du *curriculum officiel*, il faut tenir compte des conditions du *curriculum réel*. Je reprends ici la distinction utilisée par les systèmes éducatifs anglo-saxons quand ils parlent de curriculum. L'importance donnée aux questions concernant le *curriculum réel* dans les réformes actuelles des curriculums d'études varie selon les pays. Mais, ici aussi, on peut dégager des constantes. En effet dans beaucoup de pays, les réformes des années 1960-70 ont été des réformes technocratiques. Le choix de ce modèle était alors le plus souvent légitime, car ne fallait-il pas

construire des systèmes de formation capables d'accueillir rapidement des cohortes d'élèves de plus en plus nombreuses? Quand un État moderne intervient, et qui plus est, quand il veut moderniser rapidement des secteurs de la société, ce qui était le cas pour l'éducation des années 60-70, il privilégie, par souci de rationalité et d'efficacité, une organisation de type bureaucratique et surtout technocratique. J'utilise ces termes sans connotation péjorative, ils ont d'abord une valeur descriptive. La logique de ce système se résume dans les actions suivantes que vous connaissez bien et qui sont la marque du bon administrateur dans un système technocratique : prévoir, préciser, déterminer les processus, établir des normes, encadrer, dire comment il faut faire, contrôler.

L'intervention de type technocratique est d'une grande efficacité, pour atteindre rapidement, sur de grands ensembles, des résultats planifiés. Mais, est-elle aussi efficace aux époques d'incertitude? Dans une telle conjoncture, de petites unités autonomes sont nettement plus adaptées. Et c'est pourquoi on voit partout, de nos jours, les instances centrales pratiquer une **plus grande dévolution des pouvoirs vers la base. Et il est d'autant plus pertinent de le faire que l'amélioration qualitative recherchée par les réformes ou les renouvellements impliquent la mobilisation des acteurs de première ligne que sont les professeurs et qu'eux aussi seront appelés à travailler différemment et ensemble.** Les réformes des curriculums d'études pour atteindre mieux leur but impliquent donc aussi une révision de certaines manières de procéder. J'indique ici trois sujets de préoccupation qui pourraient être aussi les vôtres pour obtenir les améliorations qualitatives recherchées.

Des actions de renforcement du caractère *professionnel* de l'activité du professeur

L'enseignant dans sa classe est le médiateur du curriculum d'étude. Les résultats obtenus dépendront donc du type d'enseignement qu'on privilégie.

Or, on n'obtient pas les mêmes résultats quand le professeur agit comme un simple applicateur ou quand il agit comme un professionnel, ayant l'autonomie et les responsabilités propres correspondant à ce statut, c'est-à-dire, celui du choix des moyens. Un enseignant applicateur applique des procédés, un enseignant professionnel est un stratège qui construit et gère des situations d'apprentissage. Un enseignant applicateur n'a pas besoin de se perfectionner, un enseignement professionnel, oui car il doit maîtriser une gamme de compétences diverses : connaissance de la matière enseignée, connaissance de la psychologie des jeunes, connaissance des processus de l'apprentissage, connaissance de la didactique de la matière enseignée. On pense souvent que l'art d'enseigner est inné et que les connaissances en pédagogie ne sont pas d'un grand secours. Mais quand on examine de près ce qui fait le succès des grands professeurs, on constate qu'ils ne sont pas ignares sur les questions concernant les apprentissages, mais que ces connaissances sont intégrées et qu'ils réfléchissent sans arrêt sur ce qui fait le succès ou les échecs de leurs pratiques.

On n'obtient pas non plus les mêmes résultats si le professeur est un applicateur qui agit individuellement ou si les responsabilités de formation sont assurées par une équipe de professeurs, professionnels qui interagissent entre eux et agissent ensemble, collectivement. Une formation intellectuelle solide exige l'intégration des savoirs et donc concertation, collaboration entre professeurs enseignant des matières différentes. La mise en œuvre d'une telle manière de

procéder, même si elle paraît naturelle, implique dans certains établissements une vraie révolution, tellement l'individualisme et l'isolement ont été érigés en système.

Mais **il ne suffit pas d'inciter les professeurs à agir en professionnel, il faut aussi qu'ils soient traités comme tels.** Et pour le faire, il faut que vous ayez une idée claire de ce qu'est un professionnel, comment on se sent quand on est un professionnel, car c'est ce sentiment qui doit être renforcé chez les professeurs. Un professionnel, c'est quelqu'un qui a fait de longues études; on doit donc chez les professeurs respecter leurs compétences, soutenir leur rayonnement de compétence professionnelle dans l'école et en dehors de l'école. Un professionnel, c'est quelqu'un qui est autonome dans la réalisation de son travail; on doit donc amener les professeurs à montrer les résultats qu'ils ont atteints et à en parler. Un professionnel, c'est quelqu'un qui doit maîtriser des situations complexes; on doit donc ouvrir aux professeurs des champs de responsabilités complexes où ils peuvent exercer leur jugement et dans leurs champs de responsabilités on doit respecter leur jugement. Un professionnel a le goût de la qualité, de l'exigence; on doit donc renforcer chez les professeurs le sens et la fierté de leur métier. Un professionnel a conscience de sa spécificité, de son expertise, ce qui peut le conduire à l'individualisme et à s'isoler; on doit donc, à contrepeinte, renforcer chez les professeurs le goût de l'échange avec les pairs et il faut travailler à favoriser et rendre possible de tels échanges. Ces actions entreprises sans relâche contribueront à faire des professeurs de vrais professionnels. Mais pour qu'il en soit ainsi, c'est souvent le style de gestion de l'école qui doit être changé pour que les rapports qui s'y vivent soient ceux d'une véritable communauté. Il faut donc mettre en œuvre des actions qui renforcent l'école comme communauté.

Des actions de renforcement de l'école comme communauté

Mais comment renforcer l'école comme communauté?

En travaillant, tout d'abord, à **établir dans l'école le type de relations qui caractérisent la communauté.** Dans les systèmes technocratiques, les écoles, les collèges sont d'abord des organisations administratives, ce ne sont pas des communautés de personnes. L'accent mis sur les normes, les procédés ont fait disparaître dans beaucoup d'écoles le tissu de solidarité réelle qui constitue une communauté. Si l'on veut obtenir l'amélioration qualitative recherchée, il faut donc travailler à renforcer ou, s'il y a lieu, à recréer ce tissu de solidarité. Pour que vous ayez une idée claire des changements à entreprendre, je voudrais utiliser une distinction établie, il y a plus de cent ans par un sociologue allemand, Tönnies, pour distinguer deux formes d'organisation des collectivités humaines, la *société* et la *communauté*. La *société* se fonde sur l'égalité entre les membres et sur le contrat, la *communauté*, elle se fonde sur la différence entre les membres et sur l'échange. Dans le type d'organisation qu'est une *société*, et dont le prototype est l'entreprise industrielle, les relations entre les membres sont individuelles et contractuelles. Ce type d'organisation est le résultat d'une convention, d'un contrat souscrit entre des individus qui demeurent juxtaposés. Dans le type d'organisation qu'est une *communauté*, et dont le prototype est la famille, ou le club, les relations entre les membres sont marquées par le type de relations qu'on trouve aussi dans les communautés de lieu, de voisinage, d'esprit, d'amitié. La *communauté* se fonde sur un pacte, plus ou moins explicite, qui lie des personnes, pourtant différentes. L'un des maux dont souffrent les établissements scolaires est bien celui d'être des *sociétés* et non des *communautés*. À quoi sert-il d'accorder plus d'autonomie aux écoles, si c'est pour qu'il s'y reproduise une *société* basée essentiellement sur les contrats de travail?

Il faut donc faire en sorte qu'à l'intérieur de l'école se développe une vraie solidarité professionnelle entre tous les membres, professeurs, professionnelles non enseignants, directrices et directeurs, mais aussi avec les secrétaires et les techniciens et techniciennes et les concierges. Dans ce partenariat, vous serez différents, et vous aurez chacun vos rôles spécifiques à jouer, mais ce qui vous tiendra ensemble c'est un pacte, celui de la qualité de la formation et celui de la réussite du plus grand nombre, sinon de tous. Dans ce nouveau contexte, l'existence ou la non-existence de ce pacte effectif de solidarité professionnelle fera la différence dans les qualités de formation donnée dans les écoles.

Comment encore renforcer l'école comme communauté? En faisant aussi en sorte que **l'école soit un milieu de vie** pour les élèves et les jeunes. L'école est un lieu où les élèves et les jeunes s'instruisent en vivant ensemble. Ils sont différents les uns des autres, mais, en vivant ensemble, ils respectent des règles communes et peuvent travailler à des projets communs. Bref, vivre à l'école, c'est pour eux faire l'apprentissage de la vie en société. Mais, pour que cette société soit pour les élèves une *communauté*, ce milieu doit être un milieu vivant. Leur résultat scolaire en dépend. Ce milieu vivant, c'est celui de la classe où ils veulent être respectés et stimulés; ils sont sensibles à l'arbitraire, à l'injustice, à l'iniquité; ils sont prêts à accepter les exigences, mais dans la mesure où elles sont fondées sur la confiance. Ce milieu vivant, c'est le climat qui règne dans l'école, les valeurs qui y sont privilégiées et vécues. L'école est alors l'espace où droits et libertés sont limités par ceux des autres, l'espace où la diversité de l'individu est respectée, mais aussi les règles communes. Cette école promeut la solidarité et elle refuse l'intolérance, la violence, l'arbitraire, l'intimidation, l'autoritarisme. Ce milieu vivant, ce sont aussi les activités culturelles, sportives et sociales qui ont lieu dans l'école et, à l'âge de l'adolescence, ces activités jouent un rôle déterminant pour que l'école soit ressentie par les jeunes comme une *communauté*.

Comment en dernier lieu renforcer l'école comme communauté? En faisant en sorte, enfin, que **l'identité propre de l'école soit affirmée**. Une école n'est pas une succursale du district scolaire ou du ministère, elle est d'abord une communauté de personnes, insérée dans un milieu. Or, il n'y a pas de communauté sans appartenance et sans sentiment d'appartenance, mais 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 votre école, 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 l'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 les déclarations formelles de votre identité. Cette identité s'exprime aussi par les rites, les pratiques réglées, par les lieux, par les mythes, les légendes, les héros qui ont marqué l'école.

J'ai dit que l'identité culturelle de l'école fournissait 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. Il ne suffit pas que l'école ait une identité, encore faut-il que l'on désire s'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'y règne la coopération, que les interactions entre les membres y sont fréquentes, 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 l'école est prestigieuse, parce qu'elle force l'admiration de son environnement, quand elle est le pivot de l'action communautaire dans son milieu et que, pour son milieu, elle est crédible, fiable, assurée. La création d'une telle image dans une école requiert évidemment la collaboration de tous, même si cette préoccupation doit être une constante du souci de la direction. Et quand la direction a une telle préoccupation, elle est comme naturellement conduite à réajuster sa manière d'exercer les rôles de direction.

Des réajustements dans la manière d'exercer les rôles de direction

En effet, de tels changements dans la dynamique des écoles ne peuvent se faire si des modes de gestion que privilégie la gestion technocratique sont maintenus.

La mobilisation des acteurs et le renforcement de l'appartenance à la communauté de l'école impliquent :

- que les responsables des établissements soient davantage préoccupés de développement organisationnel que d'efficacité technocratique ¹;
- qu'ils substituent à une gestion basée surtout sur le contrôle des comportements une gestion basée sur la communauté d'objectifs partagés ² ;
- qu'ils accordent plus de temps et d'importance aux préoccupations qui caractérisent un *leader* qu'à celles qui caractérisent un *gestionnaire*.

Il y aurait beaucoup à dire sur ces trois points, mais faute de temps, je me contenterai d'un court développement sur le dernier point en esquissant la différence entre le *gestionnaire* et le *leader*. Cette différence vient des accents différents de l'un et l'autre dans leur engagement réciproque. Le premier, le *gestionnaire*, donne de l'importance aux processus, à la manière dont les décisions se prennent, à la manière dont les communications circulent, le deuxième, le *leader*,

¹ L'efficacité technocratique est excellente pour *administrer des choses* ; la préoccupation du développement organisationnel est autre. C'est de *gouvernement des hommes* qu'il s'agit ici. Des questions, comme celles de la culture de l'organisation, des acteurs, de leur rôle, de leur mobilisation, du changement, des conditions favorisant l'innovation..., sont des questions qui concernent le changement organisationnel.

² Pour obtenir la conformité des professeurs 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. Car les professionnels, et les professeurs 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.

donne de l'importance aux résultats, à la valeur et à la teneur des décisions et des messages transmis. Le premier, le *gestionnaire*, se concentre sur les aspects formels de l'application des règles, le deuxième, le *leader*, s'intéresse aux idées créatrices, au soutien à leur apporter pour qu'elles se réalisent. Le premier, le *gestionnaire*, se centre surtout sur le fonctionnement interne de son école, le deuxième, le *leader*, se préoccupe davantage de l'analyse de l'environnement et de la définition des buts institutionnels susceptibles de susciter l'engagement. Le premier investit du temps à dénouer, jouer ou déjouer les jeux de l'intrigue et du pouvoir, le deuxième tend à mettre les relations interpersonnelles à l'abri de ces jeux et il se préoccupe d'abord de ce qui s'enseigne dans son école. Le premier est nécessaire pour coordonner efficacement les activités de son école, le deuxième est nécessaire pour lui donner de la vigueur. En fait, ces deux rôles sont importants, mais pour qu'une école devienne davantage une communauté, il faut que les responsables d'établissements scolaires développent davantage les compétences requises par le deuxième rôle, car la situation antérieure privilégiait, et dans certains cas ne réclamait que celles du premier rôle.

III- La forme de pédagogie à promouvoir ou à généraliser à l'école

Les améliorations qualitatives que recherchent actuellement les actions de renouvellement ou réforme conduisent à réexaminer les savoirs à transmettre, ou plus exactement à faire acquérir, et à instaurer ou restaurer dans les écoles le climat et les relations qui en font une communauté. Mais l'objectif de l'amélioration qualitative pose aussi le problème des pédagogies à promouvoir et à pratiquer.

L'école doit être une communauté, mais c'est une communauté cognitive, une communauté où l'on apprend. Aussi, toutes les dispositions de réformes ou de renouvellement des curriculums d'études ne produiront leur plein effet si ne se pratiquent pas dans les classes des pédagogies qui permettent une instruction plus poussée des élèves. Mais on ne peut pour inciter les élèves à apprendre davantage, mieux et plus longtemps se contenter de leur prêcher la morale de l'effort qui sera payé plus tard. Il faut susciter et leur faire expérimenter au moment même où ils font leurs études le goût et le plaisir d'apprendre.

Si seules les activités extrascolaires permettent aux élèves de s'épanouir à l'école et d'y avoir du plaisir, ils sont bien mal pris et nous aussi, car il leur faut se préparer à cette société du savoir qui se met en place. Comment peut-on leur dire : « Le monde où vous aurez à vivre est un monde où les savoirs ont de plus en plus d'importance. Il vous faudra apprendre plus longtemps et même apprendre sans cesse durant votre vie. En effet, vous serez, plus que ceux de notre génération, conduits à changer plusieurs fois d'emploi ou de fonction de travail. Dans cette situation, vous serez contraints à parfaire continuellement vos connaissances ». Pensez-vous qu'on puisse leur dire cela, et en même temps leur dire, par des paroles, par des attitudes, par des silences qui parlent parce qu'ils expriment ce que nous pensons vraiment : « Le monde des études où vous entrez est le monde de la contrainte. Vous ne vous y épanouirez pas au moyen des études elles-mêmes. C'est plus tard seulement que vous en tirerez bénéfice. Et vous comprendrez, alors, que nous avons raison de vous les imposer ». Cette morale du samouraï nous permettra-t-elle d'assurer une amélioration qualitative de la formation intellectuelle de nos élèves? Peut-on se

résigner à justifier l'école par des effets qui se vérifieront dans le futur? Non, **une formation réussie est celle qui a fait faire aux jeunes, à l'école même, l'expérience du plaisir d'apprendre, celle qui a suscité chez eux, et cela très jeunes, le goût et le désir de continuer à apprendre.**

Existe-t-il des pédagogies qui soient susceptibles de donner aux élèves le goût et le plaisir d'apprendre et de comprendre? Oui, ces pédagogies existent. Des classes et des écoles la pratiquent, ici et là. Vous êtes, peut-être même, nombreux à la pratiquer. De nos jours, on parle de la nécessité de renouveler les pédagogies pour mieux faire réussir les élèves. Mais ces pédagogies ne sont pas nouvelles dans le sens de récente. Ce sont des pédagogies pratiquées de tout temps par des professeurs qui ont laissé leurs traces. Pour la décrire, j'ai retenu ici trois caractéristiques d'une telle pédagogie.

Une pédagogie de l'activité, tout d'abord

Mais qu'est-ce qu'une pédagogie de l'activité?

Des méthodes pédagogiques diverses existent. Ne comptez pas sur moi pour vous en faire la promotion. D'autres personnes s'en chargeront. Mais quelle que soit la méthode choisie, la question à se poser est la suivante : ma manière de procéder, ma méthode favorise-t-elle, ou non, l'activité de l'élève?

Qu'est donc une pédagogie de l'activité?

C'est tout d'abord une pédagogie qui accorde moins d'importance au contrôle qu'à l'apprentissage. Une enquête faite en 1988, dans les écoles secondaires d'une grande commission scolaire de Montréal, montrait que sur dix-huit (18) valeurs proposées au classement, l'intelligence, la logique, l'imagination étaient, selon les jeunes, les valeurs que leur milieu scolaire considérait les moins importantes. La politesse, la propreté, la fiabilité, étaient par contre, selon eux, les valeurs jugées les plus importantes. Pensez-vous qu'une telle échelle des valeurs soit innée? Est-il besoin d'ajouter des commentaires pour expliquer ce qui a pu produire de telles perceptions? Et vous-mêmes, dans votre école, dans votre classe, que privilégiez-vous, l'apprentissage ou le contrôle?

Mais une **pédagogie de l'activité**, c'est surtout une pédagogie dans laquelle **l'élève est un acteur** et non un spectateur. Mais ici encore, pour saisir ce qu'est une pédagogie de l'activité, il faut 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 cette véritable pédagogie de l'activité est présente dans des classes, dans des écoles. Ce sont 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 des écoles, dans ces

classes, les élèves ne sont pas pour leurs professeurs 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. C'est pourquoi cette pédagogie est aussi une pédagogie de la grandeur.

Une pédagogie de la grandeur

C'est là le deuxième caractère d'une pédagogie qui vise à développer chez les élèves le goût et le plaisir d'apprendre et de comprendre.

Une pédagogie de la grandeur, c'est une pédagogie qui se base sur **l'élan** qui existe chez tous les hommes et plus particulièrement chez l'enfant, **élan qui le force à se dépasser, à grandir.**

Vous le savez, mieux que quiconque, le travail intellectuel fécond exige rigueur, effort, constance. Et la différence entre celui qui réussit et celui qui échoue n'est pas souvent due à la différence dans les aptitudes, mais à une différence dans le travail, et même à une différence dans le travail personnel. Le travail intellectuel fécond réclame le travail personnel, mais aussi **l'exercice**, car, sauf pour quelques très rares élèves, tout ne vient pas tout de suite. Si vous voulez, par exemple, développer chez l'élève le goût des mathématiques, il faut en passer par là. Souvent, il éprouve un blocage naturel devant les nombres. Mais il peut combattre ce blocage, comme on combat la peur de l'eau quand on apprend à nager. Il faut alors aborder les problèmes, comme une énigme qu'on peut résoudre en appliquant à la lettre les règles de calcul. Et, à force de les appliquer, l'élève assimilera les réflexes du calcul qui lui permettront de résoudre avec de plus en plus d'aisance des problèmes de plus en plus complexes.

Ces choses sont connues, on les avait oubliées, on commence à les redire. Il n'y a pas de travail intellectuel fécond, sans effort, sans rigueur, sans exercice. Mais, **pour que se développe chez l'élève le goût des études, il faut qu'à cet effort, s'ajoute le plaisir.** Or cela est possible, mais dépend, d'abord, de la conception que l'on se fait de l'enfant, de l'élève, de l'homme. En éducation, ce que l'on pense de l'élève détermine ce que l'on fait avec lui, et donc conditionne les résultats que l'on obtient de lui. C'est là, la loi de Pygmalion, la plus importante des lois en éducation.

Vous pouvez penser que l'élève n'est qu'un faisceau de tendances ou d'intérêts à satisfaire et que seules les circonstances extérieures, les motivations extrinsèques peuvent le pousser à faire l'effort. Et nous connaissons tous, des parents qui considèrent leurs enfants comme le chien de Pavlov et qui modulent la quantité d'argent de poche qu'ils leur donnent selon le degré des notes obtenues. Mais l'enfant, n'est-il qu'un faisceau de besoins à satisfaire, n'est-il pas aussi un **être de désir**, un être inquiet, **fier toujours et toujours avide de monter?** Un enfant s'intéresse à tout, à condition qu'il y voie là, une épreuve, un moyen de se grandir. C'est ce ressort, cet élan, ce principe de fierté qui fait l'homme, qui doit, chez l'élève, être soigné, favorisé, interpellé. L'enfant, l'élève ont, eux aussi, le goût du difficile. Ils cherchent leur voie à

travers le difficile, et **c'est dans l'expérience de la difficulté vaincue qu'ils ont le sentiment de grandir**. Et tout l'art de l'éducation est de savoir doser ce degré de difficultés des épreuves à proposer pour qu'il y ait gain, sentiment de maîtriser et de grandir.

Trop souvent, dans les écoles, on a materné, diminué les exigences et les standards, instauré le rythme lent du long fleuve tranquille. En agissant ainsi, nous avons, chez les élèves et surtout chez les préadolescents, fait naître l'ennui. Et **l'ennui est toujours le signe d'une énergie non employée**. En fait, en agissant ainsi ne les sous-estime-t-on pas? Et en les sous-estimant, ne les méprise-t-on pas aussi un peu? Aussi, il ne faut pas se contenter d'engraisser l'esprit des élèves, il faut l'aguerrir. Alors, **ils découvriront** qu'il y a du plaisir à apprendre et **qu'à côté du plaisir reçu, il y en a un autre, plus aigu, le plaisir conquis**. Comment peut-on conduire des populations de plus en plus nombreuses, à des études de plus en plus longues et exigeantes, sans mettre en branle, chez l'élève, et cela très tôt, ce ressort, ce goût de grandir par l'épreuve et le plaisir donné par la conquête? Définir vraiment l'être humain, c'est le définir comme un être qui cherche toujours dans quelque domaine que ce soit, à aller plus en avant, à aller plus loin, à s'élever, à exprimer sa propre grandeur. Et seule une pédagogie qui tient compte de cette force, de cet élan, fera en sorte que les épreuves nécessaires pour produire un travail intellectuel fécond soient pour l'élève occasion de développement personnel, de construction de soi, et de plaisir.

Mais un tel climat dans une école, dans une classe, ne peut être constant. Et c'est pourquoi il nous faut aussi développer une pédagogie du soutien.

Pédagogie du soutien

C'est là le troisième caractère d'une pédagogie qui vise à soutenir et développer le plaisir et le goût d'apprendre chez les élèves.

Je serais bien naïf si je croyais que le plaisir procuré par les études est constant chez l'élève. Par rapport à leurs études, les élèves éprouvent à certains moments, comme nous tous dans nos métiers, angoisses, réticences, voire dégoût. Pensez-vous que l'astrophysicien se rend chaque matin à son travail avec enthousiasme, en se disant : « Aujourd'hui, je vais résoudre l'énigme de l'univers »? Non, il tombe, lui aussi, comme tout le monde dans la routine. Mais l'essentiel, et c'est ce qui le sauve, et sauve aussi l'élève, dans ces moments de grisaille et de morosité, c'est de ne pas perdre le sens de ce que l'on fait. Et le fait d'avoir déjà expérimenté le plaisir de comprendre et d'apprendre lui sera aussi, dans ces occasions, d'un grand secours.

Mais soutenir les élèves, c'est aussi résister à des formes de pression pour la réussite qui, au lieu de les stimuler, les paralysent et les inhibent. On veut bien faire, mais, au lieu de stimuler, il arrive qu'on écrase. Vous connaissez tous des situations, dans lesquelles l'angoisse des parents pour la norme (est-il en avance ou en retard?), ou pour la réussite (va-t-il échouer?) se décharge sur les enfants. Vous connaissez aussi ces situations où l'absence de l'envie d'étudier peut détruire l'harmonie d'une famille, engendrer des conflits. 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 celle des études. Vous devez comprendre ces difficultés et le

leur dire. Et c'est pourquoi aussi, surtout à l'école secondaire, votre école doit être un milieu de vie. C'est à certains moments la présence de pairs, et les relations qu'ils peuvent nouer avec eux dans la classe, — et peut-être même, à ces moments, surtout en dehors de la classe dans des activités parascolaires, — qui permet à bien des jeunes de poursuivre une scolarité qui n'arrive plus à les motiver.

Soutenir l'élève, ce n'est donc pas lui faire sans cesse la morale sur la nécessité de l'effort et de déplorer qu'il n'ait pas le **goût** des études. **Le soutenir, vraiment, c'est lui donner ce goût, le lui faire découvrir, ou le retrouver.** Le goût, cette chose insaisissable, difficile à définir, existe dans l'art la mode, la littérature ou la gastronomie, mais il existe aussi pour le français, les sciences, les mathématiques ou l'anglais. Et transmettre aux élèves ce goût, qui s'avérera irréversible une fois qu'il est acquis, est une nécessité de première urgence pour la formation intellectuelle. Mais ici, professeurs, vous êtes irremplaçables, et le goût que vous avez vous-mêmes de la matière que vous enseignez. Revenez à votre propre expérience, du temps où vous étiez vous-mêmes, élèves à l'école, et rappelez-vous les professeurs qui vous ont marqué, car j'espère que vous avez eu, pendant vos études, la chance de rencontrer des maîtres exceptionnels qui vous ont racheté des petites des autres. Or, qu'ont fait ces maîtres? Ils vous ont mis dans un état de défi permanent parce que vous les admiriez. Et pourquoi les admiriez-vous? Parce qu'ils aimaient leur matière et vous la faisaient aimer. Cette transmission du goût, parce que vous-mêmes avez le goût de ce que vous enseignez, peut susciter des carrières entières.

Mais son absence, ou sa perte, peut hélas les empêcher. Votre influence en cette matière est tellement forte qu'elle agit pour le meilleur ou pour le pire. Les sentiments éprouvés par les élèves vis-à-vis de certains professeurs sont une des causes principales de la perte du goût d'étudier. Dans la plupart des métiers, les problèmes de relation sont seconds par rapport à la tâche : ils la colorent positivement ou négativement, mais ils ne l'empêchent pas de s'exercer. Il n'en est pas de même dans l'enseignement. **La qualité de la relation qu'a un professeur avec les élèves tient une place considérable, anormale même, dans la réalisation et la réussite de sa tâche.** Cette qualité est la condition nécessaire de l'activité d'enseigner. Que quelque chose se disloque dans cette relation, et alors on n'enseigne pas moins, on n'enseigne plus rien. Ainsi le sadisme d'un professeur, l'humiliation qu'il aime faire ressentir à l'élève, en mettant à nu son ignorance, peuvent brûler entièrement cet élève et lui laisser une cicatrice indélébile.

Pédagogie de l'activité, pédagogie de la grandeur, pédagogie du soutien, voilà les conditions nécessaires pour que dans vos écoles développent le plaisir et le goût d'apprendre et de comprendre.

Conclusion

J'ai terminé.

Les jours prochains, vous allez ensemble, professeurs, directions d'écoles, responsables ministériels, travailler à la concrétisation de votre projet de renouvellement de votre école secondaire. Je souhaite que les propos que j'ai tenus ce soir devant vous sur la nature des savoirs à transmettre, sur le type de communauté éducative à instaurer à l'école, sur la forme de

pédagogie à promouvoir dans l'école puissent vous permettre de mieux saisir quelques-uns des enjeux qui vont être aussi les vôtres³.

Vous vous engagez dans un travail de longue haleine. Les améliorations qualitatives sont en effet le résultat d'un effort constant et concerté de nombreux acteurs et tout d'abord des acteurs de terrain : équipes de professeurs et de direction.

Dans quelques jours, c'est le 15 août. Bonne fête! Et je souhaite que la longue patience et la ténacité de vos ancêtres vous inspirent dans cette longue marche qui vous conduira par le renouvellement de votre école actuelle **vers l'école de demain**. Ce symposium a choisi la métaphore de l'envol du pavillon pour signifier la nouvelle étape dans laquelle vous entrez, celle du passage de la conception et de la préparation de la chrysalide à la mise au jour du projet, du papillon. Mais pour vous, acteurs du terrain, à partir de maintenant, ce sera le temps de la mise en œuvre. Et cette mise en œuvre qui vous attend s'apparentera davantage à une longue marche, une longue marche que vous ferez, avec ténacité et ensemble, dans chacune de vos écoles.

Je vous souhaite bonne chance.

³ La préparation de cette conférence était très avancée quand j'ai lu la version mai 2002 du document en chantier, *L'école secondaire renouvelée* produit par le secteur francophone de votre ministère de l'éducation. J'ai été frappé par la convergence entre les orientations et les préoccupations qui sont les vôtres dans votre effort de renouvellement de l'école secondaire et celles que j'ai pu observer dans les efforts de renouvellement et de réforme des systèmes éducatifs occidentaux. Ce qui était l'objet de cette conférence.