

Où va la politique de l'éducation
du gouvernement actuel ?

développement culturel ou scolarisation généralisée

par Gaétan Daoust

N.D.L.R. : Ce texte de Gaétan Daoust est un document de travail préparé à l'intention d'un groupe d'étude constitué par le Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de ses travaux en cours sur l'éducation permanente. Le groupe de travail réunissait les personnes suivantes : Jean-Marie Beauchemin, président du CSE ; Jean-Claude Blanchette, membre de la Commission de l'éducation des adultes ; Gaétan Daoust, membre du CSE ; Claude Fortier, directeur de la recherche ; Mireille Lévesque, agent de recherche ; Azilda Marchand, membre du CSE ; Jean-Guy Nadeau, membre du CSE, Robert Routhier, membre de la Commission de l'éducation des adultes. Le groupe a déposé au Conseil ce texte qui sert à alimenter la réflexion et les travaux des membres. Nous croyons que malgré son caractère provisoire et incomplet, ce document de travail présente des points de vue particulièrement éclairants sur la politique éducative du Gouvernement, telle qu'elle apparaît à travers ses différents « livres ». Nous remercions le Conseil supérieur de l'éducation d'en avoir autorisé la publication.

À moins de se vouloir carrément une énorme machine bureaucratique, appliquant partout ses règles et ses décisions sans jamais avouer ses desseins, l'État doit lui aussi s'expliquer ouvertement sur ce qui inspire ses politiques. (*La politique québécoise du développement culturel*, vol. 2. p. 465.)

Parmi les questions qui retiennent présentement l'attention du Conseil supérieur de l'éducation, il en est trois qui revêtent une urgence particulière, en raison de l'intention du gouvernement d'arrêter prochainement en ces matières des politiques qui pourront avoir une importance décisive sur le développement de l'éducation au Québec :

- 1) le projet du gouvernement à l'endroit des cégeps ;
- 2) l'élaboration d'une politique d'éducation des adultes;
- 3) l'avenir du Conseil supérieur de l'éducation.

Les trois sujets peuvent paraître disparates et, à adopter le programme d'action du MEQ, il faudrait en traiter séparément, comme de trois quantités discrètes. Il y a là cependant un danger considérable, comme nous le montrerons dans les pages qui suivent. Les trois questions sont très intimement reliées et il nous paraît important de les étudier conjointement, en dégagant les cohérences des intentions gouvernementales en ces matières, telles qu'on les peut présentement discerner.

En réalité, ces intentions gouvernementales ne sont pas encore définitivement arrêtées et, à en juger par les interventions ministérielles récentes, elles peuvent s'infléchir en deux directions différentes et, à notre sens, nettement divergentes. D'une part, le ministre d'État au développement culturel propose une politique de la culture qui esquisse déjà les grandes lignes d'une politique d'éducation des adultes et même d'éducation permanente ; il y définit le rôle particulier du système scolaire et notamment des cégeps à l'intérieur d'un cadre éducatif plus large ; il y reconnaît aussi que le Conseil supérieur de l'éducation doit, avec d'autres organismes consultatifs assumer sa fonction à l'intérieur du « vaste champ de la culture¹ », estimant du reste que « l'éducation ne saurait être réduite à un secteur particulier du développement culturel² ». De son côté, le ministre de l'Éducation, propose à la population, en pièces détachées relatives à chacun des niveaux, des politiques d'enseignement qui ne semblent pas devoir déborder le cadre scolaire traditionnel. La politique relative aux niveaux primaire et secondaire peut, selon lui, s'élaborer sans considération de l'éducation des adultes³, moins encore de l'éducation permanente. Le « Livre blanc » sur les collèges fait sans doute intervenir, comme un élément adventice, la notion d'éducation permanente, mais se contente pour le moment de mesures essentiellement scolarisantes relatives à l'éducation des adultes. Une nouvelle politique relative aux universités viendra ensuite aussi peu intégrée sans doute à une politique éducative

globale que les deux premières. Quant à l'éducation des adultes, on nous assure qu'elle fera l'objet d'une politique particulière, dont on peut prévoir déjà qu'elle ne pourra être que résiduelle, les jeux ayant été faits sans elle au plan scolaire, et les budgets semblablement compromis. Pareille conception, qui réduit substantiellement l'éducation à la scolarisation, pour les adultes comme pour les jeunes, et qui se traduit en politiques superposées relatives à chacun des niveaux scolaires, doit conduire, en bonne logique technocratique, à la création d'organismes consultatifs confinés chacun à un niveau scolaire. Quitte à y ajouter, le moment venu, un conseil de l'éducation des adultes. Il ne restera plus alors qu'à diviser en deux le ministère de l'Éducation, devenu quoi qu'on dise un ministère des écoles, administrativement trop lourd pour laisser au même gestionnaire la responsabilité de l'enseignement obligatoire et du post-obligatoire. La même cohérence, et la même prépondérance des objectifs et ambitions administratifs pourraient tout aussi bien conduire à créer quatre ministères affectés chacun à un niveau scolaire.

Un même gouvernement propose présentement à la population québécoise l'une et l'autre perspectives, entre lesquelles le choix sera lourd de conséquences. Nous n'avons pas la prétention de les dégager ici dans leur ensemble, mais seulement en ce qui touche quelques points majeurs relatifs au rôle des collèges.

Le Livre blanc sur le développement culturel traite du rôle des cégeps à l'intérieur d'une politique générale de l'éducation, qu'il ne considère du reste que comme l'une des trois dimensions d'une politique de la culture. Il importe dès lors, si l'on veut comprendre le rôle attribué dans cette perspective au système scolaire et au cégep, de s'arrêter un moment à la conception de la culture que véhicule le Livre blanc.

Culture et démocratie

Une affirmation majeure domine le Livre blanc : le droit de tous à la culture et à l'ensemble des ressources collectives qui en favorisent le développement :

Pour qu'elle porte tout son fruit, la démocratie doit devenir culturelle, autant que politique sociale ou économique. Pour que s'actualise son droit à la culture, le citoyen doit pouvoir

accéder librement et facilement à *tous les biens culturels*, malgré les contraintes géographiques, économiques et sociales. Il doit pouvoir utiliser pour le développement de ses talents et de ses capacités créatrices les *ressources de la collectivité*. Il doit pouvoir enfin participer avec ses proches, au gré de ses affinités, dans *toutes les communautés* dont il fait partie, à l'élaboration d'une culture vivante, qui exprime à la fois son identité et ses choix existentiels⁴.

Nous verrons plus bas que ce droit d'accès à tous les biens culturels, reconnu ici à tous les citoyens, subit de substantielles restrictions quand il s'agit du cégep tel que le propose le Livre blanc sur les collèges. C'est que pour être démocratique une politique de développement culturel doit satisfaire à certaines conditions, dont les trois plus importantes sont sans doute les suivantes :

- 1) le respect de la diversité des voies d'accès à la culture;
- 2) le respect des exigences de cohérence entre les politiques relatives aux divers secteurs de la culture ;
- 3) le souci du développement culturel collectif, et non seulement de la promotion des individus.

Ces trois préoccupations, explicites dans le Livre blanc sur le développement culturel, ne nous paraissent guère présentes à la pensée des planificateurs du ministère de l'Éducation.

Diversité des voies d'accès

La culture n'est pas une notion univoque, qui renverrait à une réalité indifférenciée, à laquelle chacun pourrait avoir un égal accès, indépendamment de son âge, de son sexe, de son appartenance ethnique ou régionale, de sa classe sociale d'origine. Le Livre blanc sur le développement culturel débusque courageusement les inégalités que masque d'ordinaire une politique d'égalité purement formelle devant les biens culturels, et notamment devant l'éducation. Le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire qui élabore toute une politique de l'enseignement obligatoire en omettant délibérément de s'intéresser aux « milieux défavorisés⁵ » en est un exemple flagrant. Les milieux dits défavorisés ne se distinguent pas des milieux plus aisés au seul plan économique : ils *créent* et véhiculent *une autre culture*, qui s'exprime dans d'autres modes d'être et de création, un autre langage, d'autres savoirs, d'autres manières de penser. Le Livre blanc sur le développement culturel reconnaît ces différences, qui du reste ne partagent pas que les « défavorisés » des autres citoyens. L'autre culture, la « petite culture » appelée encore « culture populaire », par opposition à la « haute culture », ou à la « culture officielle » est le lieu d'identification et d'expression de la vaste majorité des Québécois⁶. Les taux de fréquentation des institutions d'enseignement post-obligatoire en sont un signe assez évident. Constatant que « nos façons de concevoir le développement du Québec depuis les années 60 ont « probablement » été inspirées surtout par les idéaux de la bourgeoisie et des classes moyennes⁷ », le Livre blanc

reconnaît la nécessité d'une « vraie diversification des politiques de la culture⁸ », qui évite d'« imposer à toute la société la culture héritée d'une classe sociale⁹ ».

Au plan éducatif, la solution ne consiste pas à rendre l'enseignement post-obligatoire proportionnellement aussi accessible aux fils et filles d'ouvriers « qu'aux fils et filles des familles bourgeoises ». Ce serait là une bien trompeuse « égalité des chances ». « S'il y a une culture populaire », observe le Livre blanc, « sa fécondité ne devrait pas se résumer à fournir à *l'autre culture* les esprits *supérieurs* susceptibles de la perpétuer¹⁰ ». Il faut, au contraire valoriser et promouvoir pour elles-mêmes les traditions et la fécondité de la culture populaire, qui du reste « pourraient rafraîchir l'atmosphère abstraite et desséchée de beaucoup de nos écoles¹¹ ».

C'est un fait de primordiale importance que le gouvernement, dans un Québec qui a tellement investi dans le système scolaire et fondé sur lui tant d'espoirs de développement collectif, reconnaisse maintenant, comme principe de base d'une politique de développement culturel qu'il veut démocratique, « la pluralité des mondes culturels et la pluralité des voies d'accès à la reconnaissance que les hommes poursuivent de leur existence commune¹² ».

Un tel principe aura sur le rôle de l'école des conséquences déterminantes, sur lesquelles nous reviendrons plus loin. Notons dès maintenant que ces perspectives sont totalement étrangères à celles du Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire. Le Livre blanc sur les collèges en a peut-être retenu quelques éléments, mais de façon tellement accidentelle et discrète, qu'ils ne nous paraissent en aucune manière avoir infléchi la politique qu'on propose sur l'enseignement collégial. Nous y reviendrons.

Cohérence entre les politiques culturelles

Les activités culturelles de l'homme débordent celles de son éducation, et celles-ci ne se laissent pas réduire aux activités scolaires. Le ministre d'État au développement culturel l'a compris, et fort opportunément, à une époque de scolarisation massive. Le Livre blanc sur le développement culturel en constitue, dans sa facture même, une démonstration éloquente.

Nous n'entrerons pas dans le détail des secteurs que touche le Livre blanc et entre lesquels il veut instituer des cohérences qui ont trop longtemps fait défaut. Mentionnons seulement les incidences culturelles et proprement éducatives de secteurs comme la santé, l'habitat, le loisir, le travail comme milieu de vie et d'apprentissage, les communications, l'information, la recherche scientifique, le patrimoine, les arts et lettres, les industries culturelles. La politique de développement culturel veut prendre en compte tous ces secteurs et, plus spécifique-

ment, considérer désormais « comme un ensemble » les trois domaines de l'Éducation, des Affaires culturelles et du Loisir qui, « jusqu'à il y a peu, ... semblaient être des domaines compartimentés de l'administration gouvernementale ¹³ ».

Ce faisant, les auteurs du Livre blanc sont conscients d'opérer, en fonction d'un idéal qui leur apparaît comme un « impératif irréductible », un véritable « renversement de perspective ¹⁴ ». Plus particulièrement, en matière d'éducation, ils estiment qu'

on suscite de *nouveaux objectifs* lorsque l'on brise résolument avec une conception de l'éducation qui en fait simplement une généralisation de la scolarisation et qu'on envisage enfin la *société tout entière comme une vaste pédagogie* qui permettrait à tous les hommes de prendre conscience de leur condition et de leur faculté d'expression ¹⁵ .

Sans doute, la mise en œuvre d'une politique aussi ambitieuse doit-elle prendre le temps pour allié : elle suppose des prises de conscience collectives, des changements parfois profonds de mentalité, des consensus que seule peut inspirer une volonté chaque jour plus lucide et plus ferme d'appropriation collective de nos formes et de nos instruments de culture. Les difficultés de mise en œuvre et les écueils possibles n'en rendent pas pour autant moins impérieux l'énoncé d'une telle politique. Nous aurions souhaité, dans le secteur de l'éducation, qu'elle inspire déjà les politiques récentes relatives à l'enseignement primaire, secondaire et collégial, qui demeurent étroitement scolaires et dont nous ne voyons pas qu'elles tentent de s'articuler à cette politique « d'ensemble » qui au ministre d'État au développement culturel apparaît comme un « impératif irréductible ».

Exigences du développement collectif

Nous serons sur ce point encore plus brefs que sur les deux précédents, non qu'il soit d'importance moindre, mais parce qu'il inspire à l'évidence les deux premiers et qu'on en retrouve la préoccupation à chaque page du Livre blanc sur le développement culturel. Ici encore le document propose un virage important dans un domaine où prévaut la promotion individuelle des détenteurs de la « culture officielle ». Cela vaut tout aussi bien du vaste domaine des industries de la culture, que de l'école, instrument essentiel de la promotion individuelle, et que le Livre blanc n'hésite pas à assimiler, elle aussi, à une vaste industrie ¹⁶.

Les perspectives s'ouvrent ainsi sur une école qui, par delà une fonction d'enseignement désormais ramenée « à l'essentiel ¹⁷ », devra exercer une fonction de service à l'ensemble de la communauté, en s'insérant dans des projets concrets de développement *collectif*, qu'ils soient d'ordre culturel, social, économique, politique. De divers côtés, et depuis quelques années déjà, on réclame de l'école et de l'université qu'elles mettent leurs ressources

diverses au service de tels projets collectifs. Une telle sollicitation n'a reçu aucun écho dans le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire, qui s'inspire d'un souci exclusif de formation et de promotion individuelles. Il en va pratiquement de même, en substance, du Livre blanc sur les collèges, qui encourage sans doute les cégeps à « développer leurs services généraux à la collectivité ¹⁸ », mais qui, au moment de définir les *droits* des utilisateurs et d'édicter les mesures pédagogiques et budgétaires, oublie tout simplement cette dimension collective, situant résolument, sa politique, pour les adultes comme pour les jeunes, dans une perspective scolarisante de promotion individuelle. Sans doute le ministre de l'Éducation estime-t-il qu'« il sera primordial de reconnaître comme un droit cette accessibilité aux (sic) ressources des cégeps ¹⁹ ». Si une telle promesse peut paraître rassurante, on doit cependant s'étonner de ce que ce droit n'ait pas été défini en même temps que ceux des jeunes étudiants et corrélativement à eux, alors que l'occasion était excellente d'établir de *plein droit*, et non de droit résiduel, la fonction de service à la collectivité. Nous nous inquiétons d'autant plus de cette lacune que nous constatons que la notion de « bien public », dont on nous dit qu'elle fonde le *droit éventuel* d'accès collectif aux ressources du collège, reçoit *de fait*, là où elle s'explique, une dangereuse réduction, ne s'appliquant plus qu'aux *jeunes* étudiants ²⁰. Nous y reviendrons.

Le projet de l'éducation permanente

Par les temps qui courent, on s'attend à retrouver, dans des documents gouvernementaux majeurs sur la culture ou l'éducation, la mention de l'éducation permanente. L'idée est devenue trop populaire, elle a fait l'objet de trop de déclarations officielles et de décisions importantes de diverses institutions éducatives ou culturelles, pour qu'il soit possible de la passer tout bonnement sous silence. Si le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire, par un étrange anachronisme, l'a délibérément exclue de ses perspectives ²¹, le Livre blanc sur les collèges ne l'a pas complètement oubliée : il lui paie au passage son tribut nécessaire. Le Livre blanc sur le développement culturel fait, au contraire, de cette idée de l'éducation permanente l'un des deux « objectifs d'ensemble » du gouvernement en matière d'éducation, l'autre objectif, corrélatif à celui-ci, étant de ramener l'école à son rôle « essentiel ».

Le Livre blanc sur le développement culturel et l'éducation permanente

L'adhésion à ce nouveau projet éducatif que désigne l'expression « éducation permanente » passe obligatoirement par une critique de l'école et des espoirs que la population du Québec, comme celle des autres pays industrialisés, avait fondés sur la démocratisation de l'enseignement. Cela n'a pas échappé aux auteurs du Livre blanc sur le développement culturel qui, résolument,

abordent sous cet angle la question de l'éducation permanente :

L'importance accordée à l'instruction au cours des années 60 aboutit à un résultat paradoxal : la relativisation dans le processus d'ensemble de l'éducation. Après avoir magnifié l'instruction, rendu l'enseignement obligatoire jusqu'à 15 ans, fait du système scolaire la condition indispensable du développement économique de la société démocratique, on en vient à s'interroger sur le véritable apport de cette entreprise. Au fond, il n'y a là rien d'étonnant. *Il fallait d'abord revaloriser l'école et l'enseignement pour en revenir à l'éducation*, passer par une apologie de l'instruction pour parvenir à une critique de l'école.

Cette démarche nécessaire a débouché sur des perspectives encore plus étendues. C'est autour de la notion d'éducation permanente que cette évolution s'est cristallisée²².

Le discours sur le projet de l'éducation permanente échappe difficilement à la tentation d'interpréter le nouvel ordre éducatif projeté à l'aide des catégories de l'ordre ancien, que précisément il consteste. Il en résulte de fréquents malentendus dont les plus habituels consistent à réduire l'éducation permanente à l'éducation des adultes, ou à l'école permanente ou, encore à une des composantes de l'éducation permanente qu'est la formation professionnelle des adultes. Le Livre blanc sur le développement culturel a évité ces embûches ; celui sur les collèges n'y a pas réussi.

Les auteurs du Livre blanc sur le développement culturel n'ignorent pas que le projet d'éducation permanente s'est élaboré en milieu d'éducation des adultes et à la faveur d'un retour massif des adultes vers les institutions scolaires²³ :

Cette poussée des adultes vers les institutions d'enseignement a fait surgir la notion d'éducation permanente. Celle-ci était une remise en question de l'image ancienne selon laquelle il devait y avoir un temps pour s'instruire et un temps pour produire, un temps de formation et un temps de travail²⁴...

Mais cette scolarisation des adultes, ou cette « démocratisation du système scolaire... étendue aux adultes²⁵ » si elle a pu historiquement favoriser l'émergence du projet de l'éducation permanente, n'en est cependant qu'une des dimensions, du reste sans cesse menacée de se voir récupérer dans « des formules trop exclusivement scolaires, d'abord pensées en fonction des jeunes » et « à partir de modèles qui ne comportent pas toujours un respect suffisant de la psychologie de l'environnement, des disponibilités intellectuelles de l'adulte²⁶ ». Cette tendance est renforcée par les « attentes relativement conservatrices » des milieux de travail à l'égard des établissements scolaires et par la « dépendance économique des personnes peu instruites », qui les incite à « s'insérer dans un environnement scolaire à l'image de celui de leur enfance²⁷ ».

Pour les auteurs du Livre blanc, l'idée de l'éducation permanente permet de dépasser cette conception scolaire de la démocratisation de l'accès à la culture et les modèles selon lesquels on a d'abord conçu l'éducation

des adultes, comme « *une seconde chance de se scolariser ou d'accroître leurs qualifications techniques*²⁸ ». Car « l'éducation dépasse largement l'école ». Elle est « permanente non seulement dans le sens qu'elle dure toute la vie, mais surtout qu'elle se poursuit de multiples manières, faisant appel à un grand nombre de ressources et empruntant des voies et des démarches infiniment variées. L'enseignement formalisé n'est qu'un des canaux de l'apprentissage ; la salle de cours n'est qu'un des lieux de l'éducation²⁹ ».

Le Livre blanc observe, du reste que, en même temps que s'opérait ce retour massif des adultes à l'école et que leur devenait

quelque peu permise une seconde chance d'obtenir une formation à l'image de celle que l'on offrait à la jeunesse du Québec, un extraordinaire décalage était méconnu. Celui de l'âge, bien entendu. Plus encore celui qu'introduit l'expérience acquise dans le travail, dans l'exercice de responsabilités familiales et sociales, source importante de formation et de développement humain. Les tentatives pour relier cette expérience à l'apprentissage formel sanctionné par des « crédits » restaient embryonnaires. La reconnaissance officielle des apprentissages s'effectue encore dans le cadre de disciplines bien identifiées, alors que la formation acquise par la vie demeure toujours en marge du monde de l'enseignement.

Il est donc devenu *pressant d'imaginer et de mettre en œuvre* des modalités qui permettraient une utilisation des ressources scolaires en continuité avec les ressources non scolaires. Jonctions plus étroites entre l'école et l'univers du travail, entre les savoirs et les savoir-faire, entre l'enseignement dispensé dans les établissements scolaires et les connaissances véhiculées par les médias³⁰.

En résumé, la conception de l'éducation permanente dont veut s'inspirer la politique de développement culturel est celle même qu'adoptait la dernière conférence générale de l'Unesco :

elle désigne un projet global qui vise aussi bien à *restructurer le système éducatif existant* qu'à développer toutes les possibilités formatrices en dehors du système éducatif³¹.

Pareille idée implique une « restructuration complète de l'ensemble de l'éducation³² ». Le Livre blanc en définit clairement le principe et les orientations en proposant de ramener l'école à sa vocation spécifique, ainsi que nous le verrons au paragraphe suivant. Quant aux ressources éducatives du système d'enseignement, dont il est « *pressant d'imaginer et de mettre en œuvre les modalités* » de conjonction avec les ressources non scolaires, le Livre blanc les identifie tout au long de son exposé des politiques culturelles particulières : elles touchent, dans une perspective intégrée de développement culturel collectif, des secteurs aussi variés que l'habitat et l'environnement, la santé, le loisir, le travail, les communications, la recherche scientifique, les arts et lettres, les industries culturelles, le patrimoine. Ce n'est pas notre propos d'inventorier ici les formes que peut prendre la contribution de ces divers secteurs à l'éducation permanente de l'ensemble des citoyens. Notons seulement l'intention du gouvernement de viser par ses

politiques relatives à ces divers secteurs, « non pas d'abord à créer des structures, mais à donner des supports à un vaste mouvement d'animation qui rende la culture, la création à tous ». « Parmi toutes les orientations que le gouvernement veut donner à sa politique du développement culturel », il veut « *placer au premier plan... cette vaste concertation pour une culture populaire vivante*³³ ». Cet intérêt prioritaire rejoint, note avec justesse le Livre blanc, les visées mêmes de l'éducation permanente³⁴ ».

Le ministère de l'Éducation et l'éducation permanente

Le même gouvernement, qui ouvre à la population du Québec cette vaste et prometteuse perspective sur le développement culturel et l'éducation permanente, lui soumet aussi des projets de « renouveau » de l'enseignement primaire, secondaire et collégial. Le moins qu'on puisse dire, c'est qu'il y a, de l'un à l'autre, une évidente solution de continuité, d'autant plus dangereuse que, selon le ministre d'État au développement culturel, l'enseignement « est bien l'assise première du développement culturel du Québec³⁵ » et que selon le ministre de l'Éducation, « l'avenir national dépend dans une large mesure » des réflexions sur « les orientations et les méthodes de l'école publique³⁶ ». Si la visée hautement politique se dit théoriquement la même, force nous est de constater que *les politiques* concrètes qu'on nous propose sont nettement divergentes, et selon nous difficilement conciliables. Nous voulons l'illustrer d'abord à propos du projet de l'éducation permanente.

Considérations sur la méthode. Avant de nous engager dans cet examen, il convient cependant d'introduire ici quelques considérations, qui vaudront aussi pour la suite de notre analyse, sur les méthodes très différentes adoptées par l'un et l'autre ministre. Pour le ministre d'État au développement culturel, il est essentiel que la politique de développement culturel « avoue ses raisons d'être³⁷ » :

En matière de culture plus qu'en d'autres peut-être, *les décisions politiques prises une à une* risquent d'être et de paraître arbitraires si on ne prend soin de justifier leur pertinence par une analyse des problèmes qui les appellent et des motifs qui les inspirent³⁸.

En matière d'éducation, notamment, il faut, « de toute urgence, revenir aux questions de fond³⁹ » qui touchent, nous l'avons vu, la définition même du rôle de l'école et la « restructuration complète de l'ensemble de l'éducation⁴⁰ ». En somme, le gouvernement, comme « les mouvements sociaux, les associations, les syndicats, les Églises, etc. » est désormais forcé de « *rendre compte de (son) action par de plus amples vues des choses*⁴¹ ».

En la conjoncture, l'avertissement est grave et le ministre d'État en conclut que :

À moins de se vouloir carrément une énorme machine bureaucratique, appliquant partout ses règles et ses décisions sans jamais avouer ses desseins, l'État doit lui aussi s'expliquer ouvertement sur ce qui inspire ses politiques⁴².

C'est là satisfaire aux nécessités de la cohérence, dont nous avons parlé plus haut. C'est aussi, en l'espèce, volonté claire de permettre et de stimuler la participation de tous au vaste projet du développement culturel collectif.

Le discours de la méthode n'est cependant plus le même au ministère de l'Éducation. Il ne fait, du reste, que se profiler, timidement et par bribes, sur un vaste fond de silence. Silence sur les visées éducatives et les politiques générales qui vont conférer leur cohérence aux politiques particulières, présentées en tranches séparées, sur l'enseignement collégial, bientôt sur l'enseignement universitaire et plus tard sur l'éducation des adultes. Silence pudique sur la « philosophie de l'éducation » qui inspire le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire : elle « *se dégage* » peut-être du Livre vert, estime le ministre : « on la retrouvera entre les lignes, *même là où nous n'y pensions pas*⁴³ ».

Au reste, on dit se méfier des « théories », au ministère de l'Éducation et on se refuse à « offrir une nouvelle conception de l'éducation », que le ministre d'État au développement culturel croit pourtant nécessaire et urgente : ce serait là, pour le MEQ, verser dans le « globalisme » et vouloir présenter une « réforme, un univers entier sur un plateau⁴⁴ ». On préfère avant tout s'attacher à des « points concrets⁴⁵ », sans se rendre compte que le choix même, délibérément partiel, que l'on fait de ces « points concrets », implique une « philosophie de l'éducation » et une conception de l'accès à la culture, que nous sommes contraints de chercher « entre les lignes », puisqu'elle se refuse à « avouer ses raisons d'être ». La lecture que nous pouvons en faire devient dès lors obligatoirement une « interprétation », que les technocrates du MEQ auront beau jeu de désavouer, estimant que nous échafaudons une « théorie » là où ils s'y sont refusés, et que nous attribuons aux politiques particulières qu'ils proposent des « raisons d'être » qui n'étaient pas les leurs.

La méthode du Livre blanc sur les collèges ne diffère pas substantiellement de celle du Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire. Au moment d'« énoncer *les idées directrices*, les lignes de forces, du développement de l'enseignement collégial au cours des prochaines années » le Livre blanc identifie trois priorités : le respect des droits de l'étudiant, le renforcement des responsabilités locales et un large accueil réservé à la collectivité. Nous verrons plus bas ce que signifient le « respect des droits des étudiants » et l'« accueil réservé à la collectivité ». Ici encore, cependant, nous serons forcés d'y aller de nos interprétations, le Livre blanc nous invitant encore une fois à lire entre les lignes :

Il faut cependant signaler que *ces idées directrices ne sont pas toutes dans les pages qui suivent*. La formation professionnelle et l'éducation permanente, *en particulier*, méritent une étude plus poussée et appellent des mesures plus détaillées que celles qui sont proposées dans ce document. Ces deux aspects importants du système d'éducation sont actuellement à l'étude et les conclusions de ces travaux viendront *compléter* les projets décrits ci-dessous. De même, l'idée de service à la collectivité mérite d'être approfondie davantage, mais il convenait d'esquisser d'ores et déjà l'orientation qui permettra de faire avancer la réflexion⁴⁶.

Pour peu que les responsables de la pédagogie et de l'administration dans les collèges *répondent à la confiance que veut leur témoigner le gouvernement*, leur action⁴⁸...

Le Livre blanc sur le développement culturel nous invitait à un nouveau projet culturel collectif ; le document du MEQ nous invite à des *ajustements du système scolaire gouvernemental*. On avait cru qu'il s'agissait d'abord d'un peuple et de sa capacité de se prendre en mains ; il s'agit d'abord d'un gouvernement et de son « énorme machine bureaucratique » avec laquelle le peuple doit se montrer digne de collaborer.

L'éducation permanente dans le document sur les collèges. Dans son document sur les collèges, le MEQ emploie à trois endroits l'expression à la mode d'« éducation permanente », se réservant d'en approfondir plus tard le sens. Car il ne s'agit pas pour lui, comme pour les auteurs du Livre blanc sur le développement culturel, du principe directeur d'une « redéfinition des processus d'apprentissage et d'éducation », mais tout simplement d'un « aspect important du système d'éducation », qui ne l'est cependant pas assez pour que le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire ait cru opportun d'y faire même allusion.

Pourtant, le document sur les collèges estime que ces institutions devront devenir les « pierres angulaires » de l'éducation permanente, qu'elles devront « jouer un rôle capital de leadership et de stimulation dans l'instauration d'une authentique « cité éducative », bref « contribuer à mener à bien... le projet d'une véritable éducation permanente⁵⁹ ».

On se prend à imaginer que cette « véritable éducation permanente » constitue pour le MEQ plus qu'un « aspect important » du *système* d'éducation. On est cependant vite détrompé, à lire le troisième et dernier paragraphe où il en parle :

Dans cette clientèle hétérogène, assez mal définie par le terme d'adultes, dont la préparation est très inégale, on retrouve d'anciens étudiants des cégeps, qui *retournent au collège* après une interruption de leurs études, des diplômés du secondaire, qui reprennent la *vie scolaire* après quelques années passées sur le marché du travail, des diplômés des cégeps, qui suivent un *programme de perfectionnement*, des citoyens de tous âges, inscrits à des *cours généraux*, à des programmes de recyclage. *Il ne s'agit plus dès lors d'éducation des adultes mais d'éducation permanente⁶⁰*.

Précisément, il ne s'agit là que d'éducation des adultes et encore pratiquée sous ces formes exclusivement scolaires qui, selon le Livre blanc sur le développement culturel, doivent être dépassées, parce qu'elles méconnaissent l'« extraordinaire décalage » entre l'âge et l'expérience des jeunes et ceux de ces adultes qui « retournent » au collège. L'« éducation permanente » dont on nous parle ici ne s'apparente pas davantage avec

On ne saurait être plus clair : le service à la collectivité a beau être une des trois priorités du « renouveau », on en remet à plus tard l'examen approfondi. Quant à l'éducation permanente, totalement absente du Livre vert, on estime ici que les conclusions de l'examen qu'on en fera plus tard viendront « *compléter les projets* » du document sur les collèges.

Le Livre blanc sur le développement culturel estime que l'éducation permanente doit inspirer fondamentalement une restructuration complète de l'ensemble de l'éducation et, dès lors, « avouant ses raisons d'être » il expose longuement l'idée qu'il se fait de ce projet nouveau. Le livre sur les collèges, qui ne le fait pas, dit pourtant s'inscrire dans les politiques éducatives générales du « gouvernement », qui s'est « donné pour objectif de renouveler l'école et l'université québécoises⁴⁷. Ne nous trompons pas cependant. Comme le *Livre vert*, le livre sur les collèges se refuse à proposer une réforme de l'enseignement collégial :

Le gouvernement ne se propose pas de procéder à une « réforme », mais à des ajustements, dont certains sont importants⁴⁸.

On peut à bon droit se demander quelles sont les intentions réelles du *gouvernement* et lequel des deux ministres en est le porte-parole autorisé. Pour ce qui est du ministère de l'Éducation, qui préfère les faits aux théories, les intentions sont claires : il n'y aura pas, au niveau collégial, d'autres actions que de « consolidation, de renouveau, d'approfondissement⁴⁹ ». Le gouvernement a fait « sa propre analyse de la situation ⁵⁰ » et les cégeps « *sont là pour rester, et ils demeureront tels qu'ils ont été conçus⁵¹* ». Cela, en dépit de faits troublants, que reconnaît du reste le document : « l'attitude générale de la population⁵² » et la nécessité pour les cégeps de « faire la preuve qu'ils méritent encore la confiance publique⁵³ » ; la diminution considérable des effectifs étudiants⁵⁴ (25,8% de 1977 à 1985) ; la crise économique qui fait que « les mesures socio-économiques passent au premier plan⁵⁵ » ; les changements intervenus dans « les rapports entre le système d'éducation et le monde du travail » et le fait que « le diplôme n'offre plus aucune garantie pour l'obtention d'un poste intéressant et rémunérateur⁵⁶ ». Malgré cette « conjoncture déconcertante⁵⁷ », les collèges demeureront tels qu'ils ont été conçus : ainsi en a décrété le « gouvernement » qui, du reste, pour opérer ses « ajustements » met sa confiance dans les artisans de l'enseignement, qui, espère-t-il, s'en montreront dignes :

celle que promeut, par exemple, l'UNESCO et certains autres organismes, dont au Québec le Conseil des Universités.

On conviendra donc aisément, avec le document, que l'« éducation permanente mérite », au MEQ, « une étude plus poussée⁶¹ », qui la libère des contrefaçons qu'elle prend ici. Il est cependant difficile de concevoir que cette étude ne viendra pas trop tard pour influencer en quelque manière les politiques scolaires, qui auront été définies par niveaux, sans plan d'ensemble, et sans recours à la notion d'éducation permanente, qui eût permis d'en assurer une réorientation. Les paragraphes qui suivent en fourniront une illustration.

La fonction du système scolaire

Nous n'avons pas l'intention de traiter ici pour elle-même la question de l'école obligatoire, qui a du reste fait l'objet d'un long avis du Conseil supérieur de l'éducation à l'occasion de la publication du Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire. Nous n'y reviendrons pas.

Il convient cependant de noter que le Livre vert, comme l'avis du Conseil, portait sur un niveau d'enseignement, sans qu'il fût possible de le situer à l'égard des autres niveaux et autres dimensions du système, à la lumière d'une conception d'ensemble. Depuis lors, le gouvernement du Québec a soumis à la population, dans son Livre blanc sur le développement culturel, sa conception de l'éducation. Conception qui, situant l'école dans une perspective culturelle élargie, lui assigne de « nouveaux objectifs », « brisant résolument avec une conception de l'éducation qui en fait simplement une généralisation de la scolarisation⁶² ». Du coup, il devient possible et nécessaire d'évaluer le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire et le Livre blanc sur les collèges à la lumière de cette conception d'ensemble, qui est celle du gouvernement lui-même. Nous traitons très brièvement du Livre vert et, de façon plus élaborée dans les paragraphes suivants, du document sur les collèges.

Le Livre blanc sur le développement culturel se propose de « remplacer le rôle de l'enseignement dans les perspectives plus globales du développement culturel⁶³ » et, pour cela, de « revenir de la logique du système scolaire au vécu de l'éducation⁶⁴ ».

Somme toute, la portée proprement culturelle de l'école a été un peu trop considérée comme acquise. N'était-il pas évident qu'un système scolaire contribuait à l'élévation du niveau culturel d'une collectivité?... Sans nier les responsabilités économiques et sociales de l'école, qui sont évidentes, on ne peut manquer de souligner de graves ambiguïtés qui en résultent. Outil de développement, l'école peut être complice d'un développement déséquilibré, incomplet, déshumanisé⁶⁵.

Nous avons dégagé plus haut trois idées majeures qui structurent la politique culturelle du gouvernement, à l'intérieur de laquelle doit se redéfinir le rôle de l'école : la diversité des voies d'accès à la culture, les exigences de cohérence entre les politiques culturelles, le souci de développement collectif. En réalité, ces trois idées renvoient si directement l'une à l'autre que le gouvernement peut, en matière proprement éducative à l'intérieur du champ culturel, les traduire toutes trois en un projet unifié et cohérent, celui de l'éducation permanente. Ce projet, à son tour, permet de déterminer le rôle spécifique de l'école.

Il n'y a pas qu'une culture, constate le Livre blanc, la culture officielle traditionnellement véhiculée par une école et une université, qui sont devenues « une condition de succès personnel », « un canal de promotion et de mobilités sociales⁶⁶ ». Les divers milieux, les lieux multiples où vivent et travaillent les jeunes et les adultes des communautés et des classes sociales du Québec sont des lieux de culture, lieux d'insertion, de développement et de création culturels, lieux d'apprentissages variés et non moins essentiels que ceux de l'école.

Pour le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire il y a *la* culture, dont l'école est l'instrument essentiel :

On a souvent dit que l'école est « un moyen et un lieu de formation parmi d'autres ». Certains ont même prédit la fin, à moyen terme, de l'école. Nous croyons, *au contraire*, qu'en dépit de nombreuses influences et de multiples intervenants qui la *concurrent* et la complètent, l'école est encore pour longtemps le lieu *privilegié* de la formation, de l'instruction et du développement de *la culture*⁶⁷

Pour le Livre blanc sur le développement culturel, il y a *les* cultures. Les deux conceptions de la culture divergent, de même que les conceptions de l'école. Dans le livre vert, l'école, envahissant en quelque sorte tout le champ de l'éducation sinon de la culture, continuera à jouer tous les rôles qu'on lui avait successivement imposés : elle « existe pour la personne⁶⁸ » et elle sera pour elle « lieu d'enseignement et d'instruction » ; « lieu d'éducation », favorisant « la croissance de la *personne* dans toutes ses dimensions, par la connaissance, l'acquisition de *valeurs*, la *socialisation* responsable » ; « lieu d'insertion culturelle » permettant l'acquisition des indispensables outils d'analyse qui permettent des choix *personnels* face aux nombreuses *sollicitations de cultures* qui nous *cernent* de toutes parts » ; elle assurera « l'acquisition des outils permanents d'apprentissage, de communication et de développement personnel⁶⁹ » ; etc. Pour le Livre blanc sur le développement culturel, l'enseignement doit être « ramené à sa vocation spécifique au sein d'apprentissages autrement plus disparates » et retrouver ainsi « sa portée originale dans le développement culturel⁷⁰ ».

Pour cela, il faut « arrêter l'expansion du système pléthorique » qu'est désormais l'éducation et de l'« énorme institution » qu'est devenu le ministère de l'Éducation⁷¹ ». Il faut « revenir à l'essentiel » en éducation, ce qui ne constitue pas une mince tâche en raison des attentes que nous avons accoutumé de nourrir à l'égard de l'école :

En tentant de répondre à tous les désirs exprimés par les groupes de parents, les associations professionnelles, les syndicats, les hommes d'affaires, les chefs d'entreprise, les Églises, on a été amené à situer au niveau national non seulement les exigences minimales qu'un État doit imposer mais un grand nombre d'autres qui auraient dû être assumées dans les familles, dans l'industrie, dans les associations, dans les Églises... Revenir à l'essentiel en éducation, voilà un objectif moins simple qu'il ne paraît à prime abord ».

Nous devons avoir le courage de désencombrer nos établissements d'enseignement... Le moment est venu de procéder à un tri...

Le meilleur de nos efforts portera sur la consolidation ou l'instauration des apprentissages de base, et à tous les niveaux⁷².

Il faut donc cesser d'« hypertrophier le rôle de l'école et de l'instruction formelle », de « traduire la vie en enseignement », risquant ainsi de « transformer la société tout entière en une vaste industrie de l'enseignement⁷³ ». Il faut reconnaître plutôt, par des politiques concrètes, l'existence de « tant d'autres apprentissages que l'expérience de la vie permet d'acquérir et que l'enseignement ne saurait, sans une *monstrueuse imposition*, prétendre remplacer⁷⁴ ».

Une école donc qui, à la fois, reconnaît « ses limites et son rôle indispensable⁷⁵ ». Aux jeunes l'école obligatoire permettra un « rigoureux apprentissage de la langue » et fera prendre conscience de « la logique et des fondements des apprentissages ailleurs plus dispersés et plus spontanés ». Elle s'exercera à « dégager la cohérence du discours et des démarches de la pensée⁷⁶ ». Par exemple, l'école ne « prétendra » pas apprendre à l'enfant sa langue maternelle, mais bien plutôt reprendre ce savoir, en révéler les implications, les règles, les virtualités. Il n'en va pas autrement pour les méthodes de travail, l'initiation à des procédés plus cohérents d'observation du monde et à des pratiques de l'art. Les lieux d'apprentissage sont multiples. Il appartient à l'école de les ordonner, d'en dégager les cohérences. C'est là sa limite et sa « portée originale dans le développement culturel⁷⁷ ».

Il n'en va pas autrement des collèves : retour aux apprentissages de base, dont les contenus, bien sûr, différeront de ceux de l'école obligatoire. Permettre aux adolescents de « *mettre en forme l'expérience de leur âge* », voilà ou doit porter « le plus gros de nos efforts au cours des prochaines années ». Et pour cela, en finir avec « la trop grande dispersion des enseignements et la « précoce spécialisation » dans les collèves⁷⁸.

De même dans les universités : « on peut constater, dans bien des secteurs, une juxtaposition d'enseignements hétéroclites qui fait songer à une cafétéria ». Là aussi il faut faire place à l'essentiel et à un « itinéraire un peu cohérent⁷⁹ ».

En somme, les principes sont partout les mêmes : il n'y a pas qu'une culture ; toutes les collectivités doivent avoir accès aux ressources qui leur permettent de développer leur culture ; l'école doit servir à tous de lieu privilégié d'organisation de *leurs* apprentissages. Pour cela, l'école doit revenir à l'essentiel. Ce n'est pas qu'exigence pédagogique : c'est nécessité politique d'édification d'une démocratie⁸⁰.

Il en va de même des deux autres dimensions que, corrélativement à l'affermissement des apprentissages de base, le Livre blanc inscrit dans l'« essentiel » de l'école : le « ressourcement dans l'héritage des grandes valeurs humaines et l'enracinement dans un pays ». Cela « ne se greffe pas directement sur l'universel, mais passe par la médiation d'une société, d'une histoire, d'une culture particulière⁸¹ ».

L'application de ces principes, dans une perspective intégrée d'éducation permanente, rend possible une éducation des adultes à la fois efficace et respectueuse de l'expérience et, en général, des particularités de l'âge adulte. Les adultes font dans divers milieux leurs apprentissages, notamment en milieu de travail, auquel il est urgent de restituer sa fonction éducative⁸². L'école doit, en évitant la spécialisation précoce et en assurant à tous, aux divers niveaux, une formation de base rigoureuse, rendre possible un « retour fructueux à l'enseignement⁸³ ». C'est là pour l'éducation des adultes, condition de possibilité. Comme condition de développement culturel démocratique, l'un renvoyant nécessairement à l'autre.

Pareille conception intégrée de la culture, du développement et de la création culturelle, de la fonction de l'école conduit le ministre d'État au développement culturel à considérer comme une exigence, du reste révélée déjà par des faits non équivoques, de développer les possibilités de faire alterner les temps d'étude et les temps de travail :

On a constaté l'existence d'un fossé grandissant chez les clientèles jeunes et adultes par rapport aux formations standardisées. L'accent devra donc être mis sur les politiques d'éducation récurrente. Si 40% des jeunes qui fréquentent les institutions collégiales et universitaires recourent déjà aux programmes à temps partiel, il est impossible de n'en pas tenir compte dans l'élaboration des politiques éducatives, de modérer de façon trop restrictive le système d'enseignement sur des objectifs d'éducation dite « régulière ». La popularité de l'alternance travail-éducation, déjà fortement répandue auprès des clientèles jeunes, constitue une manifestation non équivoque de ces exigences⁸⁴.

Et pourtant, le même gouvernement « élabore » présentement, par le concours de ses technocrates du MEQ, des « politiques éducatives » relatives à l'enseignement primaire, secondaire et collégial qui ne tiennent aucun compte de ces « exigences non équivoques ». Du moins n'en voyons-nous pas la trace. Le système scolaire y est, à toutes fins utiles, considéré comme un système clos et lieu privilégié de la culture. L'analyse politique, qui conduit le Livre blanc sur le développement culturel à ces perspectives d'insertion de l'école dans un milieu qui développe sa culture, est absente du Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire⁸⁵. Dans le livre sur les collèves, on en discerne peut-être l'embryon, mais on ne voit pas que cela ait influencé « l'élaboration des politiques éducatives » de ce niveau. Cela se dégagera assez clairement des paragraphes qui suivent.

La fonction du cégep

Dans ce paragraphe, nous voulons essayer de dégager, à la lumière de l'analyse qui précède, quelques grandes articulations de la politique relative au cégep. Nous n'entrerons pas dans le détail des diverses mesures de redressement que propose le gouvernement. Cependant, trois questions nous paraissent devoir faire l'objet d'un examen particulier : l'égalité des chances, l'éducation des adultes, les services à la collectivité. Nous en traiterons aux paragraphes suivants.

Le Livre blanc sur le développement culturel n'a pas voulu soumettre une politique détaillée sur l'enseignement collégial, s'exerçant surtout à en situer le rôle à l'intérieur des deux grandes orientations qu'il veut fixer à l'éducation : promouvoir l'éducation permanente et ramener l'école à sa fonction essentielle. Nous en avons parlé plus haut.

Plus spécifiquement, l'« essentiel » de l'enseignement collégial doit consister à assurer à l'adolescent la conscience de l'histoire, l'accès aux grandes œuvres de la littérature et de l'art, l'acquisition de l'esprit scientifique, l'ouverture aux grandes traditions de réflexion sur la condition humaine, le contact avec le monde du travail : « tout cela n'est pas le privilège de l'apprentissage scolaire, mais relève aussi de ses devoirs ». Et le Livre blanc déplore la « précoce spécialisation » des programmes de nos collèves⁸⁶. On peut voir en ces lignes l'application à l'enseignement collégial du principe général de restructuration du système scolaire, que commande l'application de l'éducation permanente. Mais le Livre blanc n'y entre pas plus avant, non cependant sans souligner la nécessité d'une profonde révision :

« Il faudra reviser, et *parfois radicalement*, programmes et pédagogie. Et ce, en vue d'une formation de base plus étendue, non seulement pour les étudiants des concentrations profes-

sionnelles, pour qui le problème se pose parfois d'une manière aiguë, mais aussi pour les étudiants du cours général. Malgré son nom, celui-ci demeure trop étroitement spécialisé dans des champs particuliers (sciences de l'homme, sciences de la santé, sciences naturelles) ; surtout, le contenu de ces champs manque de cohérence⁸⁷ ».

Le principe de cette révision qu'on estime devoir être « parfois radicale » se dégage clairement. Le ministre d'État au développement culturel n'en fait pas l'application au détail des programmes et de la pédagogie. Sauf sur un point, du reste d'importance majeure.

La responsabilité du cégep en matière de formation générale serait « plus claire, mieux affirmée », si les employeurs assumaient la part qui leur revient de la formation professionnelle *spécifique* des jeunes travailleurs qu'ils accueillent :

En ce moment, les *fonds publics* sont utilisés pour préparer une main-d'œuvre professionnelle spécialisée au bénéfice des entreprises⁸⁸.

La formation professionnelle spécialisée étant prise en charge par l'employeur, reviendrait au cégep

la formation de base, la tâche d'aider les étudiants à réfléchir sur leur stage, à dégager de cette expérience les éléments de formation qu'elle comporte et à lui conférer un caractère proprement éducatif. En outre, pour beaucoup de jeunes, une formation poursuivie partiellement dans le milieu de travail serait de nature à les motiver davantage envers les études et à leur permettre de tirer un plus grand bénéfice de leur passage au cégep.

On retrouve ici l'application au cégep du principe général que nous avons examiné plus haut : il n'y a pas qu'une culture, celle des écoles, et les lieux d'apprentissage sont multiples et disparates. À l'école revient le rôle spécifique. Le milieu de travail doit assumer sa fonction éducative particulière⁹⁰.

Nous ne voyons pas que cette perspective ait influencé de façon perceptible la politique que nous propose le ministre de l'Éducation.

Cette politique se développant par niveaux, en bonne « logique scolaire », le premier point à examiner est sans doute celui des objectifs de ce niveau d'enseignement collégial. Le Livre blanc sur les collèves estime que c'est là la chose importante :

à l'heure où les cégeps sont appelés à jouer, dans des conditions extrêmement difficiles, le rôle pédagogique irremplaçable pour lequel ils ont été créés, *l'important est d'analyser en profondeur leur spécificité*, en les situant *exactement* dans l'économie de notre système d'éducation⁹¹...

Au moment où les défis se multiplient et risquent de fausser les perspectives, on doit réaffirmer ce principe fondamental d'une politique générale d'éducation : chaque niveau d'études doit posséder ses objectifs propres et tenir compte du bagage de connaissances des étudiants qu'il accueille. Dans le cas de l'enseignement collégial, cela signifie qu'il n'appartient ni aux universités ni au marché du travail de dicter les objectifs et les contenus des programmes de formation⁹²...

Personne ne songera à contester que, en bonne logique scolaire, ce soit un principe *fondamental* que de fixer à chaque niveau déjà existant du système ses objectifs propres. L'accent serait cependant différent si l'on s'inspirait plutôt du « vécu de l'éducation ». On deviendrait davantage attentif à la nécessité d'abolir les barrières étanches qui séparent les niveaux, ainsi que le recommandait, par exemple, le rapport Faure. La conception des programmes que présentait, pour le post-obligatoire, le rapport *Le Collège* du CSE s'inspirait du même esprit que le rapport Faure.

Par ailleurs, on est en droit de s'étonner que « l'analyse en profondeur » de ce « principe fondamental » soit totalement absente du Livre blanc sur les collèges et que pour « fixer les frontières » de l'enseignement collégial on nous renvoie allègrement à une « décision administrative » et à « la pratique quasi quotidienne de la collaboration et de la concertation entre les divers paliers d'enseignement ». Ici comme dans le Livre vert on se réclame du « concret ». On se méfiait dans le Livre vert des « théories » ; on a peur ici des « distinctions byzantines⁹³ ». Disons-le sans ambages, s'il est vrai qu'il faut « de toute urgence, revenir aux questions de fond », que l'État doit « rendre compte de (son) action par de plus amples vues des choses » et que, « à moins de se vouloir carrément une énorme machine bureaucratique..., il doit s'expliquer ouvertement sur ce qui inspire ses politiques⁹⁴ », il est très inquiétant de constater qu'un « principe fondamental d'une politique générale d'éducation » est ainsi ramené aux dimensions d'une « décision administrative », d'une interprétation fort contestable d'une « pratique quasi quotidienne », bref à une justification par le « concret », dont on ne s'avise pas que, ainsi coupé de toute référence claire aux raisons « de fond » qui en expliquent l'interprétation, il devient précisément une abstraction et permet tous les arbitraires bureaucratiques.

Des objectifs de l'enseignement professionnel le Livre blanc sur les collèges déclare, à l'instar de celui sur le développement culturel, qu'ils ne doivent

pas être commandés par les seuls impératifs, parfois trop utilitaires, du marché du travail ». « Les cégeps n'ont pas à se substituer aux employeurs... dans certains apprentissages à caractère très ponctuel... Les programmes professionnels doivent poursuivre fondamentalement les mêmes objectifs que les programmes préuniversitaires : *approfondir les apprentissages amorcés au secondaire*, explorer des avenues nouvelles dans le champ plus circonscrit d'un type d'approche du réel⁹⁵.

Ne nous méprenons pas, cependant, cet élargissement des objectifs ne

« compromet nullement les objectifs *spécifiques* de l'enseignement professionnel, c'est-à-dire la préparation à l'exercice autonome d'une profession, préparation qui doit être assez précise et poussée pour que le diplômé puisse remplir une fonction de travail bien définie, mais dont la base doit être assez

large et solide pour permettre une insertion dans plusieurs fonctions apparentées et des progrès ultérieurs, voire des adaptations ou des bifurcations⁹⁶ ».

Les employeurs n'assumeront pas la formation professionnelle spécifique, permettant ainsi au cégep d'assurer une « formation de base mieux affirmée », d'aider les étudiants à « réfléchir sur leurs stages » et à « dégager de cette expérience les éléments de formation qu'elle comporte », C'est l'école qui est lieu de formation et les « apprentissages » que le cégep devra « approfondir », ce seront ceux « amorcés au secondaire ». Quant aux avantages que pourraient tirer les étudiants d'une formation poursuivie à la fois au cégep et en milieu de travail, les auteurs du Livre blanc n'en parlent pas⁹⁷. Mais on nous a prévenu que les idées *directrices* du nouveau des cégeps, notamment en matière de formation professionnelle, ne sont pas toutes dans les pages de ce livre.

Le principe fondamental de ce nouveau est cependant très explicite :

Le principe fondamental qui guide le gouvernement est le suivant : les collèges publics sont au service de la nation, *laquelle est constituée, à ce niveau, des étudiants*. Le collège existe avant tout pour eux. C'est le lieu où ils sont *en âge d'effectuer une première synthèse* des connaissances et des valeurs qu'ils se donnent. Cette étape de la formation de l'étudiant est généralement la dernière où il jouit d'une disponibilité psychologique presque totale : pour lui ces deux ou trois années sont cruciales.

Aussi le gouvernement estime-t-il que *tout étudiant a des droits*⁹⁸...

Ainsi, si les collèges publics sont au service de la nation, le document précise clairement la portée de ce principe fondamental :

- a) la nation, ramenée aux catégories scolaires (« la nation à ce niveau »), est constituée des étudiants ;
- b) ce sont ces étudiants qui ont des *droits* ;
- c) il s'agit clairement ici des *jeunes* étudiants « en âge d'effectuer une première synthèse » ;
- d) jouissent sans équivoque de statut réel d'étudiant *les seuls étudiants jeunes à temps complet et qui ne poursuivent pas d'autres activités parallèles à leurs études* :

On constate qu'une proportion de plus en plus élevée d'étudiant des cégeps, bien qu'inscrits à temps plein pour bénéficier de la gratuité scolaire et obtenir, le cas échéant des prêts et bourses, poursuivent d'autres activités parallèles à leurs études, à tel point que *le terme étudiant ne définit pas toujours avec assez de précision leur statut réel*⁹⁹.

L'école est toujours considérée, pratiquement, comme le lieu exclusif d'étude et de formation.

- e) *Des droits des étudiants adultes*, qui ne sont plus à l'âge de la première synthèse, le Livre blanc ne dit rien. La politique d'éducation des adultes qu'il pro-

pose est précisément inspirée, de façon explicite, par le souci d'étendre aux adultes certains droits reconnus aux jeunes et cela en raison de « la baisse des clientèles jeunes¹⁰⁰. Nous y reviendrons.

- f) Les *droits* dont il est ici question sont reconnus aux jeunes étudiants à temps complet *individuellement* pris. Cela dans une perspective de promotion personnelle, la promotion collective pouvant voir définir ses droits *plus tard*¹⁰¹. Nous y reviendrons.
- g) La détermination des droits des étudiants (droit aux ressources pédagogiques, droit à des cours conformes au programme officiel, droit d'être informés des méthodes et critères d'évaluation, droit de recevoir ses résultats dans les délais prévus et de se voir décerner le diplôme qu'ils méritent, droit à un enseignement de qualité) est faite, dans le Livre blanc, en fonction de « l'étudiant » au sens limité que nous venons de voir¹⁰².
- h) Il en va de même de ce qui est dit du régime pédagogique : sauf en ce qui concerne l'admission des adultes âgés de 19 ans et ayant une formation suffisante, tout ce qui y est dit s'inspire de la même conception des droits de l'« étudiant¹⁰³ ».
- i) Il n'en va pas autrement de ce qui est dit de la vie étudiante¹⁰⁴.
- j) De même pour les enseignants : ce qui est dit, à ce chapitre, des conditions d'exercice de la profession, du perfectionnement, de l'aide pédagogique, de l'innovation pédagogique, des ressources didactiques ne réfère essentiellement qu'à ces jeunes étudiants¹⁰⁵. Des adultes, qui viendront combler la place laissée libre par les jeunes, et du service à la collectivité, qui constitue pour le gouvernement une des trois priorités, on ne dit dans ces paragraphes essentiels, que ceci : le programme de formation des professeurs devra viser à permettre « au candidat d'acquérir... des connaissances sur les modes d'apprentissage des jeunes et des adultes¹⁰⁶. Des importantes modifications des tâches professorales qu'impliqueront l'augmentation du nombre d'étudiants adultes et le service à la collectivité, on ne dit rien.

Il convient de dire un mot très bref du type de formation grâce auquel on veut assurer la qualité de l'enseignement. Il s'agit de « formation fondamentale ». Le mot a déjà été employé dans un sens bien précis. Dans le Livre blanc sur les collèges il « évoque des apprentissages qui favorisent le *développement intégral de la personne* et qui sont à la fois d'ordre *intellectuel, affectif et social* (capacité de communiquer, autonomie personnelle, sens des responsabilités, conscience sociale, développement d'un système de valeurs personnelles) et d'ordre *physique* (hygiène, condition physique, respect du corps). En substance, tout ce qu'on attendait de l'école primaire et secondaire, dans une même perspecti-

ve personnaliste, mais en s'attendant « à ce que le collège développe (ces apprentissages) *davantage* que les précédents¹⁰⁷ ». On est loin, vraisemblablement, d'un collège ramené à sa vocation spécifique et à son rôle essentiel, en conjonction avec les autres lieux et moyens d'éducation et de développement culturel.

Sur le contenu des programmes et sur le régime pédagogique nous ne ferons qu'une observation. Il est de bonne logique scolaire et bureaucratique de comptabiliser les enseignements collégiaux sous la forme des « crédits¹⁰⁸ », qui fait depuis longtemps, dans les universités, le triomphe des comptables de l'intelligence et la terreur de ceux qui cherchent des voies nouvelles d'intervention de ces institutions auprès de publics inhabituels. Il y a fort à parier que si jamais, dans ce système, il se développe des services à la collectivité, ce sera sous la forme d'enseignements « négatifs », d'enseignements *non crédités*. L'ordinateur, en pareil système, est habituellement celui qui préside au contrôle et au développement et qui, comme l'homme originel, impose aux choses leur nom.

La même logique conduit à l'uniformisation de la durée des programmes, à laquelle les universités sont parvenues après des années d'efforts. Ainsi, les concentrations de lettres et de sciences humaines, qui comportaient moins de crédits que celles de sciences seront rendues conformes à la norme. « Aucune raison valable ne justifiait cette disparité entre des programmes de même catégorie, la *simple logique* invite plutôt à une réorganisation de ces concentrations¹⁰⁹ ». Les exigences variables des objets à connaître ne constituent pas, sans doute, une raison valable, car chacun sait, en vertu des lois de la « simple logique » de l'informatique et des contrôles administratifs, qu'une formation en lettres ou en sciences exige le même nombre d'heures. Il n'en ira pas autrement du DEC général, à « concentration spéciale, sans mention..., sans concordance avec les études universitaires » et dont « on peut penser que *plusieurs adultes souhaiteront en profiter*¹¹⁰ ». « Il faut revenir de la logique du système scolaire au vécu de l'éducation », disait non sans « raison valable », le Livre blanc sur le développement culturel.

Monsieur Gaétan Daoust est professeur à l'Université de Montréal et membre du Conseil supérieur de l'éducation.

1. *La politique québécoise du développement culturel*, Éditeur officiel du Québec, 2 volumes, 1978, vol. 2 : p. 305.
2. *Ibid.*, p. 460.
3. *Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec*, 1977, p. 11.
4. *La politique québécoise du développement culturel*, vol. 1 : p. 6. C'est nous qui soulignons.

5. Page 11.
6. Le Livre blanc sur le développement culturel illustre abondamment la chose. Par exemple ce fait, cité vol. 1 : p. 109 : « à Montréal, plus des trois quarts des ouvriers et employés n'ont jamais fréquenté la Place des Arts ».
7. *Ibid.*, vol. 1 : p. 110.
8. *Ibid.*
9. *Ibid.*, vol. 1 : p. 111.
10. *Ibid.*, p. 109.
11. *Ibid.*, p. 110.
12. *Ibid.*, p. 111.
13. *Ibid.*, vol. 1 : p. 133.
14. *Ibid.*, vol. 1 : p. 132.
15. *Ibid.*, vol. 1 : p. 133. C'est nous qui soulignons.
16. *Ibid.*, vol. 2 : p. 459.
17. Voir *Ibid.*, vol. 2 : pp. 448-454. Nous y reviendrons plus bas.
18. *Les Collèges du Québec*, p. 93.
19. *Ibid.*, p. 95. C'est nous qui soulignons.
20. *Ibid.*, pp. 75ss.
21. *Livre vert*, Présentation par le ministre, p. 11.
22. *La politique québécoise du développement culturel*, vol. 2 : p. 454. C'est nous qui soulignons.
23. *Ibid.*
24. *Ibid.*, p. 455.
25. *Ibid.*
26. *Ibid.*, p. 456.
27. *Ibid.*, pp. 456-457.
28. *Ibid.*, p. 456. Nous croyons devoir souligner parce que cette conception s'oppose explicitement à la théorie de la « seconde chance » que véhicule encore le Livre blanc sur les collèges. Nous en traitons ci-après.
29. *Ibid.*
30. *Ibid.*, p. 457. C'est nous qui soulignons.
31. Cité *ibid.*, p. 457. C'est nous qui soulignons.
32. *Ibid.*, p. 458.
33. *Ibid.*, p. 470. C'est nous qui soulignons.
34. *Ibid.*
35. *Ibid.*, p. 461. Le ministre de l'Éducation reprend à son compte cette expression et fait même de l'« enseignement » l'assise première du « progrès économique et social ». *Les collèges du Québec*. Présentation, pp. X-XI.
36. *Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire*, p. 10.
37. Livre blanc sur le développement culturel, vol. 2 : p. 463.
38. *Ibid.*, p. 464, C'est nous qui soulignons.
39. *Ibid.*
40. *Ibid.*, p. 458.
41. *Ibid.*, p. 465.
42. *Ibid.*
43. *Livre vert*, p. 11. C'est nous qui soulignons.
44. *Ibid.*
45. *Ibid.*, p. 10.
46. *Les collèges du Québec*, p. 75. C'est nous qui soulignons.
47. *Ibid.*, p. II.
48. *Ibid.*, p. X. Présentation du ministre.
49. *Ibid.*
50. *Ibid.*, p. 7.
51. *Ibid.*, p. 67.
52. *Ibid.*, p. 60.
53. *Ibid.*, p. 61.
54. *Ibid.*, pp. 55 à 59.
55. *Ibid.*, p. 61-63.
56. *Ibid.*, p. 63-64.
57. *Ibid.*, p. 55.
58. *Ibid.*, p. X. Présentation par le ministre.
59. *Ibid.*, p. 92.
60. *Ibid.*, p. 160. C'est nous qui soulignons.
61. *Ibid.*, p. 75.
62. *La politique québécoise du développement culturel*, vol. 1 : p. 133.
63. *Ibid.*, vol. 2 : p. 415.
64. *Ibid.*, p. 448.
65. *Ibid.*, p. 415.
66. *Ibid.*
67. *Livre vert*, p. 27. C'est nous qui soulignons.
68. *Ibid.*, p. 26.
69. *Ibid.*, p. 27. C'est nous qui soulignons.
70. *La politique québécoise du développement culturel*, vol. 2 : p. 451.
71. *Ibid.*, p. 419.
72. *Ibid.*, p. 449.
73. *Ibid.*, p. 459.
74. *Ibid.*, p. 460. C'est nous qui soulignons.
75. *Ibid.*, p. 459.
76. *Ibid.*, p. 449-450.
77. *Ibid.*, p. 451.
78. *Ibid.*, C'est nous qui soulignons.
79. *Ibid.*
80. Voir, par exemple, p. 443, comment la spécialisation précoce sert les privilèges d'un groupe.
81. *Ibid.*, p. 452.
82. Voir *Ibid.*, pp. 207 ss., notamment pp. 221-226 sur l'apprentissage en milieu de travail.
83. *Ibid.*, p. 460.
84. *Ibid.*, p. 448. C'est nous qui soulignons.
85. À moins qu'on ne veuille considérer comme reflet d'une analyse politique à « lire entre les lignes » cette allusion unique et caricaturale : « L'économie se situe inévitablement au cœur des grands débats de l'heure. Comme elle a toujours un aspect politique et social, chaque groupe cherchera à se l'approprier, à la dominer à son avantage, à la modeler selon ses vues propres et certains objectifs intéressés. Mais la collectivité ne saurait tolérer la mainmise d'un groupe particulier sur l'école ». *Livre vert*, p. 29. (C'est nous qui soulignons.) On ne saurait plus naïvement masquer la fonction politique réelle de l'école, en la réduisant ainsi à un « aspect », qui fait l'objet de conflits de groupes particuliers voulant s'approprier l'école aux dépens du bien collectif. Et du reste, pour l'empêcher, on fait encore une fois confiance au bon peuple du Québec : la collectivité, unique et indifférenciée, ne saurait tolérer ainsi la récupération par un petit groupe du lieu privilégié de la culture, que chacun sait être un bien commun et vraiment accessible à tous.
86. *La politique québécoise du développement culturel*, vol. 2 : p. 451. Voir aussi p. 459.
87. *Ibid.*, p. 431. C'est nous qui soulignons.
88. *Ibid.*, C'est nous qui soulignons.
89. *Ibid.*, p. 432.
90. Voir, pour un examen plus détaillé de cette question vol. 2 : pp. 207-226.
91. *Les collèges du Québec*, p. 73. C'est nous qui soulignons.
92. *Ibid.*, p. 69. C'est nous qui soulignons.
93. *Ibid.*, p. 70.
94. *La politique québécoise du développement culturel*, vol. 2 : pp. 464-465.
95. *Les collèges du Québec*, p. 72. C'est nous qui soulignons.
96. *Ibid.*, pp. 72-73. C'est nous qui soulignons.
97. Le Livre blanc parle de la nécessité d'accorder une « attention renouvelée » à la « formation pratique », pour laquelle il y a des « cas où l'on doit recourir aux milieux de travail » ; les conditions devront alors être aussi favorables que lorsque cette formation se donne au collège même. p. 156.
98. *Ibid.*, pp. 75-76. Les soulignés, sauf le dernier, sont de nous.
99. *Ibid.*, p. 131.
100. *Ibid.*, p. 167.
101. *Ibid.*, p. 95.
101. *Ibid.*, p. 95.
102. *Ibid.*, pp. 76 ss.
103. *Ibid.*, pp. 101-128.
104. *Ibid.*, pp. 129-138.
105. *Ibid.*, pp. 139-150
106. *Ibid.*, p. 145.
107. *Ibid.*, pp. 81-82. C'est nous qui soulignons.
108. *Ibid.*, p. 101.
109. *Ibid.*, pp. 113-114. C'est nous qui soulignons.
110. *Ibid.*, p. 112.