

Actes du 16^e colloque de l'AQPC



**MOI, J'ENSEIGNE AU COLLÉGIAL...
LE CONTEXTE ACTUEL ET SES EXIGENCES**

5B2

À l'aube d'une véritable réforme de l'éducation

Paul Inchauspé
Commissaire des États généraux sur l'éducation



Association québécoise
de pédagogie collégiale

À L'AUBE D'UNE VÉRITABLE RÉFORME DE L'ÉDUCATION

Paul Inchauspé
Commissaire des États généraux sur l'éducation

Quand j'ai été approché voici quelques mois par les organisateurs de ce colloque, j'avais bien l'intention de répondre à leur demande: quelles sont les forces externes dont nous devons tenir compte pour construire les collèges de demain? J'ai commencé à écrire quelques pages sur le sujet. Mais je me suis vite rendu compte que pour répondre à cette demande, il me fallait donner plus d'ampleur au sujet proposé, car c'est l'ensemble du système éducatif qu'ébranlent et remettent en cause actuellement ces forces. M'en tenir de façon myope au seul ordre collégial, ç'aurait été pour moi mal montrer les choses qui sont en cause et mal indiquer les chantiers qui doivent être poursuivis ou ouverts.

Cette conviction est nourrie par mon expérience de commissaire aux États généraux. Deux mille mémoires, près de 500 heures d'audience, 80 journées de forum dans toutes les régions, 30 000 personnes rencontrées dans des forums ou des réunions de sensibilisation, 32 journées de conférences régionales, il s'en est écrit et dit des choses sur notre système d'éducation. «Tour de Babel» ont dit des journalistes, «logorrhée insignifiante et tissu de lieux communs» ont dit des universitaires. Allons donc! C'est là le point de vue de gens pressés ou suffisants. Non, si on sait l'écouter, ce flot de paroles, cette immense rumeur dit que des éléments du contexte social remettent en cause sur certains points la manière dont l'école remplit sa mission d'instruction, sa mission de socialisation et les rapports qu'elle entretient avec d'autres instances éducatives. Cette rumeur dit aussi que ces mouvements transforment déjà notre environnement, mais que leurs effets se font de plus en plus sentir par des dysfonctionnements. L'expérimentation de voies nouvelles ne peut plus suffire, elles seront étouffées si elles restent dans la marginalité; c'est dorénavant des pans entiers du système qui doivent être changés. Cette rumeur dit enfin l'ampleur et l'étendue de la conscience de la nécessité de changements profonds. Même si les chemins à suivre ne semblent pas toujours clairs, cette rumeur dit que nous sommes à un moment charnière qui réclame la redéfinition, voire la réforme de l'école. Et ce n'est pas un hasard si on voit en Occident s'amorcer partout des réflexions analogues sur l'école et les réajustements qu'elle demande¹.

Pour comprendre ce qui se dit dans les mouvements sociaux, ce sont toujours les logiques souterraines qu'il faut faire apparaître. Ceux qui m'ont déjà lu ou entendu savent l'importance qu'a eue pour moi, enfant, l'expérience de la vision soudaine de mon coin de terroir du haut d'une montagne. De là haut, la disposition des maisons, des villages, des prés, des vignes s'expliquait clairement par les mouvements de terrain, alors qu'en les parcourant, cette disposition n'avait l'air de n'obéir à aucune logique. C'est à ce même mouvement de recul que je vous convie ici. Placé à cette hauteur, c'est évidemment de tout notre système éducatif dont je parle. Mais vous constaterez facilement que des questions qui préoccupent notre ordre d'enseignement, questions dont vous avez un bon échantillonnage dans les sujets de communication ou d'ateliers de ce colloque, sont bien dans la ligne des mouvements qui traversent et parfois ébranlent notre système d'éducation comme celui de la plupart des pays avancés. De temps en temps, cependant, je ferai quelques *zooms* sur l'incidence de ces mouvements sur les collèges.

J'ai organisé ma communication autour de trois questions:

- quels sont les éléments nouveaux du contexte dont l'école doit tenir compte dans sa mission d'instruction?
- quels sont les éléments nouveaux du rapport entre l'école et d'autres instances éducatives dont l'école doit tenir compte dans sa mission d'instruction?
- quels sont les éléments nouveaux du contexte dont l'école doit tenir compte dans sa mission de socialisation?

Et si l'on a la volonté politique de tenir compte de ces changements et d'en tirer les conséquences, vous verrez l'ampleur des chantiers qui s'ouvrent à nous. Et vous verrez aussi qu'il y a vraiment matière à réforme.

¹ *Pour l'amour d'apprendre*, rapport de la Commission royale sur l'éducation de l'Ontario, décembre 1994.
En France, création en septembre 1995 de la Commission Fauroux dont le mandat est de faire l'état des lieux, d'évaluer les attentes de la population et de recenser les questions auxquelles le système éducatif devra porter une réponse dans la décennie qui vient. Le rapport doit être remis fin juin 1996.
Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive, livre blanc sur l'éducation et la formation de la communauté européenne, décembre 1995.
L'éducation, un trésor est caché dedans, rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, présidée par Jacques Delors, mars 1996.

Première partie: Les nouveaux contextes concernant les savoirs dont l'école doit tenir compte dans sa mission d'instruction

L'école est le lieu d'un apprentissage guidé permettant à l'étudiante et à l'étudiant d'acquérir la maîtrise d'un corpus de connaissances, mais aussi de développer à cette occasion des compétences de type cognitif et des attitudes lui permettant de continuer à apprendre. L'école a donc une fonction cognitive.

Mais à partir de quels critères sont déterminés ces savoirs dont l'école doit assumer la maîtrise? À partir de l'idée que l'on se fait, à un moment donné, de ce qui doit être maîtrisé pour comprendre le monde dans lequel on vit et pour participer à la construction d'un devenir collectif. Quand les situations à affronter sont substantiellement différentes des précédentes, l'école est appelée à transformer profondément les curriculums d'études et même 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. J'indiquerai ici cinq de ces transformations: elles ont un impact sur la manière dont l'école doit désormais remplir sa mission d'instruction.

Le premier élément dont il faut désormais tenir compte est l'**accroissement exponentiel des connaissances**. L'humanité a produit, depuis 1900, plus de connaissances qu'elle n'en a accumulées depuis son apparition sur la planète. Et à la fin de ce siècle on assiste à une explosion vertigineuse d'innovations technologiques, comme on le constate dans la vie quotidienne. Comprendre ce monde nouveau, pouvoir y vivre avec aisance réclame donc la maîtrise de plus de savoirs dans les matières déjà enseignées par l'école, mais aussi la maîtrise de savoirs nouveaux. Pour répondre à cette situation nouvelle, les curriculums d'études doivent être revus. Et comme on n'est jamais dans une situation de table rase, ils doivent l'être à partir de situations acquises et parfois conquises.

Le deuxième élément dont il faut désormais tenir compte est le **renouvellement rapide des connaissances**. On pourrait croire que l'explosion des connaissances à laquelle nous assistons cessera bientôt. Il n'est rien. Les connaissances, actuellement, doublent tous les sept ans; leur rythme de croissance ne s'essoufflera donc pas de si tôt. Le système scolaire évidemment ne pourra jamais suivre un tel rythme de renouvellement. Dans ces conditions, il n'est plus possible de consacrer deux décennies de sa vie à étudier en s'imaginant pouvoir monnayer ces connaissances dans des décennies suivantes. Mais alors, quelles connaissances et quels types de compétence et d'attitude doit développer l'école? Dans ce contexte nouveau, la formation sera réussie 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. 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? Et ceci doit être réalisé dans une situation d'augmentation et d'élargissement des savoirs. Quels sont les méthodes, les savoirs procéduraux, les compétences nécessaires pour apprendre seul que l'école doit désormais développer: la mémoire, l'attention, le va et vient entre le concret et l'abstrait, des opérations intellectuelles comme trier, hiérarchiser, ordonner, analyser, synthétiser, argumenter, développer, chercher? Et comment se développent ces habiletés? Comment développer des attitudes qui donnent envie de continuer à apprendre? La curiosité intellectuelle, les expériences qui donnent le plaisir de la découverte, la joie que procure la compréhension ou la maîtrise d'un sujet?

Le troisième élément dont l'école doit tenir compte est le **développement actuel des études dites cognitives**, études portant sur ce qu'est apprendre et comprendre. De tout temps, l'école s'est préoccupée de telles questions qui ont une incidence sur les curriculums réels pratiqués dans la classe. On ne peut 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. C'est pourquoi une expertise autre que disciplinaire est exigée du professeur. Cette expertise peut être acquise sur le tas par essais et erreurs et par observation ou plus systématiquement par une formation pédagogique. Cette formation pédagogique est basée sur les études menées depuis 125 ans par la psychologie des apprentissages.

Or, ces connaissances sont sur le point d'être bouleversées par le développement des technologies de l'information. Il y a en effet un rapport évident entre les recherches en technologie de l'information et les recherches 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 telle situation?... 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 de se développer sans que l'école soit contrainte de ne plus ignorer ces procédés et ces ruses qui accélèrent la compréhension et 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 domaine²?

Le quatrième élément du contexte est la **demande d'intégration du développement des savoir-faire dans les objectifs de formation**. L'utilisation de plus en plus généralisée, au Québec ou ailleurs, du mot «compétence» est un des signes de ce changement.

Sans doute, de tout temps, l'école — et c'est pourquoi on y fait des exercices — a su que maîtriser des savoirs, c'est maîtriser des opérations. Faire des math, ce n'est pas réciter des formules ou même démontrer des théorèmes, c'est aussi résoudre des problèmes. Faire du français, ce n'est pas seulement connaître des règles du code linguistique ou même connaître des oeuvres littéraires, c'est aussi écrire, rédiger, analyser un texte. Les savoirs ne doivent pas rester notionnels; les maîtriser, c'est démontrer la capacité de s'en servir. Cette demande est désormais insistante.

Mais pour se rendre compte de sa nouveauté, il faut voir quelle est son origine. Ce sont les nouvelles situations de travail qui rendent désormais cette demande incontournable. Les nouvelles technologies de l'information pénètrent massivement les activités liées à la production. Cette nouvelle situation exige certes un plus haut niveau de formation, mais aussi une formation de type différent, car il y a un rapprochement des «manières d'apprendre» et des «manières de produire». Situations de travail et situations d'apprentissage tendent à devenir proches, sinon identiques, du point de vue des capacités mobilisées. Les capacités mobilisées par les nouvelles situations de travail n'ont rien à voir avec l'application étroite, stéréotypée, mécanique des choses apprises. Outre des connaissances, elles requièrent des compétences de type cognitif larges, celles qui permettent de résoudre des problèmes inédits: analyse, diagnostic, conception systémique, langages symbolique et numérique. Elles requièrent aussi des compétences comportementales larges: intuition, imagination, jugement, flair, travail dans une équipe soudée. Un signe de cette transformation est l'usage de plus en plus courant dans les annonces de recrutement du terme de «compétence» ou de «compétence personnelle» à la place ou en complément du terme de «qualifications professionnelles». L'école a-t-elle tiré toutes les conséquences de ce nouveau fait?

Le cinquième élément du contexte dont il faut désormais tenir compte est l'**exigence de savoirs de plus en plus élevés et de plus en plus abstraits** pour un nombre de plus en plus grand de personnes. La société du savoir le postule. 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 oeuvre personnalisée d'informations spécifiques sur un sujet donné, deviennent prioritaires.

Tout ceci demande que l'école offre 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. En effet, les reconversions professionnelles de salariés peu qualifiés ou très spécialisés par suite de la taylorisation des tâches montrent qu'elles ne peuvent être réussies sans l'acquisition d'une base de littérature, de sciences, de sciences humaines, de technologie. Aussi, une formation générale est réclamée au delà même de l'enseignement obligatoire aux premiers niveaux de l'enseignement supérieur, et la formation générale doit faire partie de l'enseignement professionnel à tous les niveaux.

Ces cinq changements à eux seuls commandent une réforme du système scolaire qui ne peut être qu'une entreprise de longue haleine. Voici quelques chantiers qui nous attendent.

- **La refonte des curriculums d'études**. Elle vient d'être faite au collégial. Les difficultés vécues montrent l'ampleur de la tâche pour la mener au primaire et au secondaire. Mais sera-t-elle possible à l'université où le mode même d'élaboration des programmes a conduit à produire au Québec six mille baccalauréats?

- **La différenciation des voies au deuxième cycle du secondaire**. Au Québec, comme ailleurs, la demande d'enseignement d'un plus haut niveau a conduit à proposer presque exclusivement des voies plus abstraites menant à des études longues. L'objectif était l'atteinte par tous d'un diplôme d'études uniforme. Mais la réalité dément nos ambitions. Pour lutter contre l'exode des jeunes qui en est résulté, un peu partout maintenant on tend à différencier les parcours dans les deuxièmes cycles du secondaire. Il faudra aussi que nous le fassions et, dans cette stratégie, une filière d'enseignement professionnel comme voie normale de scolarisation devra être rétablie dans le deuxième cycle du secondaire. Or, aller dans ces

² Jacques TARDIF, *Pour un enseignement stratégique. L'approche de la psychologie cognitive*, Montréal, Logiques, 1992.

directions, c'est aller contre la pente d'un système établi par les réformes du secondaire de ces vingt dernières années.

- **L'organisation d'un enseignement supérieur de masse.** Cégeps et universités sont les deux dispositifs choisis pour répondre à une demande accrue de demandes d'enseignement d'un plus haut niveau. Ces dispositifs sont-ils efficaces? Le cégep tient la route, surtout le cégep technique, trente ans après sa création. L'université, elle, vit un malaise qui n'est pas encore bien analysé, mais que la crise financière fait ressortir. Le Rapport Parent prévoyait 94 000 étudiants en 1988 dans les universités. Il y en a eu à cette date 235 000. Dans les dix ans qui viennent, l'offre de service en enseignement supérieur dans l'ensemble du Québec et dans chacune des régions devra être revue. Les opérations de coordination, de rationalisation, de constitution de réseaux de services ne pourront se faire toutes seules. Dans ces réorganisations, le cégep devrait être appelé à jouer un rôle accru en enseignement supérieur.

- **La nature nouvelle de la formation requise et les moyens d'y parvenir.** Conciliation de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel à tous les ordres, détermination des compétences cognitives à développer et des manières de le faire, formation des maîtres, renouvellement des approches pédagogiques, changements dans les stratégies pédagogiques commandés par l'utilisation efficace des NTIC... Voilà un chantier déjà ouvert, mais qui doit rester très actif dans les années qui viennent. Ici encore les cégeps ont un rôle stratégique à jouer. Ces questions les préoccupent déjà comme en témoignent les colloques annuels et la publication de l'AQPC ainsi que les travaux menés par PERFORMA. Ils y sont actifs, beaucoup plus que tous les autres ordres d'enseignement. Aussi, cette situation nouvelle doit les mobiliser. Les dispositifs prévus pour soutenir la recherche-action en pédagogie ont disparu lors de la dernière ronde des conventions collectives. Plutôt que de se morfondre, n'est-il pas temps de créer un consortium pour y suppléer? Y participeraient les collèges, les syndicats d'enseignants, l'AQPC³. Il y a du pain sur la planche!

La simple énumération de ces cinq chantiers vous dit les tâches qui nous attendent et le rôle que l'ordre collégial peut jouer dans le renouvellement de notre système éducatif. Mais ces tâches ne concernent que les savoirs. D'autres renouvellements nous attendent, ceux commandés par les changements des rapports entre l'école et d'autres instances éducatives.

Deuxième partie: Les contextes nouveaux dans les rapports entre l'école et d'autres instances éducatives dont l'école devra désormais tenir compte

Le partage des rôles entre l'école et d'autres instances éducatives ne reste pas fixe; les transformations sociales remettent en cause les équilibres acquis. Ainsi, dans les sociétés traditionnelles, l'école vient compléter et prolonger les rôles éducatifs de la famille, de l'Église, de la communauté environnante. Dans les sociétés en cours de modernisation, la mise en oeuvre volontariste d'un système d'école obligatoire accessible à tous conduit à penser que l'école, à elle seule, résoudra tous les besoins éducatifs. Il n'en est évidemment rien. On se rend vite compte qu'elle n'a pas le monopole de la socialisation ni même, dans les sociétés avancées, celui de l'instruction. Aussi, les rôles joués ou non à une période donnée par les instances du système non formel d'éducation peuvent entraîner des changements dans la manière dont l'école doit, elle, remplir sa mission d'instruction. Des changements de cette nature sont apparus très nettement lors des États généraux. Ils concernent les instances de la famille, des mouvements associatifs et communautaires, des institutions culturelles, du monde du travail, des médias. J'en dirai un mot sur chacune pour ensuite m'attacher plus longuement sur les deux dernières, car elles nous concernent plus directement que les autres.

La **famille** transmet des valeurs, des normes de conduite, mais elle est aussi le premier lieu des apprentissages de type cognitif: langage, développement de la curiosité, de l'activité psychomotrice, de la pensée causale... On sait de plus en plus que ces apprentissages conditionnent les apprentissages ultérieurs au point que leur absence ou l'inégalité quant à leur développement hypothèque les développements ultérieurs. La distance de niveau culturel entre la famille et l'école (problèmes des familles défavorisées et de celles de certaines communautés immigrantes) rend difficile l'acculturation du jeune à l'école. De plus, la poursuite des études réclame le soutien, l'encadrement, l'aide de la famille. Or, certaines situations familiales (emploi des deux parents, monoparentalité, réduction du nombre d'enfants) rend difficile et de toute façon très inégal ce soutien. D'où tout un mouvement pour que l'école prenne en charge ce que la famille peut moins donner elle-même: demande de services universels pour la petite enfance, demande d'allongement du temps passé à l'école, demande d'encadrement et de soutien pour les devoirs et le travail personnel. Les familles vivant dans des milieux plus traditionnels résistent cependant à ce mouvement.

³ Un partenariat de ce type existe entre l'Université Laval, la faculté d'éducation de cette université et le CEP. C'est le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).

Les organismes de la vie **associative et communautaire** ont, eux, une longue tradition de formation pour leurs membres. Syndicats et coopératives avaient des instituts de formation. Ils tendent à s'en passer en utilisant les ressources des écoles, collèges et universités. Il n'en est pas de même des groupes communautaires, plus particulièrement de ceux qui travaillent dans des programmes d'alphabétisation. Ils sont préoccupés du développement des ressources humaines dans les situations réelles des personnes vivant dans une communauté. Ces groupes — et ceci a été pour moi une nouveauté — demandent de plus en plus à être considérés comme des lieux formels de formation, au même titre que l'école. Ce phénomène nouveau a, je crois, une double origine. Le contexte social nouveau conduit ces groupes à lutter contre leur marginalisation et leur exclusion par des exigences accrues de formation; la solidarité seule n'est plus suffisante; ils se transforment dans les faits en instances formelles d'éducation et de formation. De plus, la reconnaissance officielle d'un secteur économique, celui de l'économie sociale, donne une légitimité à leur revendication de statut d'instances formelles d'éducation. Quelle place faire dans notre système d'éducation à ce type d'action quand on sait que les besoins d'alphabétisation sont et demeureront criants?

Quant aux **institutions culturelles**, elles prennent de plus en plus de place dans notre société à la demande des créateurs et sous l'impulsion des pouvoirs publics. La culture est désormais un des éléments de la vie en société au même titre que la vie sociale ou l'économie. Or, l'éducation est, elle aussi, du domaine de la culture. Le destin de ces deux secteurs est donc lié et pourtant leurs relations ne sont pas harmonieuses. Pourquoi? Parce que l'école tarde à prendre conscience des changements qu'a produits l'essor des institutions culturelles. Une fois établies, elles ne se limitent plus à leur mission de conservation, elles renforcent leur mission de diffusion et développent leur mission d'éducation. L'école est ainsi interpellée et conviée à coopérer avec elles. De plus, le développement des industries culturelles et leur diffusion dans les *mass media* rend plus aléatoire la fréquentation d'institutions culturelles comme celles des bibliothèques, des musées, des théâtres, des concerts, des expositions... L'offre de productions culturelles de cette nature est plus grande qu'une demande érodée par l'attraction des *mass media*. Des institutions culturelles ont été créées, les productions culturelles soutenues, dans les politiques culturelles l'heure est désormais à la stimulation de la fréquentation des institutions culturelles. On demande donc à l'école d'assurer le renouvellement et l'augmentation du public en développant chez les jeunes le goût pour la culture. Mais je ne suis pas sûr que la solution à cette demande soit, comme le réclament les milieux culturels, dans la seule augmentation de l'enseignement des arts dans les curriculums d'études⁴.

L'interpellation du **monde du travail** est par contre bien entendue par les milieux d'éducation. Trop, diront certains. L'objectif de croissance économique, et le rôle que peut y jouer la formation, tend à rapprocher ces deux mondes. Ce rapprochement accentue le rôle joué par les entreprises dans la formation, voire l'instruction, non seulement de leurs employés, mais aussi des jeunes. Travailler, c'est développer des savoir-faire, mais c'est aussi apprendre. Trois faits montrent un début de reconnaissance par le système d'éducation du rôle de formation joué par le milieu du travail. La demande faite à l'école de reconnaître les apprentissages faits dans le monde du travail apparaît de plus en plus légitime. De plus, l'école elle-même s'adresse à l'entreprise pour que dans ses lieux à elle la formation donnée à l'école soit complétée ou corrigée (les stages). Enfin, la création prochaine d'un système de formation par apprentissage comme alternative au système de formation professionnelle scolaire rendra encore plus patent ce changement de rôle de l'entreprise: il l'officialise.

Quant aux **médias**, leurs relations plus anciennes avec l'école sont marquées par un contentieux. Les médias, surtout les médias audiovisuels, reprochent à l'école d'utiliser des méthodes désuètes d'enseignement. L'école, elle, leur reproche de rendre difficile son rôle de formation, voire de lui nuire. Les médias, dit-elle, réduisent le temps passé à l'étude, favorisent l'image et non l'écrit, la pensée par flash et non la cohérence, la passivité et non l'activité; ils spéculent sur l'émotivité et le spectacle, le sensationnalisme, la violence, les intéresse plus que l'information ou l'éducation.

Ces reproches sont sans doute exagérés, mais si je les exprime ainsi de façon sommaire, c'est que l'école pourrait voir dans le développement actuel des NTIC un nouvel avatar de la «mode audiovisuelle». Or, il n'en est rien. Les innovations dans le domaine des NTIC ne sont pas seulement technologiques, elles ont un impact économique et social. Ces systèmes de plus en plus miniaturisés et peu coûteux seront utilisés par un nombre croissant de personnes. Ces systèmes offrent la possibilité de l'accès rapide à l'information quand on le veut et où on le veut; ils combinent une capacité énorme de stockage avec un mode d'accès individualisé et une possibilité de distribution à grande échelle et à grande distance. Cette situation nouvelle va ébranler l'institution scolaire, mais elle est aussi, pour elle, une chance de renouvellement.

L'école ne peut pas ne pas tenir compte de ces changements qui se produisent dans les instances non formelles d'éducation. Il lui faut composer avec ces nouvelles réalités. Comment? Dans quel sens? Identifier clairement les situations

⁴ J'ai traité de cette question dans une communication faite à des professionnels et à des gestionnaires de la Direction générale de l'Ouest du ministère de la Culture et des Communications, *Les conditions d'un partenariat entre le réseau de la culture et celui de l'éducation*, Montréal, 19 mars 1996.

nouvelles produites par ces changements permet d'identifier les voies à ouvrir. Mais cela ne peut suffire. Il faut aussi baliser les routes pour déterminer ce qu'il convient de faire, L'école ne peut répondre comme un chien fou à toutes ces demandes. Baliser ces voies demande réflexion, discussion. Je ne saurais donc le faire ici. Je me permettrai toutefois de dire quelques mots sur le nouveau rôle de formation de l'entreprise et sur les rapports entre les NTIC et l'école⁵.

La formation par apprentissage accrédite officiellement le rôle de formation du milieu du travail. Mais pour qu'un tel système soit un vrai système de formation, il faut avoir quelques idées claires:

- toute la formation en alternance qui partage le temps entre l'école et le milieu du travail n'est pas une formation par apprentissage. Les stages de la formation en alternance peuvent avoir des visées très diverses (orientation, sensibilisation, adaptation à l'emploi, application de savoirs théoriques). Seuls les stages visant l'acquisition de compétences techniques d'un métier ou d'une profession méritent le titre de formation par apprentissage;

- une telle formation par apprentissage exige des formateurs ayant des qualifications professionnelles du métier, mais aussi des qualifications pédagogiques en milieu de travail. Cette formation donnée en entreprise doit être complétée à l'école par des cours de formation générale et des cours permettant d'asseoir en théorie les compétences à acquérir;

- cette formation n'est pas un apprentissage sur le tas. Une formation basée sur la seule acquisition par l'expérience des tours de main ne doit pas être érigée en système de formation par apprentissage. Même dans les métiers industriels où ce type de formation existait, elle est remise en cause. Des tours de main peuvent s'acquérir ainsi, mais non les connaissances requises pour contrôler des machines complexes;

- la formation par apprentissage doit rester une alternative de la formation professionnelle scolaire. La force de l'école est dans la transmission des savoirs. Cela est insuffisant pour assurer la formation professionnelle. Mais quand dans un secteur d'emploi on n'a développé qu'une seule forme de transmission, celle du mimétisme et de l'expérience par la maîtrise des tours de main, on est démuni quand il faut transmettre des procédures complexes et les savoirs qui permettent de les comprendre.

Quant aux NTIC, leur développement pose de façon radicalement différente le rapport entre l'école et les médias. Très brièvement, je voudrais soumettre à votre réflexion les points suivants:

- l'utilisation de l'audiovisuel en éducation a été limitée car ce médium avait les défauts signalés plus haut. Or, les NTIC n'ont pas ces handicaps: par elles la lecture et l'écriture sont réhabilitées, elles offrent une méthode et des exercices de structuration intellectuelle, elles requièrent l'activité de celui qui les utilise;

- ces nouvelles technologies permettent le renouvellement des pratiques pédagogiques dans quatre domaines-clefs de la pédagogie: soutien à l'activité de l'élève dans la construction personnelle des connaissances, interdisciplinarité des contenus, mise en place d'une pédagogie différenciée, mise en place de pratiques de pédagogie coopérative d'échange et de création;

- l'utilisation de ces technologies nécessite que l'école au préalable assure une plus grande structuration des savoirs (principes, concepts, thèmes, relations...). Elle nécessite aussi l'enseignement de savoirs procéduraux nouveaux (recherche, tri et hiérarchisation de l'information, navigation dans une arborescence de choix multiples, traduction d'un sujet de recherche en mots-clefs...);

- le développement intellectuel par les seules machines est un fantasme. L'automatisation du travail intellectuel, comme on le voit dans les systèmes experts, ne remplace pas l'homme; ces machines l'assistent sans se substituer à lui. Même dans les cas d'autoformation, le professeur restera le prescripteur, le régulateur, l'évaluateur. Il est seul capable de percevoir la difficulté et comment la contourner;

⁵ J'ai eu l'occasion d'aborder plus abondamment ces questions dans deux communications.

L'une adressée au Comité sur la formation professionnelle par apprentissage du conseil d'administration de la Société québécoise de développement de la main d'oeuvre (SQDM), *De quelques conditions requises pour établir un système de formation professionnelle par apprentissage*, Montréal, 23 novembre 1995.

L'autre prononcée au colloque de l'Association canadienne française pour l'avancement des sciences du Conseil de la Science et de la Technologie et du Conseil supérieur de l'Éducation, *L'enseignement supérieur à l'heure des nouvelles technologies de l'information. Le collègue informatisé de demain*, Québec, 2 mai 1995. Ce texte a aussi paru dans le dernier numéro de *Pédagogie collégiale*.

- les systèmes experts n'ont pas conduit à la déqualification des spécialistes dont le savoir a été mis en machine. À cette occasion, ils ont pris conscience de la richesse de leur savoir, cela leur a ouvert de nouvelles perspectives pour élaborer d'autres systèmes. Il ne sera de même des professeurs qui investiront dans la production d'outils pédagogiques nouveaux. Organiser des stratégies d'apprentissage est une des grandes sources de satisfaction du professeur. Pourquoi laisserait-on à d'autres ce plaisir pour n'être plus qu'un professeur applicateur?

Ce sont bien les changements constatés dans les rôles éducatifs joués par la famille, les organismes communautaires, les institutions culturelles, le monde du travail, les médias qui amènent l'école à se redéfinir. Ces changements sont déjà en oeuvre, mais ils n'ont pas encore atteint leur plein développement, notamment en ce qui concerne les nouvelles technologies de l'information. C'est là un terrain de réflexion et d'action qu'ouvre plus clairement l'opération des États égnéraux. Sur tous ces points qui concernent sa mission d'instruction, l'école est appelée à se renouveler. Mais l'appel pour le renouvellement de la mission de socialisation de l'école est encore, lui, plus insistant.

Troisième partie: Les éléments du contexte dont l'école doit tenir compte pour accomplir sa fonction de socialisation

Mes préoccupations et les fonctions que j'ai exercées dans les appareils éducatifs ont développé chez moi l'intérêt et l'attention pour les contextes nouveaux dont doit tenir compte l'école dans sa mission d'instruction. Mon oreille est naturellement sensible à ces préoccupations. Elle l'est moins aux questions touchant la socialisation par l'école. Aussi, lors des audiences et des assises des État généraux, j'ai porté une attention aiguë à ce qui était dit sur ces questions.

Puis-je vous communiquer tout d'abord une impression générale? Les interventions relatives à l'instruction sont nombreuses, documentées, celles relatives à la socialisation le sont moins et elles sont abordées par moins de monde (mises à part les questions concernant les pouvoirs). Les positions exprimées sur la mission de socialisation sont moins claires, comme si on était encore en recherche. Certains voient l'urgence d'aborder ces questions, car ils ont conscience du développement au Québec d'une crise du lien social dont les manifestations leur semblent évidentes: éclatement des familles, aggravation des inégalités liées à la montée de la pauvreté, phénomènes propres aux écoles urbaines, crise morale, rupture des solidarités traditionnelles de proximité, violence. D'autres sont moins sensibles à ces phénomènes ou ils pensent que l'école n'y peut rien. Il y a sur ces questions deux Québec, et cet écart dans les perceptions rendra difficiles les ajustements nécessaires dans la mission de socialisation de l'école.

Mais ces ajustements sont au moins nécessaires sur quatre points. Et ici encore l'école est appelée à se réformer.

Tout d'abord l'école doit **devenir une vraie communauté**. Comment?

En étant d'abord un milieu de vie. L'école, c'est un lieu où l'on s'instruit en vivant ensemble, avec d'autres qui sont différents, en respectant des règles communes, en pouvant travailler à des projets communs. Vivre ainsi à l'école, c'est faire l'apprentissage de la vie en société. Mais les jeunes veulent que cette société soit celle d'un milieu vivant, leur réussite scolaire en dépend. Ce milieu vivant, c'est d'abord celui de la classe où ils veulent être respectés, stimulés; ils sont très sensibles à l'arbitraire, à l'injustice, à l'iniquité; ils sont prêts à accepter les exigences et l'autorité, mais dans la mesure où elles sont fondées sur la compétence. Ce milieu vivant, ils veulent le retrouver en dehors de la classe dans les activités culturelles, sportives, sociales et ils déplorent, surtout au secondaire, qu'il n'en soit pas suffisamment ainsi.

Pour que l'école devienne une communauté, les personnels remettent en cause un type de gestion classique qui met l'accent sur la structure hiérarchisée, le recours à des règles impersonnelles, la spécialisation des tâches, le contrôle des comportements. Le directeur d'école demande plus d'autonomie, car la réalisation de sa mission exige, dit-il, la liberté d'agir et la responsabilisation des personnes. L'enseignant demande à être considéré comme un professionnel, car son travail exige, dit-il, un grand éventail de compétences et de qualités personnelles. L'ensemble des personnels veut que la gouverne des écoles s'appuie moins sur des règles que sur une communauté d'objectifs et de valeurs. Ces demandes ne sont pas contradictoires, elles expriment le souhait que soit restauré à l'école, comme établissement, le tissu de solidarité et d'échange que sa création technocratique a affaibli, sinon détruit. Recréer de telles communautés n'est pas une mince tâche, car pour y arriver il faut remettre en cause toute la pente du système mis en place: le partage des territoires par les pouvoirs, des pratiques dont certaines sont codifiées dans des ententes, la méfiance. À lui seul, ce chantier est immense. Mais il est nécessaire, car il conditionne la qualité du climat dans l'école, mais aussi l'ouverture de l'école à son milieu. Aussi, ce chantier ne pourra faire l'impasse de la remise en cause du partage des pouvoirs entre le ministère et l'école ni même celui des structures scolaires actuelles. Plus les communications verticales sont nombreuses et importantes, moins les

communications horizontales se développent. Les systèmes décentralisés sont les plus flexibles, les plus aptes à développer des formes de partenariat à visée sociale.

Or, l'école ne pourra devenir une vraie communauté si elle s'enferme dans ses murs. Elle doit au contraire devenir le pivot de l'action communautaire dans son milieu. Cette nécessité est ressortie de façon très forte dans les audiences nationales et les assises régionales. Traditionnellement, la communauté pour l'école, ce sont les parents, et les structures scolaires leur font une place. Mais les services éducatifs sont aussi assurés par les groupes communautaires, les services sociaux, les organismes culturels, les municipalités (services récréatifs, sociaux, culturels). Ils demandent d'intervenir de façon coordonnée avec l'école. Lors des audiences régionales, la mise en oeuvre de telles partenariats s'ébauche, et pour les faciliter, on demande l'harmonisation des découpages de territoire sur lesquels s'offrent les services des différents ministères.

Mais, de plus, on sent poindre une conscience nouvelle, l'école n'est pas seulement le pivot de l'action communautaire, elle appartient à sa communauté. Le mouvement pour le maintien des petites écoles — «l'école est l'âme du village» dit solidarité rurale — est la manifestation la plus visible de ce sentiment de propriété et d'appartenance. Dans les régions au sentiment d'appartenance fort (la Beauce, l'Abitibi) émerge un nouveau discours: les établissements scolaires de tous les niveaux d'enseignement devraient appartenir à la région qui organiserait ces services éducatifs en réseau selon ses besoins et ses disponibilités. Le bruit médiatique de la conservation ou de la disparition des commissions scolaires empêche d'entendre cette voix.

L'école doit lutter contre l'exclusion et assurer l'insertion professionnelle. C'est le deuxième point sur lequel l'école est appelée à se réformer.

Tous les systèmes éducatifs occidentaux sont conviés à se mobiliser sur ce front. Pourquoi? Pour des raisons impérieuses qui tiennent compte de la fonction même de l'école dans les sociétés modernes. L'école est mise en place pour permettre aux individus d'assurer leur épanouissement et la maîtrise de leur avenir. Or, quand l'avenir exige une formation plus poussée, comment accepter que l'école n'arrive pas à y retenir les jeunes? De plus, le développement du système scolaire avait une motivation sociale, celle d'assurer par l'éducation la promotion de personnes ou de groupes moins favorisés. Or, désormais, l'exclusion sociale s'établit sur la base de ceux qui savent ou ne savent pas. Dans ces conditions, comment l'école, instrument de l'égalité des chances, peut-elle accepter, sans se renier, à être elle-même cause d'inégalité? Ces questions sont dures, mais il faut les formuler ainsi, car il y a encore dans les milieux scolaires des résistances aux réformes qu'il faut entreprendre pour faire face à cette nouvelle réalité.

Il faut ramener à l'école ceux qui s'en éloignent, parce que l'enseignement dispensé n'est pas adapté à eux, parce qu'ils ont des difficultés d'apprentissage, que le milieu culturel des parents ne valorise pas l'école, que les filières proposées sont inadaptées aux intérêts et au mode d'apprentissage de certains jeunes, que le milieu social ne valorise pas les études. Il faut reconnaître la nécessité dans certains lieux — les quartiers sensibles où les cadres sociaux et familiaux sont déficients — de l'octroi de moyens supplémentaires (les meilleurs professeurs, des classes à effectifs réduits, du matériel permettant un enseignement actif). Il faut reconnaître la légitimité d'écoles de deuxième chance pour les jeunes au lieu de les diriger subrepticement, dès 16 ans, chez les adultes. Il faut que la mobilité entre les filières soit accrue. Il faut établir la possibilité de reconnaissance partielle des compétences acquises à partir d'un système d'accréditation fiable.

C'est ce même contexte qui doit conduire l'école à mieux assurer l'insertion professionnelle des jeunes. Pour y arriver, il faut qu'avant leur sortie ils aient développé des compétences professionnelles. Il y a trente ans, un jeune pouvait sortir de l'école sans qualification professionnelle et travailler dans des emplois peu spécialisés. La crise de l'emploi a bouleversé cette situation. Même dans les métiers peu spécialisés, l'acquisition de compétences préalables est désormais demandée. Des filières professionnelles doivent donc être instaurées au secondaire pour ces métiers. De même, la préoccupation de l'insertion professionnelle doit conduire l'enseignement professionnel, à tous les niveaux d'enseignement, à se préoccuper du développement chez les jeunes de l'aptitude à l'emploi.

L'école doit être un creuset qui renforce la cohésion sociale. C'est le troisième champ de réforme de l'école.

J'aborde ici des questions difficiles, trop souvent tuées, mais ce sont des questions que notre société devra, à visière ouverte, aborder un jour ou l'autre. Sa cohésion en dépend. Les choix qu'impliquent de telles questions sont des choix de la société toute entière, aussi l'autorité politique doit y jouer un rôle de premier plan.

L'école est un instrument de cohésion sociale, car elle est le lieu où, en y vivant ensemble, on tisse les liens sociaux procédant de références communes: bagage de connaissances, bagage culturel, valeurs communes, projets communs. Il est relativement facile d'établir les références communes en matière de connaissances ou de culture, beaucoup moins en

matière de valeurs et de projets. On a senti, lors des États généraux, qu'il y a une demande pour que l'école accomplisse davantage ce rôle de cohésion sociale, mais le sens de ces demandes n'est pas pour tous le même: renforcement de la culture identitaire ou ouverture à d'autres communautés? respect des expressions culturelles différentes ou intégration à une culture commune? maîtrise du sentiment d'incertitude par le repli ou par la connaissance? adhésion à une mémoire commune ou à un projet commun? Et ces questions ne sont pas réthoriques, les choix faits détermineront les matières enseignées, leur contenu, les méthodes pédagogiques, les compétences à développer. Elles peuvent aussi conduire ou non à la transformation des structures scolaires (commissions scolaire confessionnelles, écoles confessionnelles).

Les accords sur de tels éléments sont toujours difficiles dans les sociétés qui ne sont plus homogènes. Et cela même les rend d'autant plus nécessaires. Mais des caractéristiques propres à notre situation, au Québec, les rendent encore plus compliqués. La nature nouvelle de l'immigration, son importance, sa concentration presque exclusive à Montréal, la question linguistique, la question nationale, les structures confessionnelles de l'école, leur garantie pour les seules religions catholiques et protestantes, voilà des questions qui nous divisent. Sur ces questions, il y a plusieurs Québec, parfois le clivage est régional, parfois linguistique, parfois de génération, parfois politique. Il faudra du courage pour aborder ces questions lors du rapport final des États généraux. J'espère que nous l'aurons.

L'école doit mieux **préparer à l'exercice de la citoyenneté**. C'est le quatrième point sur lequel l'école est interpellée dans sa mission de socialisation.

L'exercice de ce rôle dépasse évidemment le strict domaine politique. Dans toutes les situations où l'on est membre d'une collectivité, exercer le rôle de citoyen, c'est assumer sa responsabilité à l'égard des autres. La démocratie, c'est l'adhésion à l'idée d'une société basée sur un contrat social visant à rendre compatibles les libertés individuelles et l'organisation commune. Or, au moment même où cette idée gagne du terrain dans le monde, on se rend compte de sa fragilité. Au delà des institutions qui l'assurent, elle demande à être continuellement vivifiée par des citoyens conscients des enjeux collectifs et soucieux de participer à cette vie démocratique.

Bien que peu de groupes, à l'exception de la CEQ, l'aient demandé, je pense qu'une telle mission de socialisation doit être explicitement demandée à l'école québécoise. Préparer au rôle de citoyen, c'est travailler au renforcement de la cohésion sociale, car, au delà des différences d'origine, de religion, de langue, c'est l'exercice de ce rôle qui nous unit. Et qui, mieux que l'école, peut préparer à l'exercice de la citoyenneté?

Donner un tel objectif à l'école a des incidences sur les curriculum d'études: la connaissance des institutions politiques, de leur histoire, de leur fonctionnement devient dès lors indispensable. Mais un enseignement sur la vie démocratique ne peut se contenter de préceptes; par cohérence, c'est tout le fonctionnement de l'école qu'il faut transformer pour développer les compétences requises pour être citoyen. L'école est alors l'espace où droits et libertés de chacun sont limités par ceux des autres, l'espace où la diversité des individus est respectée, mais aussi les règles communes. Une telle école promeut la solidarité, mais elle ne peut accepter l'intolérance, la violence, l'arbitraire, l'intimidation, l'autoritarisme.

De plus, pour développer cette compétence, il faut développer les qualités propres à la vie démocratique: l'autonomie, le jugement, l'échange, la conviction que le monde est à construire. Vous voyez les tâches que cela requiert. Ces tâches, vous les connaissez puisque vous les assumez, ce sont celles du développement de la capacité critique qui permet une pensée libre et une action autonome, celles du développement de l'argumentation rationnelle qui remplace la confrontation par l'échange, celles de la construction du jugement, opération complexe qui implique mémoire, connaissances intégrées et évaluation des situations, celles du développement de l'intuition du futur sans laquelle on ne construit rien. Le développement de ces aptitudes est d'autant plus nécessaire que l'exercice de la citoyenneté doit se faire désormais dans une société marquée par la prolifération de l'information, l'abus de la persuasion et l'affaiblissement des repères éthiques.

Le nécessaire développement de ces compétences intellectuelles pour exercer la citoyenneté nous montre bien le lien indissociable qui unit la formation intellectuelle et la formation morale. Et c'est ce qui fait la grandeur du métier de professeur. J'ai eu pour maître Jean Château qui fut élève d'Alain, lequel fut élève de Lagneau. J'appartiens à une tradition humaniste pour qui le but poursuivi par l'éducation est le développement de l'humanité de tout homme, autant celle de son intelligence, et en particulier celle de sa raison, que de son caractère, et en particulier celle de sa volonté. L'attitude morale est liée à l'élan humain qui pousse au dépassement. Mais les manifestations de ce même élan, ce sont aussi toutes les productions culturelles de l'humanité. Et cet élan se manifeste très jeune, dans le désir de grandir de l'enfant. C'est par cet élan qu'on rentre dans l'humanité. C'est donc cet élan qu'il faut développer à l'intérieur de l'étudiant par le développement de sa capacité intellectuelle, de sa volonté, de son originalité, de sa curiosité, de son éveil. Mais il faut aussi lui donner les armes pour qu'il protège cet élan contre les forces de l'extérieur qui veulent l'annihiler, celles du dogmatisme, du laisser-aller, de l'indifférence, des modes, du sectarisme, du nationalisme étroit, des approches bureaucratiques et mécanistes. Tout cela qui tue l'élan humain réduit aussi la capacité de penser. C'est pourquoi la formation intellectuelle est déjà une démarche morale.

Elle permet de se libérer, d'être soi-même. La liberté intellectuelle est conquise par un effort de même nature que la formation morale. «Aie le courage de te servir de ta propre intelligence» disait Kant. Et c'est pourquoi l'appel en ce sens lancé par le maître n'est entendu que si le maître lui-même fait preuve du même courage. Ces choses ne sont pas que techniques: on n'enseigne vraiment que ce qu'on est.

Je conclus.

Je vous ai présenté un panorama des chantiers qui nous attendent. Nous, ce sont tous les acteurs de l'ensemble du système d'éducation, formel et informel. Les préoccupations qui sont les nôtres au collégial se greffent sur ces grands mouvements sociaux qui interpellent l'ensemble du système d'éducation. Face à ce panorama que j'ai esquissé, vous n'étiez pas dépayés. Les questions que posent ces mouvements, vous travaillez déjà à les résoudre. Le tout premier, l'ordre collégial a mis en oeuvre une réforme. Sa survie en dépendait, diront certains. Non, je ne le crois pas. C'est son dynamisme et sa position stratégique à l'avant poste de l'enseignement supérieur de masse qui lui ont permis de saisir le sens des évolutions nécessaires chez lui, mais aussi celles nécessaires en amont et même en aval (mais là, on l'écoute moins). C'est l'ensemble du système qui est maintenant convié à se transformer. Est-ce possible?

Il y a vingt ans, une de mes communications sur la formation fondamentale avait deux chapitres.

J'avais intitulé le premier «Il en est des idées comme des pommes de terre, elles germent ou pourrissent selon le sol où on les met». Je disais que les meilleures idées de réforme n'ont d'effet que si elles tombent sur un terrain déjà préparé. Bien des choses que j'ai évoquées devant vous ont déjà été proposées, mais la conscience de leur nécessité n'était pas encore largement partagée. Cette conscience existe de plus en plus. Ces chantiers peuvent donc s'ouvrir. La réforme de l'école est possible. Sur certains points, c'est la volonté politique qui devra la mettre en oeuvre et la mener à terme.

J'avais intitulé le deuxième chapitre «Rien ne remplacera jamais un bon professeur». Je le pense plus que jamais. Et j'espère que le panorama des tâches qui nous attendent vous aura aussi convaincus que votre rôle est essentiel. Mais qu'est un bon professeur? Plutôt que de répondre à la question, je vous lirai une lettre parue dans *Le Devoir*, le 24 mai dernier:

Bon voyage, M. Néron

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

Nous voudrions simplement lui rendre hommage car il a été pour plusieurs d'entre nous, jeunes adolescents d'un milieu ouvrier populaire, une source dynamique, lumineuse, d'inspiration et de créativité.

Il fut un véritable maître dans le sens classique du terme, un maître de langue et de littérature sans doute, mais surtout un guide de vie éclairé et éclairant par sa sensibilité aux besoins de ses élèves parfois turbulents...

Fondateur de la Corporation de l'Étincelle, il a voulu contribuer ainsi à la promotion socio-économico-culturelle des jeunes du quartier Saint-Henri à Montréal.

Merci M. Néron pour votre dévouement, pour votre enthousiasme quotidien à la tâche. Merci pour votre bonne humeur, votre simplicité chaleureuse, votre humour, votre sens critique, votre joie communicative.

Merci de tout coeur d'avoir solidifié notre formation humaniste. Grâce à vous, nous sommes devenus de meilleurs êtres humains.

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

Nos sincères sympathies à toutes les personnes éprouvées par votre départ trop rapide...

Bon voyage, M. Néron!

Conrad Tessier

Marcel Buteau

Montréal, 14 mai 1996.

Voilà une lettre comme vous aimeriez en recevoir une, parce qu'elle dit la raison profonde pour laquelle vous faites ce métier. Et c'est cette même raison qui fait les bons professeurs qui sont aussi toujours des éducateurs. Éduquer, c'est stimuler, c'est éveiller, c'est donner à penser, c'est faire penser, c'est appeler à grandir, c'est élever. Et c'est pourquoi ceux qui font ce métier, et aussi ceux qui y participent de façon plus ou moins directe, font les plus beaux métiers du monde.