

PHILIPPE MEIRIEU ET L'ÉCOLE SECONDAIRE QUÉBÉCOISE

**Retranscription de l'analyse de monsieur Philippe Meirieu
suite à la journée de réflexion
« L'école secondaire, l'heure des choix »
Commission scolaire de Montréal
9 février 2007**

À mon tour, je vous remercie vivement de la richesse de votre réflexion. J'ai été intéressé, si je n'ai pas assisté à tous les ateliers, c'est simplement que dès lors qu'on était présent dans l'un, il était extrêmement difficile de s'en arracher puisque le débat y était non seulement intéressant, mais souvent passionnant.

Comme je l'évoquais ce matin à la fin de ma conférence, c'était un débat citoyen où chacun a tenté de s'expliquer, d'explicitier ses propositions avec une hypothèse, qui est toujours l'hypothèse positive en démocratie, c'est qu'on construira le bien commun non pas en abandonnant ce que l'on croit ou ce que l'on pense, mais, en le creusant, en l'approfondissant et que, on se rejoint quand on cherche à s'entendre. Vous l'avez, je crois, expérimenté et à cet égard vous avez eu une démarche que je considère comme exemplaire.

Alors, pour ma part, j'ai retenu sept points. Ce ne sont pas les sept merveilles du monde, mais ce ne sont pas non plus les sept péchés capitaux (rires dans la salle)... ou les sept nains de Blanche-neige (rires) mais je ne les ai pas identifiés chacun avec leur nom.

Le premier point qui m'est apparu revenir et d'une manière transversale, indépendamment d'ailleurs des thématiques des ateliers, c'est une sorte de projet évident, ce que j'appellerais un lieu commun, mais sans donner à ce terme une connotation péjorative, sur lequel tout le monde semble absolument d'accord, mais que je crois nécessaire de questionner pour le rendre plus rigoureux. J'ai, en effet, entendu à plusieurs reprises et à peu près partout, la nécessité de s'adapter aux rythmes, aux intérêts et aux besoins des élèves. D'une certaine manière, nous sommes tous d'accord là-dessus et pourtant... et pourtant je voudrais attirer votre attention sur l'ambiguïté de cette formule.

D'abord, il y aurait une manière de s'adapter, en particulier quand on tient compte des origines socioculturelles, qui pourrait être une façon de s'enfermer dans une certaine représentation de l'élève, de l'autre, de ses possibilités, de ses ambitions.

Ensuite, il y a une manière de s'adapter, et nous l'avons bien connu en France, qui consiste, pour certains élèves, à renoncer à des objectifs. On s'adapte à leurs besoins c'est-à-dire qu'on renonce à leur enseigner ce qui nous apparaît comme trop compliqué pour eux. Je ne suis pas sûr qu'il soit très sage de procéder ainsi parce que ce serait supposer que l'on connaît à l'avance les possibilités de chaque élève et il faut toujours avoir là-dessus, je pense, une saine modestie. Einstein ne savait pas faire une division à 16 ans et Zola s'est fait mettre à la porte du Lycée sept fois à cause de son niveau en français. Nos élèves ne sont jamais perdus pour aucune discipline et s'adapter à leurs besoins ou à leurs intérêts c'est parfois renoncer trop tôt et trop vite à des ambitions qui pourraient à un moment ou à un autre leur donner une chance.

S'adapter aux rythmes, aux besoins et aux intérêts des élèves peut vouloir dire aussi leur proposer des activités, et je l'ai un peu entendu, en marge de ce que mon collègue a appelé l'instruction c'est-à-dire le cœur du métier. Et ça, c'est une difficulté permanente de l'école, c'est qu'elle prétend s'adapter, mais comme elle ne sait pas le faire dans le cœur du métier c'est-à-dire dans la classe, dans le cours, elle fournit, on va dire, une activité unique et uniforme à laquelle elle rajoute à côté, des activités marginales qui sont censées, elles, être adaptées aux élèves. Je voudrais simplement dire sur ce point que les travaux dans ce que j'ai appelé en particulier dans ma recherche « la pédagogie différenciée » montrent que l'adaptation aux besoins des élèves peut se faire dans la classe même et non pas en rajoutant des activités à une activité commune, et qu'elle peut se faire et qu'elle doit se faire en demandant aux élèves de participer à cette régulation et à cette adaptation par des processus que dans notre jargon nous appelons de métacognition ou de réflexion sur ce qu'ils apprennent et sur la manière dont ils le font. S'adapter aux besoins des élèves, c'est pas simplement leur rajouter un certain nombre d'activités qui sont censées répondre à ces besoins, c'est le plus souvent possible dans la classe, les amener à s'interroger sur les rapports entre les objectifs et les méthodes, à se demander si on s'est bien pris avec eux, si tel type de texte, tel type d'exercice, tel type de travail est plus efficace que tel autre. Là, l'élève s'adapte lui-même et nous ne sommes plus dans un système où, en quelque sorte, on réduit, on adapte de l'extérieur ce que nous faisons, à un élève perçu comme immuable, mais on implique l'élève dans une activité d'adaptation et de régulation de la pédagogie elle-même. C'est-à-dire qu'en même temps on rend l'élève intelligent sur ses propres activités cognitives.

Je voudrais aussi ajouter sur cette affaire d'adaptation à l'élève, à quel point il me semble important, de ne pas raisonner simplement en terme quantitatif. Nous avons actuellement en France, une campagne électorale qui m'inquiète parce que chacun des candidats à l'élection promet des heures de soutien aux élèves absolument extravagantes. Actuellement, en première année du secondaire, selon les candidats, on promettrait entre douze et vingt heures de cours supplémentaires par élève quand ils sont en difficulté. Alors, outre effectivement que cela va être difficile à financer sauf si on le fait faire par des étudiants ou des personnels bénévoles, outre que la semaine de l'élève n'est pas indéfiniment extensible et qui plus est, les élèves qui sont en difficulté ont besoin aussi de se détendre, de faire du sport, de participer à des ateliers de création artistique, et cetera, cela procède d'une logique purement quantitative qui peut avoir des effets extrêmement contre-productifs. C'est le fameux effet quantitatif pointé très souvent par les systémiciens ou Gregory Bateson par exemple, qui consiste à faire toujours plus de la même chose et plus de ce qui n'a pas marché : «Ce plat te donne la nausée, prends-en donc une cuillère de plus, ça te fera digérer » (rires). Nous savons bien que le renforcement purement quantitatif n'est pas quelque chose de toujours pertinent.

Dans mes travaux, il y a quelques années, j'avais distingué, et j'avais multiplié les enquêtes là-dessus, ce que j'appelais les élèves en difficulté et les élèves en échec. J'avais identifié ce que j'appelais les élèves en difficulté et les élèves en échec. J'avais identifié les élèves en difficulté comme étant les élèves pour lesquels il faut effectivement un « plus » et les élèves en échec, les élèves pour lesquels il faut effectivement autre chose. La différence est d'ailleurs assez visible à l'œil nu pour tous les enseignants. Quand vous distribuez un sujet pour un contrôle, une composition ou un devoir, un élève en échec, il a toujours trop de temps. Il vous rend sa copie dans les dix minutes qui suivent le moment où vous avez donné le sujet alors que l'élève en difficulté, il n'a jamais assez de temps et il vous faut lui arracher sa copie parce qu'il voudrait du temps pour améliorer et perfectionner son travail. Quand on regarde cela d'une manière un tout petit peu plus précise, on s'aperçoit effectivement qu'il ne faut pas identifier les élèves pour lesquels il y a une question d'appropriation et une lenteur dans l'appropriation qui relève d'une pédagogie du soutien et de l'approfondissement et les élèves pour lesquels il y a un blocage dans la compréhension qui relève de la pédagogie

du détour. Je crois qu'il est intéressant de réfléchir à cette distinction si on veut véritablement améliorer les performances scolaires pour une raison qui est aussi toute bête et tout économique c'est que, comme nous sommes tous des contribuables. Il me paraît inutile de payer des heures à l'infini dès lors que l'on sait qu'elles ne servent à rien, voire qu'elles contribuent au rejet scolaire de la part de ceux à qui on les propose.

Et puis, un cinquième point, toujours dans cette idée de s'adapter aux besoins, en particulier par rapport à l'école orientante mais aussi à d'autres ateliers dans lesquels je suis passé. S'adapter aux besoins de l'élève, on voit bien à quel point ça pourrait être une manière de raboter leur ambition. On connaît les degrés d'aspiration et les degrés d'expectation en matière professionnelle. On sait qu'un élève ou une élève en grande difficulté ne dira jamais qu'elle veut être médecin; elle dira qu'elle veut être aide-soignante chez nous, je ne sais pas si c'est l'équivalent chez vous c'est-à-dire un personnel médical de seconde zone. On sait bien qu'à s'en tenir à ce que l'élève considère comme son intérêt ou ses intérêts, on renvoie souvent aux représentations que l'élève ou les élèves ont de leurs possibilités, représentations sociales qui sont loin d'être neutres. Je ne reviendrai pas sur le problème des filles et des garçons, c'est le même en France. En France, pour faire gros, une fille cancre est aussi rare qu'un garçon brillant (rires). Ce qui ne veut pas dire, d'ailleurs, ce qui ne veut pas dire que les filles, tout en ayant de meilleurs résultats, ont de meilleures places dans la société parce que la France a une forme d'intelligence, si je peux utiliser le mot « intelligence » entre guillemets, qui consiste à toujours dévaluer les résultats des filles même s'ils sont meilleurs, en faisant croire que si elles ont de bons résultats, ce n'est pas parce qu'elles sont plus intelligentes, mais c'est parce qu'elles travaillent; sous-entendu, elles compensent leur manque d'intelligence par un labeur plus besogneux (rires); sous-entendu, à niveau égal, les garçons ont des réserves, mais les filles sont simplement appliquées. Donc, promouvons les garçons et débrouillons-nous pour mettre les filles dans les voies de garage. Je vous signale ça parce que ce n'est pas loin du tout de la question du niveau d'aspiration et du niveau d'expectation. À s'en tenir aux intérêts des gens sans leur permettre de découvrir de nouvelles voies et d'aspirer à de nouveaux horizons, on les enferme parfois dans ce qui a été identifié comme leur intérêt et pas par eux, par les images ou par les clichés, par la société et parfois même par la famille.

Donc, si je me permets de dire ça, c'est parce que s'adapter aux rythmes, aux besoins et aux intérêts des élèves est absolument indispensable à condition que cette adaptation ne soit pas un enfermement, à condition que cette adaptation ne soit pas un renoncement et, à condition que cette adaptation s'accompagne de découvertes de nouveaux horizons et à condition que l'on soit bien convaincu que nul ne peut choisir ce qu'il ignore et donc, l'école a une fonction fondamentale d'aider à la découverte et pas simplement de combler des intérêts déjà existants. Nul ne peut avoir de l'intérêt pour ce dont il ignore le plaisir qu'il va en avoir, et il revient à l'école de faire découvrir les intérêts possibles, des secteurs que les élèves ne se représentent pas, avant de les amener à choisir éventuellement ce qui, dans ces secteurs-là, va être l'objet précis sur lequel ils vont s'engager. Premier élément donc : un projet évident, mais à questionner.

Deuxième élément, là aussi très proche du premier : un objectif nécessaire, mais à clarifier, la personnalisation. J'ai beaucoup entendu dans les ateliers la nécessité de personnaliser les cursus, de personnaliser les formations. Alors, il y a des questions : personnaliser quoi? Il faut qu'on soit clair. Les objectifs ou les méthodes? S'il s'agit de personnaliser les méthodes, tout le monde est d'accord. Mais il faut qu'on soit clair qu'on personnalise les méthodes en tenant les mêmes objectifs c'est-à-dire qu'on affirme que tout le monde arrivera à l'objectif à condition qu'on utilise des méthodes différentes pour que selon leurs stratégies d'apprentissage, leurs styles cognitifs, et cetera, les élèves puissent maîtriser ce qui est proposé. En revanche, si on différencie les objectifs, et je l'ai entendu dans plusieurs ateliers, on propose par exemple, de faire choisir des projets ou des activités aux élèves, il faut savoir si oui ou non, ces objectifs relèvent de ce qui doit être maîtrisé par tous et à ce moment-là, c'est un choix, mais il faut qu'on dise clairement que certains élèves ne vont pas, si on différencie là, maîtriser ce qu'on cherche à ce qu'ils maîtrisent; ou si ça doit être rencontré par quelques-uns ou si c'est un élément qui pourra permettre à l'élève de revenir à des objectifs obligatoires. Donc, il faut qu'on soit relativement précis; et particulièrement à l'école secondaire, on voit bien qu'il y a un glissement extrêmement fréquent, en tout cas, les recherches que j'ai menées en France montrent qu'il est extrêmement fréquent, de la différenciation affichée des méthodes à la différenciation réalisée des objectifs; et que les parents ne sont pas dupes de cela; c'est-à-dire, qu'on leur dit, en fait « vous aurez des méthodes différentes, mais, c'est les mêmes objectifs » et ils voient très vite, comme les élèves, que sous le couvert d'une différenciation des méthodes, il y a une différenciation des

objectifs pour certains élèves et pas pour d'autres. Donc, précisons de quoi nous parlons quand nous parlons de personnalisation. Demandons-nous si certains peuvent être atteints avec des méthodes différentes et demandons-nous, quand nous proposons des choix, des options, et cetera, quels sont les objectifs? Est-ce qu'il y a des objectifs communs dans ces choix? Lesquels? Comment ces objectifs-là peuvent permettre de renforcer les disciplines fondamentales dont mon collègue parlait.

Troisième élément que j'ai entendu beaucoup ce matin et cet après-midi, en particulier. Cela, me semble-t-il, est revenu à plusieurs reprises concernant le 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire et la transition entre le primaire et le secondaire. Là également, je me permets de faire référence à mes propres travaux et aux travaux de mes collègues francophones essentiellement. Les périodes de transition sont des périodes d'effondrement. Pour nous, le secondaire, ce qu'on appelle l'école moyenne c'est-à-dire le collège, comprend quatre classes après l'école primaire, 6^{ième}, 5^{ième}, 4^{ième}, 3^{ième}. Mes travaux montrent que les dix-huit premiers mois sont totalement prescriptifs sur l'avenir de chaque sujet dans les études supérieures c'est-à-dire que quand on regarde les notes au dix-huitième mois après l'entrée dans l'école secondaire alors que l'élève a douze ans, douze ans et demi, on sait, pratiquement à quatre-vingt-dix-neuf chances sur cent, malheureusement, de ne pas se tromper, s'il aura chez nous le baccalauréat et s'il ira à l'université parce qu'on sait si oui ou non il a appris son métier d'élève en dix-huit mois. Globalement, je caricature beaucoup, on a des élèves qui, en dix-huit mois, savent travailler, savent planifier leur temps, savent planifier leur travail, savent utiliser leurs photocopies, les coller et les mettre à leur place, savent lire le livre quand il faut, revenir au résumé, se faire un carnet dans lequel ils mettent les choses à réciter et ainsi de suite, et on a d'autres élèves, essentiellement des garçons, c'est vrai, qui récupèrent toutes les photocopies qu'on leur donne durant la semaine, qui en font une boule qui reste au fond de leur cartable et qu'ils mettent directement à la poubelle le samedi. Ces derniers élèves-là n'ont pas appris leur métier d'élève et ils sont, pour l'essentiel, perdus pour la scolarité secondaire classique. Il y a donc un métier d'élève à apprendre qui est différent du primaire au secondaire. Et on ne peut pas faire l'hypothèse que ce métier, certains élèves l'apprendront comme ça, miraculeusement, et que les autres vont se casser la figure. Je crois qu'il y a un travail spécifique à faire sur la transition parce que c'est le moment où les plus fragiles s'effondrent, c'est le moment où l'apprentissage du métier, du nouveau métier, est essentiel, c'est le moment où

l'élève a besoin de ce que je n'appelle pas du soutien, mais de l'accompagnement à la scolarité. Ce n'est pas du soutien c'est-à-dire que l'accompagnement à la scolarité, ce n'est pas seulement des cours de plus de ceci, de ceci ou de cela, ce qui serait du soutien, c'est une aide à la construction du métier d'élève, et une aide régulière à cette construction. C'est une aide qui suppose, et ça a été dit, ce que j'appelle dans mes travaux, une « sécurité pédagogique ». Alors, on en a beaucoup parlé dans plusieurs ateliers, pas sous cette forme-là, mais, en parlant de la relation que les élèves ont besoin d'entretenir de manière privilégiée avec certains adultes. Cette relation, nous l'avons un peu travaillée et, effectivement, la sécurité pédagogique c'est-à-dire la certitude d'avoir des adultes qui vous aident et non pas qui vous font trébucher, vers qui vous pouvez vous tourner en cas de besoin et non pas qui sont là pour vous mettre en difficulté, cette sécurité pédagogique est fondamentale. J'attire votre attention sur le fait que les travaux là-dessus nous donnent des éléments importants; en particulier, nous montrent qu'un élément fondamental de la sécurité pédagogique d'un élève est la possibilité qui lui est donnée de s'adresser à un autre professeur que le sien quand il a un problème avec le sien. Ça peut paraître anecdotique, mais, quand on n'a pas compris une explication d'un professeur de mathématique, le fait de savoir qu'il y en a un à qui on pourra aller demander la signification d'un mot et qui vous recevra, et qui sera disponible pour vous, c'est absolument déterminant. C'est la sécurité pédagogique. C'est le fait que, effectivement, on donne les moyens à l'élève de ne pas être soumis à un stress permanent qui consiste à dire « si je ne comprends pas, qu'est-ce que je vais faire? Il faudra que je demande à mes parents ». Enfin... non! Il y a une sécurité pédagogique, il y a des gens qui sont à sa disposition qui ne sont pas forcément ses professeurs, mais qui lui apportent le recours possible à l'intérieur de l'école. J'ai beaucoup milité en France pour une formule qui vaut ce qu'elle vaut, mais que je vous propose, c'est : l'école doit être à elle-même son propre recours c'est-à-dire qu'en cas de difficulté, c'est dans l'école que l'élève doit trouver un recours et pas dans la famille, ce qui serait inégalitaire, et pas en payant des cours particuliers, ce qui serait encore plus inégalitaire. Donc, c'est la capacité de l'équipe enseignante de se mettre en position de recours et pas seulement pour ses élèves, mais pour un ensemble d'élèves qui est importante. C'est la capacité aussi que nous avons de donner un enseignant référent en particulier au début de la scolarité secondaire dont nous savons qu'il est essentiel.

Quatrième point, et je l'ai entendu également : repenser le métier d'enseignant en y intégrant des nouvelles compétences et en particulier, la compétence de l'accompagnement à la scolarité, mais aussi, la compétence de la relation avec les familles et la compétence du travail en équipe. Je saute directement, parce que le temps m'est compté, au cinquième point.

Cinquième point : construire l'intelligence collective dans l'établissement. Ça, c'est quelque chose qui me tient beaucoup à cœur. Je suis convaincu et pas seulement en raison de ma foi, mais aussi, en raison de mon travail, qu'on est plus intelligent, y compris pour les élèves, à plusieurs que tout seul, que nous avons tout intérêt à nous mettre ensemble pour faire réussir un élève, que de la même manière qu'il faut tout un village pour élever un enfant, il faut toute une équipe d'enseignants, de collaborateurs et de cadres pour aider un élève à trouver sa voie. Ce qui me semble important, dans ce cadre-là, c'est de rendre possible l'exercice collectif de l'intelligence c'est-à-dire de créer des espaces de travail en commun des maîtres et des cadres éducatifs.

On a évoqué dans deux des ateliers où je suis passé la nécessité d'assouplir l'organisation de l'école secondaire, assouplir l'organisation. Moi je suis assez d'accord sur la nécessité d'assouplir l'organisation. Si j'avais même à rêver comme ça, je dirais qu'on pourrait l'assouplir complètement c'est-à-dire, dire voilà, il y a soixante élèves, on les confie à cinq professeurs et au fond, ils gèrent l'année à cinq jours par semaine et on laisse faire. Pourquoi? Aujourd'hui, ils font trois heures de mathématique ou quatre heures ou cinq mais, ils pourraient décider qu'il y a des semaines où ils feraient que des mathématiques et cetera, après tout moi, je ne suis absolument pas hostile à ce qu'on aille vers une organisation scolaire la plus souple possible dès lors que symétriquement, les instances sont exigeantes sur les résultats. La souplesse de l'organisation ne peut pas être le n'importe quoi. Elle doit s'accompagner d'une exigence plus grande sur les résultats. Moi je suis pour la souplesse de cette organisation. Je pense qu'il y a des décisions bureaucratiques qui pèsent inutilement sur les enseignants alors qu'ils pourraient s'organiser d'une façon beaucoup plus collective et appropriée. Nous en France, par exemple, il y a quelqu'un dans le ministère de la rue de Grenelle où il y a un grand ordonnateur général, qui a décidé que tout élève de sixième, c'est-à-dire de première année du secondaire, avait quatre heures de mathématique par semaine. Je trouve que c'est idiot parce que certains ont besoin de deux, d'autres en auraient besoin

de six, d'autres auraient besoin d'en faire un mois de suite, d'autres auraient besoin d'en faire régulièrement toutes les semaines. Je pense que les professeurs sont tout à fait capables de s'adapter aux élèves dès lors qu'on leur donne du temps pour réfléchir ensemble, du temps pour s'organiser et des moyens pour s'organiser. Alors, évidemment, je rêve. Je rêve, mais il faut rêver de temps en temps parce que ça permet de se donner des hypothèses de travail.

Sixième élément, là je n'en ai pas entendu beaucoup parler sauf peut-être en creux et pourtant, il est à mon avis absolument essentiel. C'est la question de l'évaluation des apprentissages. Alors, il n'y avait pas beaucoup d'items sur l'évaluation dans la totalité de ce qui vous était proposé. C'est une question qui, paradoxalement semble occuper un peu la scène publique, mais qui n'est pas apparue de manière significative dans les outils que vous avez mis de l'avant pour améliorer la réussite scolaire. Je voudrais vous dire là-dessus que la recherche est formelle; que dans l'immense majorité des cas, la formation est pilotée par l'évaluation c'est-à-dire que les gens forment sur ce qu'on évalue. C'est triste, c'est embêtant, mais en général c'est comme ça. Quand une discipline évolue, elle évolue en général parce qu'on fait évoluer les méthodes d'évaluation. Les méthodes d'évaluation à cet égard, devraient, me semble-t-il, faire l'objet d'une réflexion approfondie. Vous ne l'avez pas inscrit au cœur de votre travail, je pense que c'est quelque chose dont on ne peut pas faire l'impasse, d'autant plus à l'adolescence. J'évoquais ce matin dans ma conférence, ce que j'appelle la pédagogie du chef d'œuvre, sans aller jusque-là, moi par exemple, je n'accepte plus avec les collègues avec lesquels je travaille qu'on ne note qu'une fois un devoir. Je demande systématiquement qu'après qu'on ait noté un devoir sur lequel on a mis des annotations, que l'élève le refasse systématiquement une deuxième fois et que ce soit la deuxième note qui soit comptée et pas la première sinon on ne voit pas très bien à quoi sert la correction du professeur.

Je souhaite aussi sur cette question sur la nature des objets qu'on évalue qu'une réflexion soit menée. Je pense par exemple, qu'il y a des secteurs sur lesquels on se fixe de manière trop exclusive sur l'évaluation et je voudrais dire que je crois que les critères d'évaluation privilégient aujourd'hui d'une manière extrêmement forte certains types d'élèves au détriment d'autres et qu'il nous faudrait probablement essayer de chercher des évaluations à la fois plus explicites, plus exigeantes et plus justes.

Septième et dernier point, ça avait été évoqué ce matin, ça a été encore évoqué dans certains ateliers où je suis passé : rien ne se fera sans une réflexion sur le cœur du métier, ce que mon collègue a appelé l'« instruire », ce que je peux appeler l'« apprendre » du point de vue de l'élève; sans la découverte que le plaisir permet la réussite et que la réussite permet le plaisir. On dit souvent d'un élève qui échoue que c'est parce qu'il n'est pas motivé. Le pédagogue fait l'hypothèse inverse. Il pense qu'il n'est pas motivé parce qu'il échoue et que si on le fait réussir, il sera motivé; et que, aider les élèves à réussir mieux au quotidien l'ensemble des tâches qui leur sont proposées, et en particulier les adolescents dans le cadre de l'école secondaire, est quelque chose de tout à fait central. À cet égard, c'est un pléonasm et je m'excuse de terminer par quelque chose d'aussi trivial, d'aussi banal, par un lieu commun qui est devenu une place publique tellement c'est un lieu commun, c'est qu'il n'y a pas de pédagogie pour lutter contre l'échec qui ne soit pas une pédagogie de la réussite c'est-à-dire qui ne soit pas une pédagogie qui met de l'avant la réussite, qui valorise la réussite, qui soutient la réussite, qui pointe la réussite, qui les identifie, qui les accompagne, qui fait de la réussite sous toutes ses formes, de l'excellence sous toutes ses formes, quelque chose qui est valorisé aux yeux de tous.

À cet égard, il me semble que le cœur du métier, c'est bien de réussir à faire réussir, à faire réussir les élèves pour lutter contre toutes les formes de fatalité. La fatalité, nous pourrions nous y laisser aller. Je lisais ce matin un article dans un journal qui annonçait cette journée et je trouvais que cet article allait dans le sens d'une fatalité, de fatalisme, laissant entendre qu'il y avait une forme de fatalité parce que certains élèves ne réussissent jamais et que certains élèves décrochent. L'éducateur est celui qui fait mentir les statistiques, même à la marge, même infinitésimalement. Faire mentir les statistiques, lutter contre la fatalité parce que la fatalité c'est le contraire de l'humanité et que l'humain s'est toujours construit en disant que rien de ce qui abaisse l'homme n'est fatal. Voilà, je pense que vous l'avez montré aujourd'hui et je vous en remercie.

Philippe Meirieu

Le 9 février 2007

Montréal