

Bulletin d'histoire politique

Un nouvel humanisme, socle du nouveau système d'éducation proposé

Paul Inchauspé



Volume 12, Number 2, Winter 2004

Le Rapport Parent, 1963-2003. Une tranquille révolution scolaire ?

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1060690ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1060690ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Bulletin d'histoire politique
Lux Éditeur

ISSN

1201-0421 (print)

1929-7653 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Inchauspé, P. (2004). Un nouvel humanisme, socle du nouveau système d'éducation proposé. *Bulletin d'histoire politique*, 12(2), 66–80.
<https://doi.org/10.7202/1060690ar>

Tous droits réservés © Association québécoise d'histoire politique; VLB Éditeur, 2004

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

Un nouvel humanisme, socle du nouveau système d'éducation proposé

PAUL INCHAUSPÉ

Ex-directeur général du cegeps Ahuntsic (1983-1997) ; membre de la commission des états généraux sur l'éducation (1995-1996) et président du groupe sur la réforme du curriculum scolaire.

Importance décisive du rapport Parent dans le déclenchement de la mise en œuvre d'un système moderne d'éducation pour le Québec, résistances à une de ses propositions, la création du ministère de l'Éducation, ce sont là les deux seules idées générales que très souvent les générations actuelles ont retenu de ce rapport. Pour nous, rétrospectivement, il nous semble évident que le système d'enseignement des années 1960 du Québec ne pouvait plus répondre aux besoins d'une société devant affronter des impératifs nouveaux d'une société industrielle et urbanisée et qu'il fallait donc le changer. Sans doute une telle idée était alors aussi partagée par certains et, pour justifier la réforme, les auteurs du rapport Parent pouvaient donc s'appuyer sur les attentes de modernisation de certaines couches de la société. Mais pour convaincre les artisans et les responsables *du* système, ou plutôt *des* systèmes déjà en place, de la nécessité des changements, il ne suffisait pas d'en montrer la nécessité sociologique pour le Québec. Le système, ou les systèmes, qui s'étaient constitués tout au long du temps n'avaient-ils pas su répondre aux besoins nouveaux et ne pouvaient-ils pas continuer à le faire ? Et pourquoi donc changer et être placé sous la tutelle d'un ministère, dorénavant ultime responsable des développements ?

Les propositions du rapport Parent devaient donc affronter la résistance intérieure pour parvenir à rallier à la réforme les artisans et responsables des établissements d'enseignement¹. Mais, comment y parvenir ? Pour le faire, les auteurs du rapport choisissent de se placer au niveau même de la préoccupation dominante des artisans et des responsables d'un système, celui de la cohérence même du système. C'est ici que se révèle leur grande intelligence stratégique. Plus des deux-tiers des mémoires reçus par les commissaires avaient mis le doigt sur le caractère éclaté du système d'enseignement. C'était donc là un diagnostic partagé. S'appuyant sur ce constat, les commissaires en proposent une lecture qui indique du même coup les principes qui devront être retenus pour assurer la cohérence du nouveau système à

mettre en place. La situation chaotique dénoncée leur paraît comme la conséquence d'un choix d'orientation qui a privilégié l'*humanisme classique* et renvoyé, hors du champ de l'éducation, les formations utilitaires. C'est donc la nécessité d'un *nouvel humanisme* qui justifie, non seulement la réorganisation complète des structures du système d'enseignement, mais qui, dorénavant, doit aussi présider à l'établissement des programmes d'études. La référence à l'*humanisme nouveau* tient ainsi une place centrale dans l'œuvre de reconstruction proposée. Et c'est pourquoi 40 ans après, ce rapport marque encore profondément de son empreinte l'école québécoise. Le terme de *nouvel humanisme* n'est guère plus utilisé, mais ce qu'il recouvre pour les auteurs du rapport détermine toujours, au Québec, le champ théorique des débats concernant à la fois les structures et les projets de formation des établissements d'enseignement. C'est là le socle sur lequel repose encore notre système d'éducation actuel.

L'HUMANISME CLASSIQUE, VOIE PRIVILÉGIÉE DE FORMATION DES ÉLITES

C'est donc l'impératif d'un *nouvel humanisme* qui, pour les auteurs du rapport Parent, sert d'argument pour justifier la réorganisation du système d'éducation qu'ils proposent. Cette réorganisation n'est pas en effet un simple remembrement de structures. Elle suppose aussi la remise en cause de l'ethos, des valeurs, des croyances collectives plus ou moins cohérentes, mais aussi plus au moins clairement formulées qui soutiennent l'ensemble de l'appareil de formation. Pour permettre l'avènement de l'ordre nouveau souhaité, il fallait donc d'abord mettre à jour le socle ancien, les plaques tectoniques sur lesquelles reposait depuis cent ans le système éducatif québécois. Ainsi, parler de *nouvel humanisme*, c'est dire qu'un *ancien humanisme* a servi de référent à la constitution du système mis en cause, c'est dire aussi que l'éclatement du système déploré par beaucoup n'est que la manifestation de la *pluralité* de l'*humanisme nouveau*, c'est indiquer enfin la logique qui doit présider aux réorganisations proposées : rassembler, sinon intégrer, la diversité. Mais les auteurs de ce rapport ne font pas œuvre d'historiens. Leur point de vue est prospectif : ils proposent une réforme. Pour les acteurs de l'époque, l'évocation d'un passé placé sous la bannière de l'*ancien humanisme* n'a pas besoin d'être explicité : il est présent à leur esprit. Il n'en est pas de même pour nous. Aussi, on ne peut comprendre, de nos jours, l'importance stratégique que revêt la notion de *nouvel humanisme* comme principe organisateur du système éducatif, sans faire le détour par l'histoire et sans voir que c'est bien déjà le choix d'un *humanisme ancien*, l'*humanisme classique* comme socle constitutif du système d'éducation, qui avait produit la situation que les commissaires du rapport Parent voulaient corriger.

Le moment fondateur de l'héritage du système éducatif en place dans les années 1950 se situe, cent ans auparavant, entre 1841 et 1867². Après l'échec de la rébellion de 1837-1838, la libération par la voie politique est exclue. Les élites francophones confient alors à l'Église un pouvoir d'éducation visant la protection contre les tentatives d'assimilation des Anglais, notamment celles de leur bourgeoisie marchande. Le projet éducatif de l'Église s'appuie sur la défense de la religion et de la langue, mais aussi sur la formation d'une élite formée aux humanités et aux affaires. Dans cette formation aux affaires, le libéralisme marchand des Anglais est évité car trop lié au protestantisme, quant au domaine industriel, il est lui aussi lié à l'esprit marchand et son développement dépend trop de capitaux absents ou inaccessibles. Il ne reste donc que la voie du développement agricole, encouragé par un clergé présent partout dans les campagnes. Dans un tel contexte de valorisation d'une société agricole, la formation des élites se cantonnera dans la formation aux professions libérales.

Les collèges classiques jouissent encore dans l'imaginaire québécois de la réputation d'un modèle d'institution d'éducation basée essentiellement sur les humanités gréco-latines, héritières du Collège de Québec et de la tradition du *Ratio studiorum* des collèges des Jésuites. Et l'on pense que dès leur origine, ils ont revêtu cette forme. Mais il n'en est rien. Les premiers collèges étaient plutôt des collèges professionnels et c'est, en vertu de la nouvelle orientation prise, que les formations à caractère professionnel vont être progressivement exclues de leur sein. Sur les douze collèges classiques créés entre 1840 et 1875, huit étaient auparavant des collèges industriels commerciaux et agricoles et même dans un premier temps, ils maintiennent des formations à visée professionnelle. En 1855, treize collèges classiques présentent encore des cours d'agriculture et d'horticulture³.

C'est à partir de 1863 que la séparation entre les formations à caractère humaniste des collèges classiques et les formations à caractère professionnel de ce type d'établissement se matérialise nettement. À cette date, les collèges classiques s'affilieront à la Faculté des Arts de l'Université Laval pour pouvoir émettre le diplôme du Baccalauréat des Arts. La formation humaniste basée sur l'importance des études gréco-romaines devient alors la voie royale de la formation des élites. Pour préparer les esprits supérieurs dont la nation a besoin, il convient qu'ils fassent l'apprentissage de l'art de bien parler et de bien penser selon les règles établies de la tradition de l'enseignement humaniste. Une telle tradition d'enseignement privilégie l'étude et la pratique des aspects formels des langues anciennes et modernes, car pour elle ces apprentissages offrent la meilleure gymnastique intellectuelle qui soit. Les autres types de formation, non humanistes, sont jugées accessoires, sinon dangereuses, et de toute façon peu dignes d'intérêt pour un niveau de

formation supérieure qui doit viser la formation de *conducteurs d'hommes*. C'est pourquoi même les élites qui travailleront dans les secteurs commercial ou industriel doivent aussi passer par la formation humaniste. C'est elle, et non une formation à caractère professionnel, qui les préparera à leur rôle.

Il vaut la peine de citer ici quelques extraits de l'importante *Lettre Pastorale* que publie, en 1853, à l'occasion de la création de l'Université Laval, Monseigneur Pierre-Flavien Turgeon, archevêque de Québec. Il y expose ses vues sur la supériorité de la formation classique. « Nous n'ignorons pas qu'on a fait au clergé et aux collègues bien des reproches au sujet des efforts qu'ils font pour promouvoir l'instruction classique. Suivant certains censeurs, le temps consacré à l'étude des langues anciennes serait un temps perdu, qu'il vaudrait mieux employer à se former au commerce, à l'agriculture, aux métiers; les lettres exerceraient une influence pernicieuse sur la société, et ne devraient point trouver place dans un siècle de mouvement et d'énergie comme le nôtre. De là ils concluaient que les maisons de haute éducation devraient modifier leur système d'enseignement, de manière à laisser de côté les langues anciennes, et donner une instruction moins relevée, mais aussi plus facile à acquérir et à utiliser. Cette théorie, prônée par quelques utilitaires, qui ne jugent les choses qu'au point de vue matériel, et qui n'estiment l'intelligence que comme une marchandise, est déjà bien ancienne dans le monde, et a été mille fois réfutée par l'expérience. C'est la même qui portait le lieutenant des califes à détruire par le feu les précieuses bibliothèques d'Alexandrie; c'est la même encore qui poussait les Goths et les Vandales à effacer sur leur route les traces qu'avaient laissées la littérature, la langue et le génie des Romains »⁴. Comment soutenir des idées éducatives contraires à celles qui sont exprimées par une telle autorité qui, de plus, si vous les soutenez, vous place d'emblée dans la lignée des Barbares ?

LA CONSÉQUENCE DE CE CHOIX: UN SYSTÈME ÉCLATÉ ET INCOHÉRENT

Le choix d'une telle orientation aura un effet structurant sur l'ensemble du système éducatif qui se mettra en place pendant cent ans. C'est au nom de l'idéologie de la supériorité de la formation humaniste pour la formation des élites que les universités francophones résisteront longtemps à l'intégration dans leur sein des formations d'une autre nature, notamment les formations scientifiques, techniques et commerciales de haut niveau. Ainsi l'Université Laval refuse en 1870 la subvention accordée par le Premier ministre Chauveau afin qu'elle donne une formation scientifique et technique pour les ingénieurs⁵. Au même moment l'Université McGill⁶ sollicite et obtient de Chauveau une subvention pour soutenir son École de génie créée en 1858. C'est la pusillanimité des dirigeants de l'Université Laval qui

conduira les commissaires de la Commission scolaire des écoles de Montréal à créer, en 1873, dans les locaux de l'Académie du Plateau à Montréal, l'École polytechnique afin « de dispenser le savoir scientifique et technique aux canadiens-français ». Le seul collège classique dirigé par des laïcs, le collège Masson de Terrebonne, décide en 1867 de se retirer du réseau des collèges classiques par suite de l'orientation nouvelle qu'ils ont prise. Il se transforme en collège commercial et veut devenir une école d'enseignement supérieur en commerce, l'École des Hautes études commerciales. Mais le collège brûle en 1875. L'idée de la création d'une telle école est cependant reprise par la Chambre de commerce du district de Montréal dès sa fondation en 1883. Aux élections de 1905, Lomer Gouin s'engage à la créer, ainsi que des écoles techniques. Elle l'est effectivement en 1907, mais sa naissance est difficile. Elle doit résister aux sarcasmes et à l'opposition d'Armand Lavergne, journaliste au *Devoir*, et aussi à celle d'Henri Bourassa qui y voit le noyau d'une future université laïque et neutre. Son affiliation avec l'Université Laval n'aura lieu qu'en 1915.

L'intégration au sein de l'université des formations supérieures à visée professionnelle est difficile, semée d'embûches, même quand il y a intervention politique forte car aux résistances idéologiques viennent s'ajouter des difficultés de juridiction. Ainsi le projet de Lomer Gouin de l'affiliation de l'École des Hautes études commerciales à l'Université Laval, université catholique, est freiné parce qu'elle requiert l'acceptation du Comité protestant du Conseil de l'Instruction publique.

Devant ces difficultés, la réalité niée trouve ses réponses hors de la sphère de l'éducation, car il faut bien contourner les obstacles. Ainsi, année après année, mais sans plan d'ensemble et dans le désordre, des ministères se donneront leur propre école professionnelle se rapportant aux activités professionnelles dont ils ont la responsabilité. Ils organisent ainsi de fait un système scolaire parallèle. En 1950, neuf ministères différents dont celui du Travail, ont des écoles, toutes à caractère professionnel. Elles représentent 25 types d'écoles différents. Certaines écoles sont uniques, mais certaines ont plusieurs établissements comme, par exemple, les écoles d'Art et Métiers du ministère du Bien-être social et de la Jeunesse. Ces types d'écoles vont des Écoles des Beaux-Arts (Secrétariat de la Province) à des cours de prospection minière (ministère des Mines), à l'enseignement postsecondaire agricole (ministère de l'Agriculture) ou à l'école de Garde-chasse (ministère de la Chasse et des Pêcheries).

Si la supériorité de la formation classique humaniste pour former des élites servait à justifier la résistance à organiser par les responsables des collèges classiques et de l'université des formations professionnelles de haut niveau, on aurait pu s'attendre cependant que, pour le menu peuple, les

formations professionnelles et techniques de niveau inférieur soient, elles, acceptées et même promues par les responsables de *l'enseignement ordinaire*. Mais il n'en a rien été. Et pourtant, au début du XX^e siècle, le Québec connaît une mutation fondamentale : de rural il devient urbain et industriel. En deux générations, les canadiens-français rentrent massivement à l'usine. Toutes les traditions d'apprentissage en sont bouleversées. L'évolution technique, le nombre de jeunes à former créaient alors des besoins de formation professionnelle de type scolaire. Pourtant la mise sur pied de telles écoles tarde à se produire. La majorité du clergé ne croit pas au développement industriel et l'ombre portée de la prééminence de la formation classique tend à dévaloriser dans tout le système éducatif les savoirs utilitaires : ils ne sont pas considérés comme relevant de lui. Aussi, la naissance d'un système et d'un réseau d'enseignement professionnel et technique, appelé *spécialisé*, est chaotique, difficile, lieu de tension entre les gouvernements fédéral et provincial, entre le réseau de l'éducation et celui du ministère du Travail. Cette naissance se concrétise dans la première moitié du XX^e siècle par des initiatives timides et anarchiques provenant de trois horizons différents.

La première de ces initiatives vient de Lomer Gouin. Il crée en 1907, l'École technique de Montréal et celle de Québec. En annonçant la création de ces deux écoles il déclare : « L'enseignement technique n'est certes pas la source de la prospérité d'une nation, mais il est remarquable que le dernier quart de siècle ait vu progresser surtout les peuples chez qui l'enseignement technique a été le plus méthodique et le plus intense. Pendant les quinze dernières années, les exportations ont augmenté de 26% en Angleterre, de 27% en France, de 52% en Belgique où l'enseignement technique est en quelque sorte exubérant, et de 75% en Allemagne, le pays qui a inauguré cet enseignement »⁷. Puis, suivront au fil des ans la création des écoles techniques de Shawinigan (1911), Trois-Rivières (1921), Hull (1924). Et différentes sections de ces écoles donneront naissance à des écoles spécifiques. Ainsi, de l'École technique de Montréal sortiront, à Montréal, l'École des Arts graphiques et l'École du Meuble laquelle donnera naissance à son tour à l'Institut des Arts appliqués.

La deuxième initiative vient du gouvernement fédéral. En 1910, le Premier ministre fédéral Laurier, crée la Commission royale de l'enseignement technique et professionnel (Commission Robertson). Les suites de ce rapport qui n'auront lieu qu'après la guerre inaugurent une série d'interventions du gouvernement fédéral dans le champ de la formation technique des provinces. La loi fédérale de *L'enseignement technique* est promulguée en 1919. Elle prévoit un fonds de 100 millions à dépenser en dix ans par les provinces, chacune ne pouvant recevoir chaque année que la somme qu'elle a

mise elle-même⁸. Régulièrement, des lois semblables sont promulguées et le développement d'écoles techniques se fait ainsi au gré du financement du gouvernement fédéral.

La troisième initiative vient du ministère du Travail. Autour des années 1930, la proportion des élèves fréquentant les écoles professionnelles et techniques créées ne représente que 3% de la population scolaire. C'est dire que ces écoles ont peu d'impact sur la formation des ouvriers. D'autant plus que les personnes formées accèdent rapidement à des fonctions d'encadrement. Le champ libre sera occupé progressivement par le ministère du Travail. Il va intervenir et légiférer d'abord pour des raisons de sécurité (électriciens, plombiers, conducteurs de machines fixes) puis de paix sociale et progressivement il sera conduit à encadrer la formation, puis à l'assurer. On est en pleine crise économique et devant la concurrence à laquelle se livrent les employeurs pour baisser les prix, l'accès aux emplois est réglementé : cartes de compétences et certificats de qualification sont établis par des comités paritaires employeurs-syndicats qui en viennent à s'occuper eux-mêmes de la formation. Ce mouvement sera accentué après la guerre de 1939-1945. Il faut alors reconvertir l'industrie de guerre, réintégrer les vétérans, former les jeunes, car on craint une pénurie de main d'œuvre. C'est rapidement qu'il faut organiser un système de formation professionnelle pour les ouvriers. La *Loi de l'aide à l'apprentissage et à la mise en œuvre du capital humain* est promulguée en 1945. Elle donne aux comités paritaires relevant du ministère du Travail le pouvoir d'enseigner. Les centres d'apprentissage relevant de ce ministère sont créés. La loi prévoit une collaboration entre les commissions d'apprentissage et les écoles d'*enseignement spécialisé*, mais, dans les faits, elle n'aura jamais lieu.

Voilà le triste bilan⁹ devant lequel se trouvent les commissaires du rapport Parent : un ensemble fragmenté, éclaté, incohérent, parfois anarchique. « Reflétant l'état de la culture, l'enseignement est fortement marqué par la division des connaissances. Les systèmes d'enseignement se sont partout développés par l'adjonction de nouveaux secteurs au fur et à mesure des besoins et de la montée de la population : un enseignement scientifique et commercial s'est ouvert parallèlement aux humanités ; un secteur technique a proliféré en marge du reste ; sur le vieux tronc des universités ont poussé de nouvelles branches et parfois des champignons »¹⁰. Mais la force du rapport Parent est de dire la cause de cette situation que tout le monde constate. Ces cent ans de développement du système éducatif, sans coordination, ont été structurés par une idéologie qui refuse l'entrée, dans la sphère scolaire, des savoirs scientifiques, techniques, utilitaires, et cela au nom de la supériorité de l'humanisme classique. La conclusion s'impose, c'est la conception d'un *nouvel humanisme* qui doit servir de principe directeur à la réorganisation du

système éducatif. Les formations scientifiques ont leur place dans l'ensemble du système éducatif, mais aussi la formation professionnelle. Sur ce point, le rapport Tremblay, dès 1962, avait déjà ouvert la voie. « La *formation professionnelle* désigne toute formation destinée à préparer immédiatement une personne à une fonction de travail dans une branche quelconque de l'activité sociale et économique. Et l'*enseignement professionnel* désigne la phase scolaire de cette formation »¹¹.

UN NOUVEL HUMANISME COMME PRINCIPE INTÉGRATEUR DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

Il suffit de regarder l'actuel système éducatif québécois pour se rendre compte qu'il n'a plus rien à voir avec ce qu'il était devenu en 1960. Pendant que les cégeps absorbaient une partie de la demande d'enseignement supérieur, les universités, de gros collèges classiques qu'elles étaient, se sont métamorphosées en institutions polyvalentes. Elles se déploient dans tous les champs du savoir, autant en enseignement qu'en recherche et leur caractère professionnel devient de plus en plus manifeste, au fur et à mesure que les besoins de formation de haut niveau deviennent nécessaires. Et tout ce redéploiement et cette expansion se réalisent de façon relativement ordonnée. Un réseau de collèges d'enseignement général et professionnel, les cégeps, se met en place, offrant dans le même établissement des programmes de formation pré universitaire et des programmes de formation technique qui préparent à près de 150 emplois différents. Seul l'enseignement secondaire a eu du mal à développer dans son sein un enseignement professionnel pour les jeunes. La transmission des mandats assurés par le ministère du Travail à celui de l'Éducation s'est faite difficilement. Puis, dans les années 1980, la crise de l'emploi et des emplois a provoqué l'implosion de cet enseignement. Sa relance, vigoureuse, s'est d'abord faite pour répondre aux besoins des adultes. Ce n'est que récemment que la promotion de cet enseignement pour les jeunes reprend une des idées centrales des rapports Parent et Tremblay : dans le cadre du nouvel humanisme auquel doivent répondre les systèmes éducatifs, la formation professionnelle du niveau secondaire est désormais affirmée comme une voie normale et légitime de scolarisation pour les jeunes.

Mais si au nom du *nouvel humanisme*, il doit y avoir, à tous les niveaux d'enseignement et dans chacune des institutions d'enseignement, une présence de formations qui préparent à poursuivre des études de plus haut niveau et des formations plus professionnelles qui préparent à l'emploi, la question de l'équilibre, sinon de la complémentarité, entre de telles visées opposées devient importante pour assurer la cohérence dans les formations.

Dans un système éducatif fractionné, éclaté, chaque type d'établissement d'enseignement peut se poser, ou non, ce type de questions et les réponses données peuvent être diverses. Mais dans le nouveau système à mettre en place, c'est l'ensemble des acteurs du système qui auront à vivre des débats sur ces questions. Il faut donc, dès le départ, établir les quelques grands principes qui serviront à établir les formats de formation. C'est au nom d'un *nouvel humanisme* que toutes les structures doivent être remembrées, mais c'est aussi ce *nouvel humanisme* et ses contraintes qui devront inspirer les formations qui se donneront dans ces nouvelles institutions d'enseignement.

Quelles sont ces lignes directrices qui visent «cette recherche d'un humanisme élargi et diversifié en accord avec le monde contemporain qui doit inspirer programmes et éducateurs¹²»? Recherche de «complémentarité dans l'unité» entre spécialisation et culture générale, recours à la tradition des Anciens et à la science moderne, développement de l'intelligence et respect de la diversité des aptitudes, initiation à l'histoire de la pensée dont nous sommes les héritiers et préparation à la société de l'avenir, «l'enseignement moderne doit viser un équilibre entre ces buts variés et des sources d'inspiration diverses»¹³.

Ces vues exprimées par les auteurs du Rapport Parent sont inspirées du fameux rapport d'Harvard (*General Education in a Free Society*, Cambridge, Massachusetts, 1945), appelé familièrement le *Redbook*. Ce rapport retient alors, à plus d'un titre, l'attention des responsables des systèmes d'éducation occidentaux, car il répond aux questions que pose une éducation supérieure de masse. Or ce sont les mêmes questions que se pose le Québec en 1960. Devant l'accroissement du nombre d'étudiants, la diversité de leurs caractéristiques et de leurs aspirations, comment peut-on assurer une certaine homogénéité de la formation? Comment faut-il organiser les programmes d'études pour que ceux qui poursuivent des études supérieures soient formés de façon adéquate et que les autres, destinés immédiatement au marché du travail, n'aient pas une formation trop étroite? La formation générale doit-elle avoir sa place à côté de la formation spécialisée et que doit être cette formation? Cette dernière question retient alors particulièrement l'attention, au Québec, à cause de la philosophie de l'éducation qui l'inspire. Pour les auteurs du *Redbook*, c'est parce que la *formation générale* s'intéresse à l'étudiant comme être humain responsable et comme citoyen qu'elle doit être assurée à tous les niveaux de la formation. Une telle formation ne se limite pas à lui transmettre des connaissances ou à mettre l'élève ou l'étudiant en contact avec des œuvres, elle doit aussi lui apprendre, à communiquer, à porter des jugements, à faire des choix de valeurs. Elle doit, de plus, en l'initiant notamment à la pratique d'une méthode scientifique de pensée¹⁴, le condui-

re à l'étude du passé, au déchiffrement du présent et à l'ouverture au changement.

Les questions et les débats concernant les programmes d'études des différents niveaux d'enseignement se déroulent depuis 40 ans au Québec dans ce champ des implications du *nouvel humanisme* tel que délimité dès le départ par le rapport Parent. Cette manière de poser le problème de la nature de la formation structure profondément, et encore dans les réformes actuelles, l'espace des questions concernant l'éducation cognitive que doit viser le système éducatif. Depuis 40 ans, les débats, les correctifs et les réformes tendent à trouver une solution à un jeu de pendules de tendances antagonistes : spécialisation ou formation générale ? approche utilitaire centrée sur l'emploi ou préoccupation humaniste centrée sur la formation de citoyens actifs et responsables ? individualisation des programmes au moyen du libre choix laissé aux étudiants ou détermination d'un curriculum commun à tous ? souci du monde contemporain et de ses exigences ou recherche d'un contact avec la tradition classique ? Mais quand on regarde d'un peu de haut ces luttes de contrepoids, on constate que les tendances relatives à la spécialisation, à l'utilitaire, au libre choix, aux préoccupations présentes tendent à l'emporter sur les tendances inverses. Et ces tendances inverses ne peuvent se maintenir qu'en résistant. C'est que les débats sur ces questions ne sont pas strictement pédagogiques, elles sont tributaires des contextes socio-politiques et économiques¹⁵.

LA QUESTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE ET SES DIFFÉRENTS VISAGES

Rechercher, au nom d'un *nouvel humanisme*, la « complémentarité dans l'unité » entre la formation générale et la formation spécialisée, c'est faire de la formation générale un des enjeux importants de la formation puisque pour se maintenir il lui faut sans cesse résister aux courants qui entraînent vers la spécialisation. Cet enjeu marque depuis 40 ans et de façon récurrente les débats portant sur la formation au Québec. On peut ainsi parler de *la question de la formation générale*, comme on parle de *la question du Québec* ou de *la question sociale*, c'est-à-dire de *ces questions* qui ne sont jamais entièrement résolues et qui dans les débats qu'elles suscitent prennent des visages différents. Il y aurait à écrire une histoire des métamorphoses de *la question de la formation générale* au Québec, car, plus que partout ailleurs dans le monde, les débats sur l'école portent essentiellement sur la nature de la formation qui doit y être donnée. J'évoquerai ici brièvement quelques-uns de ces visages.

Lors des années qui ont suivi la mise en place des nouvelles institutions issues du rapport Parent, par *formation générale* on entend une formation embrassant un large ensemble de disciplines et de savoirs qu'on identifiait au

départ à la culture classique. Elle s'oppose à la formation spécialisée qui est concentrée pour sa part dans une matière. Et alors les débats portent sur les matières qui doivent constituer ce bagage commun, sur l'espace qu'elles doivent occuper dans les curriculum d'études, sur le degré de choix accordé à l'étudiant pour les matières de formation générale. Ces questions ont été, et sont encore, le thème récurrent de débats des conseils des études des universités. Mais c'est au niveau collégial qu'ils se sont le plus vivement manifestés. Pour les auteurs du rapport Parent, la mission spécifique de l'université était la spécialisation. Elle était, pensaient-ils, mal équipée pour faire de la formation générale. Les Instituts, qui devaient devenir les cégeps, devaient donc eux s'en assurer. Aussi, ils ne pouvaient esquiver la question de la formation générale et la structure même de chacun des programmes (espaces distincts réservés à une formation générale commune, à une formation générale complémentaire au choix de l'étudiant et à la formation spécialisée) mettait la table pour les aborder. Pendant près de 20 ans, comités ministériels et organismes conseils du ministre de l'éducation abordent ce sujet et proposent des changements au régime d'études¹⁶ qui suscitent oppositions, et débats passionnés.

Ce sont ces débats qui conduisent à une redéfinition des rapports entre formation générale et formation spécialisée. Ce brassage d'idées a montré les limites d'une formation générale visant l'extension plus que l'approfondissement, car savoir *peu de beaucoup* est-ce vraiment savoir ? Il montre aussi les limites des spécialisations trop poussées, car savoir *tout de presque rien*, n'est-ce pas ne savoir presque rien ? Il montre enfin les limites d'une formation qui se réduit à des objectifs proprement cognitifs, car une formation réussie n'est-elle pas une formation qui touche aussi la personne dans ses attitudes. De tout ceci, il ressortira deux concepts nouveaux qui traduiront les visées des formations à privilégier. Le concept de *formation intégrale* qui exprime une approche globale d'une formation qui veut intégrer dans ses objectifs des aspects intellectuels mais aussi affectifs, éthiques, sociaux, esthétiques. Ce concept a servi, plus particulièrement, à définir dans les années 1980, les orientations de l'enseignement primaire et secondaire¹⁷. Le concept de *formation fondamentale* lui veut exprimer le dépassement de l'éparpillement des connaissances : une formation réussie est une formation qui va aux fondements des savoirs. « Elle (cette formation) vise la maîtrise des principes, de la démarche, propre aux disciplines, des concepts de base et des lois qui permettent de saisir l'essentiel d'un savoir et de le situer dans une culture »¹⁸. Ce concept, mis d'abord de l'avant par le rapport Nadeau comme caractéristique de la formation du collège et qui a inspiré les réformes de curriculum d'études de ce niveau d'enseignement, est repris ensuite par l'ensemble du

système éducatif¹⁹. Il sert notamment à *résister*, à la fois, à une école « fourre-tout » ou à celle qui manifeste des visées trop immédiatement utilitaires.

Cette redéfinition des rapports entre formation générale et formation spécialisée conduit aussi à l'émergence de concepts comme ceux de *savoirs* ou d'*habiletés génériques* et *transférables*, de *compétences générales* ou *transversales*. La rapidité des évolutions techniques, scientifiques, sociales, l'amplification du phénomène de la mobilité personnelle et professionnelle, conduisent à rechercher des formations permettant des réajustements et des réorientations. Des apprentissages fondamentaux, comme savoir parler, écrire correctement sa langue, être capable de raisonner avec justesse, savoir prendre une distance critique, savoir trouver l'information et la traiter doivent être, ce qui est nouveau, visés et réitérés à tous les niveaux de la formation. Le « comité des sages », mandaté par le gouvernement pour établir les éléments qui doivent constituer le curriculum d'études de l'école primaire et secondaire, innove même en Occident, en matière d'élaboration de programmes d'études pour l'école obligatoire en faisant explicitement de ces questions un des domaines formels d'apprentissage de l'école obligatoire²⁰.

Plus récemment, à la suite aux États généraux sur l'éducation, le Groupe de travail sur la réforme du curriculum propose le relèvement du contenu culturel de ces mêmes programmes d'études²¹, car comment les niveaux supérieurs peuvent-ils assurer la présence dans leurs programmes d'éléments culturels si les niveaux antérieurs n'ont pas introduit cette perspective dans les matières enseignées ? Mais pour le faire, il ne suffit pas de donner plus d'espace à des matières considérées, comme culturelles dans la perspective humaniste traditionnelle, les langues, les arts, l'histoire. Des matières comme les sciences, les techniques font aussi partie du patrimoine culturel que transmet l'école. Le relèvement du contenu culturel des programmes d'études souhaité ne peut donc se faire sans que ne soit infléchie la perspective traditionnelle d'un curriculum qui n'accorde de l'importance qu'aux finalités cognitives ou utilitaires. La présence de l'approche culturelle, dans chacune des matières enseignées, doit donc être formellement assurée. C'est ce que font les nouveaux programmes d'études du primaire et cette caractéristique du curriculum de l'école québécoise est, ici encore, remarquée au niveau international.

Tout changement n'est pas une réforme. Il est ainsi des changements de premier niveau qui peuvent changer des structures mais laissent inchangé le système. Les changements de deuxième niveau changent certes aussi les structures, mais ils changent plus profondément le socle, le *logiciel de pensée*, le référent des actions et des croyances qui structurent les actions des acteurs. Quand de tels changements sont produits, leurs effets se font sentir très longtemps et les manières d'agir d'acteurs très nombreux en sont transformées.

Alors on peut parler de réforme. C'est ce qu'a réussi le rapport Parent. Par sa référence à *l'humanisme*, il a fait bouger des plaques tectoniques sur lesquelles reposait le système d'éducation. La notion de *nouvel humanisme* fait ainsi figure d'un Janus à deux têtes : elle sert d'argument pour expliquer le passé, mais aussi de socle de l'architecture nouvelle proposée. Le système éclaté et incohérent, dont hérite le Québec des années 1960, s'explique, pour les auteurs de ce rapport, par la survalorisation d'un type d'humanisme qui a rejeté hors de l'école des formations à visée professionnelle. Mais cette notion sert aussi à déterminer, pour l'avenir, le champ des questions concernant la nature de la formation du nouveau système éducatif proposé. Et depuis 40 ans, nous n'avons cessé de reprendre et de reprendre, à sa suite, la *question de la formation générale*. Par les structures scolaires que nous avons mises en place, par les questions que nous nous posons sur ce que devrait être la meilleure des formations, nous sommes toujours, et probablement encore pour longtemps, les enfants du rapport Parent. Un jour, sans doute, les plaques tectoniques sur lesquelles repose l'édifice voulu par le rapport Parent seront elles aussi remises en question et remplacées, car il est de la nature même d'une réforme d'être à son tour, un jour, réformée. Mais quand ? pourquoi ? comment ? ...

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Le tome I du rapport Parent qui proposait la suppression des anciennes structures administratives et la création d'un ministère de l'Éducation suscita dans l'ensemble de la société des réactions allant de l'acceptation enthousiaste à l'opposition la plus acharnée. Les tomes II et III qui abordaient, eux, la question des nouvelles structures administratives provoquèrent aussi des réactions profondes et parfois très élaborées. Mais ces réactions sont venues des milieux scolaires plus directement touchés par la réforme, celui du réseau des collèges classiques. C'est ce milieu, qui a beaucoup à perdre dans la réforme proposée, qui doit être convaincu de sa pertinence.
2. La période précédente est difficile pour le système d'éducation. Les tensions politiques d'après la conquête affectent l'évolution de l'embryon du système scolaire établi par le Régime français. La loi scolaire de 1832 est renouvelée en 1836 par la Chambre d'assemblée, mais refusée par le Conseil législatif. Le 1er mai 1836 la Minerve écrit : « C'est aujourd'hui qu'expire une loi vitale et importante pour cette colonie. Le Conseil législatif dans sa fureur et sa folie a fermé 1665 écoles élémentaires ; il en a chassé 40 000 enfants ! ».
3. 139 écoles de niveau inférieur donnent aussi de tels types de cours.
4. Mandements des évêques de Québec, 1888, tome IV, p. 122-123.
5. La raison invoquée pour ce refus est la crainte d'un contrôle politique dans le fonctionnement de l'université. Il faudra attendre près de 50 ans pour que le projet se réalise sous une nouvelle forme : l'Université Laval crée en 1920 son École de Chimie.

6. L'université McGill est créée en 1829, selon le modèle de l'Université de Berlin. Les formes prises par les établissements d'enseignement supérieur au cours du XIXe siècle ont été marquées par deux modèles de conception opposée : le modèle du collège des jésuites du *Ratio studiorum* du dix-septième siècle et l'université allemande créée au début du dix-neuvième siècle par Humboldt. Dans l'université du type du collège des Jésuites, le curriculum d'études est obligatoire, le régent est contraint à le suivre, les disciplines enseignées visent le développement d'aptitudes générales. À l'université allemande, l'étudiant choisit son programme, le professeur est un spécialiste qui vise la formation d'autres spécialistes. Ce type d'université est donc structurellement plus apte à répondre à des besoins de formation professionnelle. Ainsi, les quatre premières chaires créées à l'Université McGill sont immédiatement récupérées par la Faculté de médecine. Indépendamment des raisons idéologiques, le modèle d'université choisi par la première université francophone, l'Université Laval, la conduisait donc à résister aux demandes de formation professionnelle. Ces demandes ne remettaient pas seulement en cause les visées de formation privilégiées mais aussi le mode d'organisation et la distribution des pouvoirs de cette institution.

7. Cité par P. Méthé, *Coup d'œil rétrospectif*, 25 années d'enseignement technique, 1936.

8. L'Ontario atteint son quota en 1928, le Québec en 1934, le Manitoba en 1948.

9. Bilan dénoncé par beaucoup. Plus des deux-tiers des mémoires reçus lors de la consultation portent sur l'incohérence des structures et les effets désastreux qui en résultent pour les cheminements scolaires des élèves et des étudiants.

10. Rapport Parent, édition de poche, 1966, tome II, p. 11.

11. Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel, tome I, p. 3, Québec 1962.

12. Rapport Parent, édition de poche, tome II, p. 15.

13. Rapport Parent, édition de poche, tome II, p. 15.

14. Cette question de la formation générale a particulièrement préoccupé le réseau des cégeps. Cette préoccupation a donné lieu à des travaux de grande qualité. Un d'entre eux concerne la documentation américaine sur cette question. Il est dû à Jacques Laliberté, *La formation fondamentale. La documentation américaine*, Cadre, 1984.

15. Ainsi, le Conseil du patronat qui privilégie traditionnellement des formations utilitaires était dans le milieu des années 1980 un ardent promoteur de la formation générale. Pourquoi ? Le chômage et la transformation des métiers entraînée par le choc numérique donnaient alors préséance aux aptitudes d'adaptation pour des contextes différents développées par la formation générale. Son discours évolue selon le contexte économique et social.

16. Rapport Roquet (1970-1971), Nouveau régime pédagogique (1972), rapport Nadeau du Conseil supérieur de l'éducation (1975), rapport GTX (1978), livre blanc du gouvernement à l'endroit des cégeps (1978), rapport du Conseil des collèges (1992).

17. *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, Gouvernement du Québec, 1979.

18. Rapport Nadeau, Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1975, p. 51.

19. Cf. *La formation fondamentale et la qualité de l'éducation*, rapport sur l'état et les besoins de l'éducation du Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec, 1984.

20. Cf. rapport Corbo, *Préparer les jeunes au XXI^e siècle*, Gouvernement du Québec, 1994, p. 22, 25 et 31.

21. Cf. rapport Inchauspé, *Réaffirmer l'école*, Gouvernement du Québec, 1997, p. 24 à 27.