

Recherches sociographiques



De l'école des frères au cégep

Jean-Paul Desbiens et Jean Gould

Volume 27, numéro 3, 1986

Les cégeps vingt ans après

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/056239ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/056239ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Département de sociologie, Faculté des sciences sociales, Université Laval

ISSN

0034-1282 (imprimé)

1705-6225 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Desbiens, J.-P. & Gould, J. (1986). De l'école des frères au cégep. *Recherches sociographiques*, 27(3), 495-528. <https://doi.org/10.7202/056239ar>

Tous droits réservés © Recherches sociographiques, Université Laval, 1986

Cet article est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

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

DE L'ÉCOLE DES FRÈRES AU CÉGEP *

AVERTISSEMENT

Les responsables de la revue *Recherches sociographiques* m'ont persuadé de permettre la reproduction d'une interview enregistrée qui n'était pas destinée à la publication. Le genre est périlleux.

Tout le temps que vous parlez, il se passe mille choses qui ne s'enregistrent pas : les gestes ; le courant spirituel entre le questionneur et le questionné ; les silences, eux-mêmes porteurs de sens ; la sympathie entre les deux interlocuteurs ; bref, tout ce qui remplit les interstices de la syntaxe. Rien de tout cela ne s'enregistre sur la limaille de fer, la rouille lustrée de l'impitoyable ruban de la cassette.

Telle phrase est une conclusion dont les prémisses furent un ton de voix, un éclair du regard, un geste impérieux ou désabusé. Telle affirmation est tout entière conditionnée par mille misères, mille souvenirs indicibles. Bref, vous rétablissez une histoire sous la double contrainte des questions d'aujourd'hui portant sur hier, et de votre propre interprétation d'une pièce que vous avez jouée avec d'autres instrumentistes.

Malraux note ceci, qui s'applique à la transcription dont je parle :

« Même lorsque l'homme de l'Histoire a des témoins, il n'a pas d'entretiens (Napoléon avec Roederer, Saint Louis avec Joinville). Car aucune sténographie ne fixe une conversation, ni même un discours improvisé. Jamais Jaurès n'a laissé publier les siens sans les avoir écrits après coup. La télévision nous montre sans équivoque (ne serait-ce que par notre étrange syntaxe parlée : "Alors, sa sœur, elle dit...") la différence entre le charabia de la parole, quand elle n'est pas la lecture d'un texte, et l'écriture. Voltaire eût recréé ses conversations avec

* Extrait d'une entrevue réalisée par Jean Gould, les 5 septembre et 13 octobre 1984, au Campus Notre-Dame-de-Foy. Montage et édition (révisée par l'auteur) de Nicole Gagnon.

Merci à Jean-Paul Desbiens d'avoir autorisé la publication de cette transcription, qui ne rend pas justice aux qualités de sa plume. (N.G.)

Frédéric, Thierry d'Argenlieu n'eût pas recréé les siennes avec le général de Gaulle. Pour qu'un entretien pût exister jadis, il eût été nécessaire que le rapporteur ne fût pas tenu pour négligeable; qu'il s'agît d'un entretien, non d'une audience; que celui qui le rapportait fût capable de le recréer. Ce qui nous amène à notre siècle.»¹

Même si l'on ne se prend pas tout à fait pour Malraux, on a le droit de se placer sous cet abri.

Cela dit, le texte ci-dessous a besoin d'être re-composé par l'esprit du lecteur que je répute intelligent, c'est-à-dire capable de lire entre les lignes et les hoquets du langage parlé. Un peu de mémoire ne nuirait pas non plus :

« De toutes les facultés humaines, la mémoire paraît la plus ruinée par la chute. Une preuve bien certaine de l'infirmité de notre mémoire, c'est notre ignorance de l'*avenir*. »²

Jean-Paul DESBIENS

Le 29 septembre 1986.

Quel est l'essentiel du Rapport Parent ? La démocratisation ou la rationalisation ?

Vous utilisez deux concepts qui sont au fond assez voisins, parce qu'avant d'entendre votre second mot, « rationalisation », j'aurais accroché tout de suite en disant que l'essentiel, c'était la démocratisation de l'enseignement. Mais il n'y a pas de démocratisation, dans la culture contemporaine, sans une part importante de rationalisation. Je ne fais pas beaucoup de différence entre les deux à l'heure qu'il est. Je dis donc : « oui, c'était la démocratisation ». Parce que notre société était rendue au point... elle était suffisamment adulte pour avoir le goût et le droit de réclamer un gouvernement, une domination, un droit de regard sur une pièce aussi importante, dans une société, que l'éducation. Les soixante-quinze années précédentes, on n'aurait pas pu parler d'étatisation, de décléricalisation de la chose scolaire : les réformes scolaires ont consisté pour l'essentiel en une cléricalisation du système. Ça n'a pas eu que des effets malheureux, ce phénomène-là, c'est évident, et je m'en tiens à cette réflexion pour maintenant : il est clair qu'une société ne pouvait pas endurer cet état de chose. Et en ce sens-là, le Rapport Parent et tout ce que ça signifie a manifesté cette volonté légitime, pour une société devenant adulte, de prendre en main ce secteur de la chose sociale. Notez que j'utilise l'expression « Rapport Parent » par mode de symbole : je ne fais pas de différence entre la réforme scolaire et le Rapport Parent.

1. André MALRAUX, *Les chênes qu'on abat...*, Paris, Gallimard, 1971.

2. Léon BLOY, *Le mendiant ingrat*, Paris, François Bernouard, 1948, p. 510.

Dans les années cinquante, certaines communautés avaient beaucoup investi dans les écoles privées ?

Pas vraiment. Les communautés de frères enseignants, et la mienne parmi elles, ont été d'abord, et massivement, dans le secteur public. Je dirais facilement à 80%. Il est bon de rappeler cette chose-là.

Comme fonctionnaires des commissions scolaires ?

C'est exact, même si le mot fonctionnaire n'a pas le sens juridique ; pour parler un peu lâchement, par mode familier, on peut dire ça. C'était là que travaillaient majoritairement les frères enseignants ; à un degré moindre, les sœurs enseignantes. Ce n'était pas le cas du clergé, pères ou prêtres. Donc, nous étions engagés dans le secteur public, en fin du compte, et, sans génie particulier, remarquez bien, tout simplement à cause de notre proximité avec la réalité scolaire, nous sentions les choses et nous avons été les forceurs du système scolaire public. Ce sont les frères qui ont progressivement bâti, négocié et, dans certains cas, forcé l'ouverture publique des 9^e années, des 10^e années et des 12^e et 13^e années, donc l'équivalent du cégep actuel.

C'était le cours secondaire public ?

Oui, c'était le secondaire public et qui dépassait beaucoup le secondaire actuel. Ici, je fais une petite digression. Au sens de la loi, il n'y a eu de secondaire légal qu'à compter de 1956. Le genre d'écoles dont je vous parle, c'étaient toutes des écoles « spéciales » ou du « primaire supérieur » : on inventait des noms ! À Chicoutimi, en 1958, pour prendre un cas précis, j'enseignais dans une 13^e année préparatoire. Préparatoire à quoi ? au génie I et II, que nous avons également obtenu à force de bras, avec la complicité de la commission scolaire, contre l'Université Laval, et en nous affiliant à Polytechnique de Montréal. Nous avons ouvert une École de génie. La Faculté des sciences de Laval ne voulait pas reconnaître notre enseignement. Il nous fallait une reconnaissance officielle. L'Université de Montréal ne voulait pas non plus. L'École polytechnique de Montréal, qui avait un statut un peu spécial, avait le droit de reconnaître et de sanctionner les programmes que nous enseignions. En ce qui concerne le cours classique, qui était très fort à l'époque, là encore ce sont les frères qui ont forcé la création de ce qu'on appelait à l'époque les sections classiques, c'est-à-dire les quatre premières années du cours classique, qui étaient offertes dans certaines commissions scolaires publiques, jusqu'en versification inclusivement. Ce sont les frères qui ont forcé, et toujours avec la complicité des commissions scolaires, à donner ce genre de cours, qui par la suite ont abouti à un cours classique complet, dans quelques endroits de la province de Québec, un cours classique autre que ceux que dispensaient les collèges classiques diocésains. Tout ça pour dire que les communautés de frères, à cause de leur vocation, de leur histoire, à cause de leur engagement dans le système public, ont été, à compter des années 1945-1960, ceux qui ont forcé

l'ouverture du système scolaire public vers le haut. Et, dans un certain sens, le Rapport Parent a identifié, a reconnu, a sanctionné, rationalisé cette réalité-là.

Pourquoi les frères plutôt que les laïcs intervenaient-ils ?

D'abord, je n'écarterais pas totalement les laïcs de cette volonté-là, évidemment. Je n'ai pas d'exemple très précis à l'esprit, mais il est clair que certains groupes, relativement peu importants numériquement, avaient forcé dans la même direction et, dans certains cas, avaient ouvert des écoles comparables ou parallèles à celles dont nous parlions. Je pense à certains instituts techniques, à certaines écoles commerciales, pour les jeunes filles surtout, qui ont vu le jour durant la même période. Donc, les laïcs n'étaient pas totalement absents de cet effort, mais leur présence, les résultats qu'ils pouvaient obtenir étaient, pour parler franc, relativement insignifiants. Pourquoi cet effort était-il insignifiant ? C'est que, dans ce genre d'opération-là, on ne réussit d'une façon un peu significative que si on a un appui financier, humain (je parle de ressources humaines) et politique important. Et nous réunissions ces trois facteurs-là. Nous avions des ressources humaines abondantes et une générosité de faire des choses, et nous avions un appui politique, pas auprès du gouvernement, mais auprès des commissions scolaires et de la pression populaire. Parce qu'il ne faut pas oublier que toute l'époque dont je vous parle est une époque profondément imprégnée du cléralisme québécois, qui a été très fort. Les laïcs accordaient leur confiance et leur appui plus spontanément et presque exclusivement à des institutions et à des communautés religieuses ; cela faisait partie du bagage culturel de l'époque.

Pourquoi les frères enseignants n'avaient pas leurs collègues comme toutes les autres communautés ?

Nous avons nos maisons de formation, mais ça n'était pas des collèges comme les autres, comme les pères avaient. Juvénat, noviciat, scolasticat : ça, toutes les communautés en avaient, mais ce n'étaient pas des collèges au sens où vous employez ce mot-là. La raison, c'est que rien dans nos traditions historiques ne nous portait de ce côté-là. Et, d'autre part, le clergé et l'épiscopat étaient opposés à ce que les frères ouvrent, possèdent et administrent des institutions comparables aux collèges classiques. On nous réservait les cours commerciaux, les cours scientifiques jusqu'à un certain point, mais pas le cours classique. Les Frères des écoles chrétiennes, qui sont une communauté plus vieille que la nôtre, ici au Québec, avaient fini par gagner le droit de donner le cours classique complet, mais ce fut une rude bataille. Ils ont obtenu ce droit en 1934. Et encore, en menaçant le Cardinal Villeneuve de s'affilier à McGill (une université protestante) si l'épiscopat n'acceptait pas que eux donnent le cours classique. L'ensemble du clergé séculier s'opposait à ça, et ils n'ont pu obtenir le droit que sous le coup de cette menace. Quand on arrive à un genre de menace

comme ça — nous sommes en 1934 — vous pouvez imaginer toutes les autres pressions, démarches, qui avaient pu être faites avant.

En ce qui concerne le niveau de scolarité des membres de votre communauté, était-ce si bas à cette époque que le mythe le prétend ?

Ce n'était pas si bas que le mythe le dit, en effet. Pour les années cinquante, les frères étaient légèrement au-dessus des laïcs du point de vue de la scolarité. Cela tenait à notre organisation communautaire, pour des raisons que vous imaginez facilement : pas de famille dont on avait à s'occuper, le fait que les vacances d'été étaient consacrées à des cours organisés, et puis le fait que nous vivions en communauté et que notre travail était un travail d'enseignement, tout ça faisait quand même qu'il y avait une accumulation d'expérience et de savoirs (avec un petit « s ») significative qu'on ne retrouvait pas chez les laïcs, qui de toute façon étaient en minorité au secondaire.

Donc vous donniez une très bonne éducation ?

Je ne veux pas juger à la lumière de 1984, j'essaie de me représenter les choses telles qu'elles étaient, année pour année. Nous donnions une bonne éducation. Nous faisons de la bonne école, ça c'est sûr.

Votre communauté possédait une école normale ?

Chaque communauté de frères ou de sœurs avait autant d'écoles normales qu'il y avait de provinces communautaires. Nous, les Maristes, nous avions deux écoles normales. Certaines communautés féminines en avaient quatre ou cinq. Les communautés religieuses avaient donc leurs écoles normales, qu'on appelait scolasticat-école normale, au point où, en 1960, il y avait cent dix écoles normales sur l'ensemble du territoire québécois et seulement sept qui n'étaient pas des scolasticats-écoles normales. Dans les scolasticats-écoles normales, nous avons tous conscience d'être un corps particulier voué à l'enseignement dans peu de temps. Nous étions un groupe de personnes qui vivaient ensemble ; c'est aussi vrai des laïcs et des religieuses. Nous vivions ensemble, gouvernés par une préoccupation et une vocation commune qui serait l'enseignement dans peu de mois. C'est ça, je pense, qui était le plus profitable dans l'organisation des écoles normales et qu'on a perdu d'une façon assez cavalière, comme on a fait toutes choses au Québec à cette époque, en mettant tout ça sous la coupe de l'université, qui n'était pas prête. On les a forcées de prendre ça.

Qui ?

Le gouvernement. En fait, il y avait deux mouvements parallèles. Il y avait, bien sûr, le Ministère de l'éducation, notamment le sous-ministre titulaire, Arthur Tremblay. Parallèlement, la Corporation des instituteurs catholiques

— qui s'appellait comme ça à l'époque ! — poussait dans le même sens, sous la double préoccupation du prestige universitaire et des récompenses monétaires. Le gouvernement voulait forcer — le mot est choisi à dessein — l'augmentation de la scolarité des professeurs. En mettant les écoles normales sous la coupe de l'université, on obtenait automatiquement ces bénéfices-là. Et la corporation (le syndicat, comme on dirait maintenant) était tout à fait d'accord avec cette conquête sociologique de prestige. Ensuite, c'est là qu'on a commencé à négocier des salaires, en disant : « nous sommes maintenant des professionnels et il faut nous rémunérer sur la base des professionnels ». Les premières études économiques à ce sujet ont consisté à choisir la profession d'ingénieur comme la première base pour la rémunération des enseignants.

Il existait une rivalité entre les collèges classiques et les frères ?

Je ne dirais pas rivalité : je dirais qu'il y avait une rupture de classe, au sens marxiste. C'est que le vrai cours, les vrais intelligences, ça se passait du côté du cours classique, donc du côté des séminaires des prêtres ou des pères, et que le reste c'était autre chose. Ce n'était pas une rivalité, c'était deux mondes différents. Chacun de son côté était convaincu d'avoir la vraie solution. Si je personnalise la question : du temps où j'enseignais à l'Académie de Chicoutimi en 12^e et en 13^e années, j'étais à peine à un mille du Séminaire de Chicoutimi et ni moi ni mes élèves ne nous sentions inférieurs à ceux du Séminaire de Chicoutimi. Mais ceux du Séminaire de Chicoutimi, eux, se sentaient supérieurs. Eux, en haut. Parce que c'était effectivement en haut, géographiquement. C'est de cette façon que j'ai vécu la chose en 1958, 1959, 1960, juste avant la rupture.

Le B.A. conférait un statut social supérieur.

Le baccalauréat conférait surtout, c'était son mérite et son privilège essentiel, l'accès à toutes les facultés universitaires. Parce que le B.A. en lui-même ne signifiait rien. En fait, très peu se contentaient du B.A., sauf les malheureux, ceux qui ne pouvaient pas aller plus loin pour des raisons financières ou intellectuelles. Le B.A. c'était la porte d'entrée à toutes les facultés universitaires, tandis que le cours commercial ou scientifique donnait accès, soit à aucune faculté universitaire, donc directement au marché du travail seulement, ou bien à quelques facultés universitaires. Les portes d'entrée accessibles aux élèves du public étaient très peu nombreuses et très sélectives. On avait accès, après une 12^e année, à la faculté des sciences depuis un certain nombre d'années, à la faculté de commerce également, toujours à la même époque, la décennie cinquante, soixante ; c'est là que ces choses ont été gagnées. Le brevet A donnait accès aux facultés d'éducation. Pour le droit, la médecine, il n'y avait aucun moyen d'accéder aux facultés sans le B.A.

Est-ce qu'il y avait un esprit différent entre l'enseignement des prêtres et des frères ? Certains disaient que les frères étaient beaucoup plus rationnels, plus techniques, plus concrets, plus près de la réalité.

Il y a du vrai là-dedans. Ça tenait à la structure du programme. Le cours classique que nous avons au Québec était une organisation scolaire plus gratuite — je ne dis pas ça d'une façon péjorative — plus humaniste, pour prendre un mot qui qualifiait l'ambition même du cours classique. Tandis que l'enseignement que nous donnions, nous, était plus pragmatique, plus orienté vers le marché du travail, comme on dirait maintenant (ce qu'on disait très peu à l'époque), et moins gratuit dans ce sens-là. Ça, je le reconnais.

Pour vous, le modèle de l'école publique de la réforme scolaire c'était l'école des frères ou le collège classique?

C'était l'école des frères. Dans ce sens-là, la réforme scolaire a rencontré très peu de résistance chez les frères. Elle couronnait leur volonté traditionnelle et leur effort traditionnel, même si très peu de frères en particulier auraient été capables de verbaliser ou de prévoir, de nommer la réforme scolaire telle qu'elle s'est présentée. La réforme scolaire, de ce point de vue-là, était l'aboutissement et le couronnement normal d'un effort historique des frères. Pour eux, c'était plutôt la cueillette d'un fruit qu'une déception ou un abandon.

Dans votre esprit, est-ce qu'on devait abolir les collèges classiques?

L'idée n'était pas d'abolir le cours classique. C'est une question qu'on peut poser après coup. Mais ce que nous voulions, quelques-uns d'entre nous... nous aurions été plutôt satisfaits si nous avions pu étendre à tous la structure que nous connaissions à ce moment-là, la structure classique. Je peux vous donner un exemple concret. À Alma, au Lac-Saint-Jean, les frères avaient obtenu, un peu de la façon dont je vous parlais tout à l'heure, l'autorisation de donner les quatre premières années du cours classique, qui s'appelaient à cette époque-là section classique. Ensuite, année par année, on avait obtenu l'autorisation de donner Belles-Lettres, de donner Rhétorique et, en 1960 précisément, de donner Philo I et Philo II dans une école publique dirigée par des frères. J'étais personnellement professeur à Alma. Tout ça pour vous dire que nous considérions, la plupart d'entre nous, comme normal et suffisant que les choses aboutissent de cette façon-là et se généralisent de cette façon-là. Nous avons tenu à Alma, nous les frères Maristes, notre section classique complète jusqu'en 1970, ou 1967 ou 1968, je ne me souviens pas très bien.

Vous m'avez dit que la démocratisation c'était l'élargissement de l'école des frères dans le sens de l'école scientifique publique.

Il n'y a pas de contradiction là-dedans. C'est la façon dont vous avez posé la question qui m'amène à répondre ainsi. Parce que, si on replace les choses dans une perspective plus large, le résultat de la réforme scolaire ça a été de démocratiser, donc de rendre financièrement, géographiquement et pédagogiquement accessibles à l'ensemble de la population le cours secondaire et ce que nous appelons maintenant le collégial, et l'université. Entre-temps, la mort

du cours classique avait été décrétée, par la structure proposée par le Rapport Parent.

On aurait pu greffer une section classique à la polyvalente, comme certains l'avaient proposé.

On aurait pu, théoriquement, oui. Mais... il faudrait revoir tout le paysage scolaire de l'époque. Le cours primaire n'a jamais fait de difficulté sérieuse au Québec. Pour l'essentiel, le cours primaire a été honorablement traité au Québec; on n'était pas en retard par rapport à d'autres sociétés. Le problème c'est que l'État, après le primaire, ne se reconnaissait plus de responsabilité d'État et c'est l'Église qui a assumé, par diverses institutions, l'enseignement postprimaire. Elle l'a fait par les communautés religieuses, elle l'a fait par les écoles normales, par les écoles d'infirmières qui étaient intégrées aux hôpitaux, elle l'a fait par le cours classique diocésain, les écoles d'agriculture de l'époque, les instituts familiaux, qui ont eu une grande importance au Québec pendant une vingtaine d'années. C'est l'Église qui a assumé le postprimaire. Le Rapport Parent, qu'est-ce qu'il a dit? après le primaire, nous continuons, cela va de soi. Le secondaire désormais aura cinq ans et non plus toutes sortes de durée: quatre ans pour un, cinq ans pour l'autre, etc. Et puis, en lieu et place d'un tas d'institutions, comme les instituts familiaux, les écoles normales, comme les écoles d'infirmières, comme les instituts d'agriculture, comme les instituts de technologie, qui couvraient le postsecondaire pour deux, pour quatre ans dans certains cas, au lieu de toute cette frange, nous allons faire les instituts ou ce qu'on appelle aujourd'hui les cégeps. C'est ça que la réforme a fait, et du même coup disparaissait donc le cours classique comme tel.

Il y a deux aspects dans le cours classique: sa structure et son esprit.

L'esprit du cours classique a été remplacé, ou on a voulu le remplacer par la polyvalence.

La polyvalence, c'est une outre vide. Il n'y a rien là-dedans, sinon une teinte de pragmatisme, une volonté de mélanger technique et académique.

Ça, on le voit mieux maintenant, que la polyvalente, en plus de présenter des problèmes d'organisation matérielle scolaire énormes, était incapable de sauvegarder la substance du cours classique.

Est-ce qu'on voulait la sauvegarder cette substance?

Je pense qu'on ne le voulait pas tellement. On se faisait accroire qu'on pouvait sauver la substance du cours classique. Il faut dire qu'avant la réforme scolaire, dans les dix ans qui avaient précédé 1960, de toute façon, le collège classique (pour le symboliser: le latin et le grec) faisait depuis longtemps l'objet de critiques. C'était plus ou moins articulé, plus ou moins verbalisé. Et ce doute qu'on entretenait face à l'humanisme classique s'explique de deux façons.

D'abord, par la mutation culturelle de tout l'Occident. Plus près de nous, ce doute entretenu vis-à-vis de la prédominance, de la valeur, de l'excellence du cours classique tenait à notre situation culturelle en Amérique du Nord. Le père de famille moyen, ou même le jeune homme ou la jeune fille de seize ou dix-sept ans, voyaient toute l'Amérique du Nord, les anglophones, qui entraient à l'université après une 12^e ou une 13^e année, alors que nous, au Québec, à cause du cours classique, ça nous prenait quinze ans. Une fois que tu as fait ce constat-là, même s'il n'est pas très analytique, ni nuancé, beaucoup de gens, y compris chez les francophones pas nécessairement idéologisés ou politisés, se posent la question : pourquoi mon garçon ça lui prend quinze ans pour entrer à l'université et un anglophone de Montréal, lui, il entre après douze ans, il va sortir trois ans plus tôt et gagner sa vie trois ans plus tôt que mon garçon ? Ce n'est pas si simple que ça dans la réalité, mais c'est comme ça que le problème était posé.

Nous ne sommes pas encore à la question de l'esprit, mais bien de la durée.

En voulant ouvrir à tous un séjour scolaire de durée uniforme, il était fatal qu'on doive permettre durant ce séjour-là diverses organisations de la durée et divers contenus. Il aurait été possible — et, moi, je continue à dire qu'il serait toujours possible, c'est du moins ce à quoi nous rêvions — d'imaginer le canal 1, qui aurait été le canal classique, le canal 2, le canal technique, le canal commercial...

Vous dites, dans le « Dossier Untel »,¹ que la polyvalente était un moyen qui découlaient automatiquement de l'objectif qui était la démocratisation.

Je le maintiens. La polyvalente, c'était une organisation scolaire suffisamment souple pour permettre et non seulement permettre, mais provoquer, des orientations. Du temps que je faisais de la « publicité » pour le Ministère, j'ai souvent utilisé la comparaison suivante : si un élève ne rencontre pas la médecine sur sa route, il a peu de chances de devenir médecin ou de se douter qu'il pourrait vouloir en devenir un. C'est la même chose pour l'historien. Or la polyvalence, théoriquement, moi je me disais qu'elle était un élément d'orientation et de réorientation, qu'elle pourrait permettre ce genre de choses.

Pour vous, la polyvalence, c'était qu'un élève puisse toucher un peu de tout...

Être mis en contact de façon significative avec divers champs d'apprentissage et divers champs disciplinaires.

Donc cela allait à l'encontre du collègue classique.

Peut-être pas autant que vous semblez le dire. J'irais jusqu'à dire que c'était l'application contemporaine de l'ambition du cours classique. Parce que

1. Jean-Paul DESBIENS, *Dossier Untel*, Montréal, Jour, 1973, 332p.

l'ambition du cours classique a été, à toutes fins utiles, conçue et vraiment structurée à la Renaissance. Et qu'est-ce qu'il voulait : donner — à peu de gens, dans les faits — l'occasion de connaître, d'entrer en contact avec l'inventaire du savoir humain. C'était ça l'ambition du cours classique de la Renaissance. Et ça a été vrai jusqu'à l'explosion relativement récente du savoir. Et la polyvalence, à ce compte-là, on peut l'interpréter comme une volonté d'appliquer l'ambition — parce que c'est une ambition — de l'humanisme classique à la réalité contemporaine. Jusque-là, il n'y a pas d'infamie, il n'y a pas de disgrâce. Dans les applications, dans la traduction concrète qu'on en a faite, il y a des problèmes qui se sont présentés et des erreurs qui ont été faites.

Donc polyvalence est synonyme de diversité culturelle. Par ailleurs, il y a un autre aspect à la polyvalence : Arthur Tremblay voulait asseoir sur le même banc le fils du plombier et le fils du médecin.

Ça ce n'est pas tellement Arthur Tremblay, mais plutôt Guy Rocher, qui avait ce genre de préoccupations, plutôt de sociologue ; Arthur Tremblay était un pédagogue de formation. Vous me mettez sur une piste : le brassage des classes — ce n'est peut-être pas le mot utilisé dans le Rapport Parent, mais moi je le dis — le brassage des classes sociales était une des volontés du Rapport Parent. Le parallélisme étanche des couloirs de formation et des apprentissages, c'était une des choses que les signataires du Rapport Parent voulaient faire éclater. Mais je pense que c'était très largement une utopie.

L'idée d'amalgamer la formation technique et la formation académique ?

C'était voulu, expressément poursuivi et dit dans le Rapport Parent. Dans les vingt ou trente premières pages du volume I, c'est dit en tous mots. Cette volonté de prendre acte de la culture où nous sommes, qui est une culture scientifique, ça c'est indéniable. Je ne dis pas qu'on a pris le bon moyen. Mais c'est indéniable que nous sommes dans une culture scientifique, que la science expérimentale est dominante. On voulait prendre acte de ça. Est-ce que la polyvalence, telle qu'on l'a comprise et traduite dans les structures, a été la réponse ? ça c'est une autre affaire.

Si on résume, la polyvalence c'est l'individu qui faisait des choix.

Oui, la polyvalence voulait favoriser ce que vous dites là.

Dans les années soixante, être pour la démocratisation, c'était être pour l'État ?

Oui, mais pas avec le vécu actuel. Encore une fois, pour moi qui ai vécu tout ça étant adulte, je me sens obligé de faire cette distinction-là. Le seul bras, le seul visage que l'État avait pour nous c'était la commission scolaire. Mais je réponds oui à votre question.

Est-ce que vous étiez pour ou contre le Bill 60?

Les communautés... ça aussi c'est subtil, les choses commençaient à se complexifier. Les provinciaux, qui étaient alors la seule expression publique autorisée de tous leurs sujets, étaient contre le Bill 60 et la C.E.Q. était contre — ça ne s'appelait pas la C.E.Q. à l'époque — la C.I.C., elle était contre, elle aussi. Et beaucoup de grands corps sociaux québécois étaient contre le Bill 60.

Pourquoi vos provinciaux étaient-ils contre?

Je pense, mais là j'interprète un peu, que c'est en vertu d'un souvenir collectif des frères enseignants, qui ont tous leurs origines en Europe et en France.

La loi Combes?

C'est ça, au fond. L'État dans l'éducation, c'est dangereux. Fondamentalement, il y avait ça, comme explication, même si tous les provinciaux de l'époque étaient des Québécois. Mais, dans notre formation, dans l'atavisme culturel propre aux frères, je pense que ça a joué beaucoup, l'idée qu'un ministère de l'éducation, ça veut dire la politique dans l'école. C'est comme ça que ça se disait autour des tables. Je suis pas mal sûr que c'est le fond de l'affaire.

Et puis, vous, les gens de la base, les frères enseignants, étiez-vous pour le Bill 60?

Moi personnellement, je suis un peu mal placé pour en parler, parce que j'étais en Europe pendant le débat. Les trois années en question, j'étais en Europe. Je suis entré au Ministère de l'éducation trois mois ou quatre mois après sa création, donc je me sentais à l'aise là-dedans. C'est ça ma réponse: elle est factuelle. Par contre, je ne suis pas allé au Ministère sans l'autorisation de mon supérieur, donc il était indifférent ou il ne voyait pas.

En général, les frères étaient contre?

Non, il faut bien distinguer; je pense que non, la majorité des frères étaient favorables.

Ils s'imaginaient quoi? Un D.I.P. plus fort, plus en santé?

Plus public. Je pense que l'instinct des frères, plutôt leur instinct qu'une science politique ou une anticipation politique articulée... Par une sorte d'instinct, les frères étaient favorables. Plusieurs dans la tranche des trente-cinq/quarante-cinq ans, les plus actifs, les plus engagés, étaient même favorables au Ministère avec une pointe d'agressivité. C'est le souvenir que je garde de ce moment-là.

Pour se débarrasser des vieilleries que vous avez dénoncées?

Ce n'était pas nécessairement verbalisé, comme beaucoup de choses humaines n'ont pas besoin d'être verbalisées pour exister, mais ils y voyaient

une espèce de revanche de leurs luttes à eux, à eux-mêmes dans beaucoup de cas et même comme individu, et de la lutte de ceux qui les avaient précédés. Des luttes pour ouvrir le public. Et une consécration de leurs efforts. Moi, j'ai connu des frères auxquels le provincial pouvait dire durant l'été: « L'an prochain, vous irez à Lévis, à Québec, et vous irez enseigner la 11^e. » C'est comme ça que ça se faisait à l'époque. Souvent le frère était un frère capable, mais qui n'avait pas nécessairement fait les études appropriées. Et qui devait rapidement, comme on disait, se placer une page en avant des élèves. Ils avaient connu ça, eux, c'est ça que je signifie quand je dis: leur lutte pour pousser le système. J'ai connu des frères qui travaillaient tous les samedis, tous les dimanches, toutes les vacances d'été pour prendre un peu d'avance en chimie, un peu d'avance en physique, un peu d'avance en mathématiques, par rapport à la classe qu'ils feraient l'année d'après.

Donc vous aviez deux maîtres, un peu comme Péguy l'a écrit.

Je me souviens de ça. On avait le curé et l'instituteur...

... et on les aimait tous les deux.

Je connais très bien ce passage-là. Il s'applique. Avec tous les éléments que je viens de vous donner.

Au début des années soixante-dix ou à la fin des années soixante, est-ce que vous avez commencé à cerner des contradictions entre ces deux éléments?

Ce n'est pas le mot contradiction que j'emploie, mais bien sûr que beaucoup de frères ont commencé à... déchanter, il faut le dire. À ce moment-là étaient intervenus — durant la décennie soixante, soixante-dix, votre question porte là-dessus — beaucoup de facteurs voulant dire les immenses polyvalentes. Ce n'est pas prouvé que le frère en 1960 voyait ça, lui, l'école Charles-Gravel, à Chicoutimi, avec 3 600 élèves. Ce n'est pas prouvé qu'il l'avait vue d'avance, et il ne faut pas non plus lui demander de l'avoir fait. Ensuite, l'atomisation des cours, l'organisation inhumaine que ça impliquait, les premières luttes syndicales, les premières grèves et puis, l'âge. À ce moment-là est survenu, dans les communautés, un départ massif des frères les plus jeunes; aucun remplacement par voie de recrutement. Donc, les frères dont on parle étaient des frères qui atteignaient la quarantaine en 1960 et qui ont traversé leurs quarante-cinq à cinquante-cinq ans durant la période dont nous parlons. Beaucoup qui ont craqué, à toutes fins utiles, qui se sont retirés de l'enseignement.

Ils ont été mutés dans les polyvalentes?

Automatiquement. Des frères qui étaient relativement âgés.

Des frères en soutane qui allaient dans les polyvalentes?

Non, la soutane a été abandonnée en 1961: ce n'est pas de ce côté qu'il y a eu des problèmes. C'était l'affaire de se retrouver avec des horaires atomisés.

Eux qui avaient été habitués, c'est le cas de le dire, à « runner » leur école. Nous autres, les frères, on « runnait » l'école. À Chicoutimi, on faisait ce qu'on voulait. Entendons-nous : nous suivions le programme, évidemment ; le programme était public, mais on était maîtres de l'école.

Vous vous êtes vus dépossédés des écoles.

La dépossession ce n'est pas le fait de perdre le pouvoir, mais le fait de ne plus être maître de son temps, de l'arrangement des choses. Et puis d'être soumis — tout le monde l'était en même temps, tout le monde n'avait pas le même âge — d'être soumis au choc culturel. Il ne faut pas oublier que les pires années de la réforme du système scolaire, ce furent les années 1965 à 1972, la pire époque. C'est exactement l'époque où les hommes dont je vous parle étaient dans les écoles. Chaque année comptait pour deux en termes d'usure nerveuse. Là, je fais un peu de psychologie en disant ces choses-là. Je l'ai vécu, je l'ai vu de mes yeux. Ce n'étaient pas des personnes qui sortaient de l'université, ce n'étaient pas des jeunes gens de vingt-cinq à trente-cinq ans, c'était plutôt de la tranche d'âge quarante-cinq à cinquante-cinq ans.

Cette dépossession de l'école, ça a été voulu ?

Presque partout où les frères ont voulu conserver le poste de directeur, c'était quasiment automatique, tout le monde le voulait. Et, effectivement, ça s'est produit dans beaucoup de cas.

C'est-à-dire que les frères ont conservé leurs postes de responsabilité ?

Bien sûr.

Mais essentiellement, au niveau de la réalité sociologique, tout avait changé.

Même si le directeur était un frère, toutes les structures avaient changé, cela n'avait pas du tout le même sens.

Qu'est-ce qu'était l'institut pour vous ? Comment ça se raccrochait au concept de polyvalence ?

D'abord, il y avait l'idée d'aménager un espace unique d'une durée de deux ou de trois ans, comme c'est encore le cas. Un espace qui intégrerait les divers canaux dont je vous parlais tout à l'heure : cours classique, écoles normales, instituts familiaux, instituts de technologie, écoles de métiers pour la deuxième année. C'est ça que je veux dire quand je dis « espace commun ». Tous les programmes qui étaient offerts dans l'un ou l'autre de ces réseaux, notre volonté c'était de les fondre dans des programmes communs. Et selon une structure qui respectait d'assez près les recommandations du Rapport Parent.

Pourquoi fondre les écoles de métiers ?

Pour respecter la nécessaire coordination qui n'existait pas, pour rompre l'incoordination dont je vous parlais tout à l'heure, quelque chose qu'il fallait

corriger en tout cas. Il y avait ensuite que les ressources humaines et financières de l'État ne pourraient jamais réaliser ce type d'institution-là en maintenant les réseaux séparés comme ils étaient. Il fallait confondre les patrimoines. C'est même l'expression qu'on employait.

On a été confondu, effectivement !

Ensuite, c'est peut-être la première idée, parce que, lorsqu'on fait quelque chose, on est gouverné, pas nécessairement par une idéologie, ce serait un mot trop vaste, mais par un *set* de choix sociaux et pédagogiques, en l'occurrence. Donc, aménager la polyvalence à ce niveau-là. Et ce qu'on a essayé de sauver dans le régime pédagogique, et qui est encore vrai au moment où je vous parle... On divisait en gros cours en trois espaces : les cours communs obligatoires, les cours de concentration et les cours complémentaires. Ça a été respecté ça, et d'une façon très consciente. Là, j'étais un artisan, j'étais même l'artisan numéro un.

De qui était formée l'équipe des artisans ?

C'était, d'abord, une équipe très restreinte. C'est inimaginable le travail qu'on a pu faire à l'époque avec si peu de fonctionnaires, mais il est vrai qu'on avait la collaboration totale du milieu. L'état de grâce, la lune de miel. L'équipe pédagogique, c'était moi et deux autres fonctionnaires, excellents d'ailleurs, et puis le milieu. Les directeurs des études des anciens collèges classiques intégrés, c'est eux qui étaient l'équipe. Nous avons travaillé en symbiose. Ce n'est pas le Ministère qui dictait, c'est tous ces hommes-là qui partageaient leur expérience de directeur d'études des collèges classiques. La plupart d'ailleurs étaient des religieux ou des prêtres. C'est avec eux autres qu'on travaillait. Ensuite, il y avait l'équipe technico-juridique ; eux faisaient les négociations et les démarches touchant les aspects juridiques, les aspects économiques.

Dans le « Dossier Untel », on lit : « On avait choisi la philosophie pour diverses raisons. » Le « on », c'est vous ?

Oui. [rires] Là, je me suis personnellement battu.

Vous détractez les sociologues et le président du Conseil supérieur de l'éducation, Jean-Marie Martin, qui avait des copains sociologues.

Ils auraient voulu, eux-autres, mettre la sociologie à la place de la philosophie. Écoutez, je ne dis pas que ça a été mon meilleur coup. Mais je me dois de le revendiquer. D'abord, j'étais appuyé par le Rapport Parent et mes convictions personnelles. Je me suis vraiment battu sur ça. Je n'étais pas le seul, mais comme fonctionnaire j'étais le seul. Dans le champ, comme on dit, dans les établissements, j'avais des appuis. Mais j'étais le seul comme fonctionnaire. J'ai fonctionné pendant quelques mois dans une espèce de « vide juridique »,

c'est-à-dire que le Conseil supérieur de l'éducation avait émis un avis, qui ne liait pas le gouvernement, un avis dont je n'ai nullement tenu compte. Cet avis aurait voulu qu'on offre un choix entre philosophie et sociologie dans l'espace aménagé pour la philosophie. Je n'avais pas tenu compte de cela.

Certains m'ont dit qu'il y avait eu, à côté des instituts, l'option des collèges universitaires, qui avait été battue en brèche dans la Commission Parent. Qu'est-ce que vous en pensiez ?

Ce que j'en pensais, c'est clair dans mon esprit. Je ne dis pas que c'est juste, je dis que c'est clair. J'ai pensé à l'époque que c'était une des dernières tentatives des tenants et des promoteurs du cours classique... pour fourrer le gouvernement ! Alors, je n'étais pas très favorable à l'affaire.

Pourtant, on disait qu'il y avait quelques collèges classiques de très haute qualité, avec un corps professoral de très haute qualité, qui auraient pu, en fusionnant deux trois institutions...

Ah ! C'est-à-dire, faire des instituts parallèles à ceux qu'on voulait faire, comme on disait à l'époque. Je reviens là-dessus : on ne peut pas juger les choses en 1984 comme on pouvait les juger et les percevoir. Mais, compte tenu de ce que nous voulions faire comme société, et j'adhérais à ça, il n'était pas possible, avec les ressources humaines et financières, de permettre en même temps et financer, au bout du compte, deux structures parallèles et compétitives.

On m'a dit qu'Arthur Tremblay avait défendu mordicus son idée d'Université du Québec. Somme toute, c'est des collèges universitaires d'une autre nature, n'ayant pas les mêmes intérêts.

Mais l'Université du Québec est arrivée après la mise sur pied... la loi a été sanctionnée en 1969 et ça a commencé à opérer en 1970, trois ans après les cégeps. C'est peu, mais à la vitesse où on faisait les choses ! Les premiers cégeps, c'était en 1967 ; l'État pouvait se permettre de faire la promotion, la mise sur pied de l'Université du Québec, une fois qu'il avait mis sur pied l'autre pièce du système qu'il voulait mettre en place. On n'aurait jamais eu les cégeps si on avait permis les collèges universitaires. On aurait perpétué deux systèmes — le système ce n'est pas le vrai mot — on aurait perpétué un système public un peu au rabais.

Somme toute, c'est ça qu'on a eu.

Mais ce n'est pas ça qu'on voulait. On voulait rompre avec ça. Moi, je dis qu'on a substantiellement réussi cette chose-là. Mais les cégeps actuellement, avec leurs misères, sont là. Ils sont dans la nature. Et puis les collèges privés, il en existe : c'en est un, ici. Grâce à Dieu, il y en a et je veux qu'il y en ait maintenant.

Ça veut dire quoi maintenant ?

Ils ne sont plus dangereux... [rires] pour le système majoritaire.

Pourquoi vous dites « Dieu merci » ?

Parce qu'il est important dans une société de rompre, ne fût-ce que d'une façon symbolique, le monopole de l'État. C'est une de mes raisons fondamentales. J'ai commencé à le dire d'une façon consciente, d'une façon assez articulée, aussi tôt qu'en 1970-1971. Ça fait quand même un petit bout de temps.

Malgré tout, vous étiez, dans les années soixante, pour le monopole absolu des cégeps publics ?

En soixante, on ne parlait pas de cégeps à l'époque, je n'avais pas l'idée de structure à l'esprit. Mais tout le temps où j'ai été au Ministère, j'étais ministériel. Avec une espèce de sensibilité à la réalité, mais c'est moi qui le dis. On ne peut pas jouer deux jeux. On ne peut pas pousser ou paraître pousser une entreprise de fonctionnaires ou de gouvernement si on n'est pas d'accord.

Vous étiez contre les cégeps privés ?

Je n'étais pas contre, mais je n'étais pas chaud.

Mais pourtant, vous êtes un religieux !

Mais j'ai toujours travaillé dans le public, moi, comme religieux.

Toujours cette rivalité entre les frères et les pères. Vous ne les aimiez pas les collègues classiques !

Effectivement, on ne pouvait pas les aimer. On était méprisé. Nul n'aime être méprisé.

Somme toute, avec les cégeps vous avez eu la tête des collègues classiques ?

Non, avec les cégeps, nous avons rationalisé l'accès à l'université. Malgré les blagues ou les quasi-confidences, ce n'est pas comme ça que les choses se sont vécues. On ne voulait pas avoir la tête des collègues classiques. Compte tenu de ce que nous voulions faire, à la suite d'une enquête laborieuse et sérieuse, à laquelle nous croyions, et compte tenu de l'histoire scolaire du Québec, nous étions arrivés, l'État, l'administration, le gouvernement, à la conclusion qu'il était bon de réaliser cette structure-là. Cela étant, ça entraînait que les collègues classiques consentent à mettre leurs expertises, leurs ressources humaines, dans le panier de l'État.

Vous vouliez nationaliser ?

Oui. On dit nationaliser, mais ce n'est pas le vrai mot. La société a été respectueuse et ingénieuse. Au plan des structures, l'État s'est dépouillé de son réseau d'écoles étatiques, il a fait du chemin. Les écoles de métiers, les écoles normales, les instituts de technologie, c'était étatique. L'État a, dit-on, renoncé à ça ; en même temps, il demandait aux établissements privés de faire un bout de chemin, ce qui aboutit aux cégeps actuels, qui sont des établissements publics mais non étatiques.

Qu'est-ce que ça voulait dire « étatique » dans les faits ?

Ça voulait dire que le personnel était fonctionnaire. L'État avait un pouvoir absolu sur la programmation, sur le contenu, sur l'organisation scolaire. On ne voulait justement pas ça. On voulait garder la médiation publique. Les commissions scolaires sont des corps publics, mais ne sont pas des corps d'État. Les cégeps ne sont pas des corps de l'État. Et ils le prouvent de plus en plus. Ils se contredistinguent de l'État, parfois et souvent ils sont opposés à l'État. L'État, cependant, s'était ménagé des leviers au plan de la certification, au plan du financement.

À la notion de public est-ce qu'il se greffe la notion de participation ?

Oui. Bien sûr, ça a été le mythe ou l'utopie des années soixante. Les conseils d'administration des cégeps ainsi que le Conseil supérieur de l'éducation, comme tous les autres conseils qu'on a faits, même chose dans les hôpitaux, ont perpétué le mythe de la participation exponentielle. Ça aussi, c'était peut-être ingénieux ou généreux à l'origine, mais ce n'est pas bon.

Vous avez été un défenseur de la participation ?

Non, pas vraiment. Non, pas vraiment : ce n'était pas mon rayon. Je n'avais pas de lumières particulières là-dessus. La lumière que j'ai maintenant a été acquise par expérience, après coup, comme administrateur pendant six ans du Cégep d'Ahuntsic. J'ai été un an administrateur du Cégep de Limoilou. J'ai été six ans, ici, comme administrateur d'un cégep privé.

Comment s'est faite la transformation des instituts au cégep ? C'était la même chose ?

Malgré les critiques — j'en connais pas mal — je pense que nous avons été substantiellement fidèles à l'esprit du Rapport Parent. Évidemment que nous avons aménagé des choses, nous n'avons pas mis autant d'heures de philo. Mais, en substance, on a été fidèle. Le nom lui-même, c'est une question de sémantique.

La question des quarante-cinq heures, on m'a dit que ce n'était pas compris dans le Rapport Parent ?

Ah bien ! non, c'est évident. Ça, c'est de l'aménagement normal.

De l'aménagement signé Tremblay ?

C'était tout autant la pression des facultés des arts que du Ministère, croyez-le ou non. Je m'explique, cela peut vous surprendre de les voir dans le paysage. Le Ministère de l'éducation avait créé un vaste comité de planification pour la mise en place des instituts. Dans ce comité-là, les personnes parmi les plus influentes, et notamment M^{gr} Lauzon, qui est encore à Laval, dans la tour

— le gros informaticien, celui qui a fait toutes vos patentes, là, le premier cycle : c'est signé Lauzon. Lui, Lauzon, était très influent, il était le doyen de la Faculté des arts de Laval. Or Laval, déjà avant que le Ministère ne soit créé, avait commencé à comptabiliser son enseignement de cette façon-là, en crédits. C'est eux qui nous ont, non pas imposé, parce qu'on n'était pas contre, mais qui nous ont suggéré et qui nous ont expliqué cette technique de comptabilité pédagogique. On ne connaissait pas ça, des crédits, je n'avais jamais vécu ça. Je peux vous surprendre, mais cette façon de comptabiliser l'enseignement et la scolarisation, ça vient de là. Ce n'est pas du tout une imposition technocratique, ça vient de là, ne cherchez pas plus loin. C'est là la vraie petite histoire qui explique beaucoup de choses. C'est de là que viennent les quarante-cinq heures. Mais c'est une institution importée des États-Unis. Ça faisait longtemps qu'eux travaillaient avec ça.

Vous n'avez pas vu les problèmes inhérents à cette technique ?

Ce qu'on a surtout vu à l'époque, la seule chose qu'on voyait, c'est l'élément de souplesse que ça donnait dans l'organisation des études. Les problèmes, l'atomisation des apprentissages, l'atomisation des horaires, ça c'est venu après, comme conséquences.

Vous n'avez rien vu à l'époque ?

Non, honnêtement. Je n'ai rien vu. D'abord, on n'avait jamais vécu ça. On s'est fait dire que ça se vivait par des centaines de milliers d'étudiants et qu'ils y trouvaient leur profit ; pourquoi on ne marcherait pas comme ça ? Maintenant je les vois, ça fait longtemps que je les ai vues, les conséquences, ou la lourdeur du système ou la complexité du système. Mais je serais embarrassé pour y trouver une solution actuellement. Je suis là-dedans encore, il y a 5 300 étudiants qui sont coupés en bouts de quarante-cinq heures. Mais je ne suis pas capable d'imaginer de réponse à ça. En même temps, il y a d'autre chose qui se développe. Il y a les enseignants qui négocient les heures de cours. Il y a une année scolaire qui se négocie. Ce n'est pas des phénomènes que tu es capable de voir d'avance ; quand c'est là, c'est là.

Hier, les cours obligatoires, par exemple de philo, devaient être donnés par programmes de concentration.

Le Rapport Parent aurait été du côté que vous dites, d'accord pour x heures de philosophie pour tous, mais une philosophie adaptée à une clientèle. Ça n'a pas été respecté.

Le fait d'être tous ensemble, étudiants d'un même programme, ça développe une dynamique.

Une dynamique qui se développe et qu'on peut retrouver par hasard. Moi, j'ai des amis ici, des collègues philosophes, qui pendant une session ont seulement des élèves de l'art vestimentaire, par exemple ; ils en sont heureux.

C'est plutôt un hasard. Quand tu fais un horaire pour 5 300 étudiants, il faut que tu distribues les étudiants dans la grille horaire, tu ne peux pas ou rarement sauver les appartenances sectorielles. Aujourd'hui, ils ont des ordinateurs beaucoup plus puissants, beaucoup plus malins, beaucoup voudraient sauver ce que je vous dis-là.

Certains professeurs de philo m'ont affirmé que la haute direction faisait exactement le contraire, pour éviter la contestation.

Ça, c'est de la paranoïa syndicale.

La polyvalence axée sur l'individu va à l'encontre de l'identification à l'institution, le sentiment d'appartenance au groupe est automatiquement perdu. Est-ce que vous l'aviez vu à l'époque?

Je vous réponds pour moi-même : non. Le Rapport Parent, lui, pensait corriger l'affaire avec l'histoire des tuteurs, qui est une idée irréaliste... Et, effectivement, au cégep, on remarque que, malgré tout, les étudiants du professionnel se retrouvent beaucoup plus souvent ensemble et développent plus le sentiment d'appartenance que les autres étudiants.

Est-ce à cause de la séquence des cours?

Bien sûr. Là-dessus, il y aurait des correctifs envisageables. Au niveau secondaire, on est allé à une hyper-spécialisation. Mais, là encore, il serait injuste d'accuser soit la polyvalence comme concept, soit le Ministère, soit le syndicat tout seul ; c'est un mélange des trois qui a fait que... Par exemple, les syndicalistes trouvaient beaucoup d'avantages à augmenter la spécialisation : ça faisait du *bargaining power* à tous points de vue. Alors ils l'ont obtenue. Le Ministère n'a peut-être pas été assez malin pour contrer. Mais c'est clair qu'au secondaire, il ne faut pas être licencié en histoire pour enseigner l'histoire, ce n'est pas vrai. Ou si je dis les choses autrement : un professeur normalement formé devrait être capable d'enseigner quatre ou cinq disciplines apparentées.

Habituellement, français, mathématiques, c'est donné par des spécialistes.

Tout a été spécialisé.

Donc il n'y a plus de groupe, il n'y a plus de titulaire de classe. Mais, en plus, le groupe-cours a explosé sous le poids des options. On aurait pu le garder comme ça se fait dans toutes les institutions privées. Mais cela allait en contradiction avec la liberté de choix de l'étudiant?

Il y avait de l'illusion là-dedans. Il y avait de l'utopie et de l'esprit de système. Actuellement, avec l'expérience que j'ai et qui n'est pas seulement la mienne mais aussi celle qu'on prend dans les conversations ou dans des observations qu'on peut faire ou qu'on partage avec d'autres, moi, je serais beaucoup plus directif et beaucoup plus rigide et beaucoup moins souple dans l'organisation.

D'où venait cet esprit des années soixante? Est-ce une importation des États-Unis faite par Arthur Tremblay?

Ce n'est pas facile de répondre... L'exemple américain a été fort. La pratique américaine a été forte. Les idées et les courants américains ont été influents. On ne peut pas nier ça.

Pourquoi plutôt que la France, qui était, dans les années trente, le pôle de référence?

Je pense qu'on sentait, non sans raison, que notre situation géographique, notre appartenance continentale au fond, nous indiquait qu'il fallait chercher, non pas toute, mais une bonne partie de notre inspiration de ce côté-là. Je n'ai pas de honte à reconnaître ça. Ça me paraît faire partie des comportements sociaux normaux. De toute façon, l'exemple américain, en 1984, en vaut d'autres. Il y a longtemps que j'ai rompu avec la France de ce point de vue-là.

Une autre contradiction du frère Desbiens. Dans vos livres, vous êtes imprégné de la culture française du XX^e siècle...

Je le sens, moi aussi. Je le sens moi aussi que ma culture, pour ce que j'en ai, elle est tributaire de la France. Mais, en tout cas, je dis ce que je dis là, ça fait partie de mes contradictions.

Dans les années soixante, la polyvalence était critiquée par les Américains et par la droite québécoise.

Moi, je n'étais pas sensible à ça et je n'étais même pas au courant, en 1960, de ces idées-là.

«L'Action nationale» cite des rapports de commission sénatoriale, de grands lettrés américains, qui trouvaient ça un peu déplorable.

On ne peut pas nier ça.

À l'époque, vous ne connaissiez pas les critiques?

Moi pas, sauf *L'Action nationale*, parce que je la lisais à l'époque où j'étais fonctionnaire, mais pas en 1960 comme année précise. J'ai vu les critiques, mais ça ne me mouillait pas.

Et après quinze ans?

Je ne pourrais reprendre qu'un certain nombre de choses que je vous dis depuis ce soir. Des erreurs ont été faites et elles n'ont pas toutes été faites par et à cause de la polyvalence. Il ne faut pas oublier que le comportement syndical, pendant cette période-là, a eu ses énormes conséquences. Il ne faut pas oublier ça. Il ne faut pas oublier la façon dont nous avons construit, au sens architectural du terme, les polyvalentes... là le gouvernement est en cause, je ne peux pas nier sa part là-dedans. Là aussi, il y a eu des erreurs qui ont été faites qui n'étaient nullement nécessaires. Et puis l'esprit technocratique, comme tel, ça aussi c'est indépendant de la polyvalence comme idée *manageable*. L'esprit

technocratique a fait qu'on a privilégié la grosseur et les dimensions par rapport à d'autres considérations. [...] Quand tu n'es ni un ingénieur, ni un architecte, tu ne peux pas dire grand-chose sur l'aménagement physique des écoles. Je ne me dégage pas, mais je circonscris et je limite l'influence que je pouvais avoir. Dans le contenu des programmes de cégep, je revendique, avec les défauts que ça peut avoir, une responsabilité totale. Parce que c'était mon champ particulier, l'organisation pédagogique des cégeps, c'était mon attribution comme fonctionnaire.

Les défauts qu'on voit de ce que vous avez fait ?

Moi, je ne vois pas de reproches substantiels qu'on peut faire à l'organisation telle que nous avons essayé de la mettre sur pied. Je ne renie rien.

*Mais vous m'avez dit que vous êtes déçu, vous le dites dans votre discours.*²

Mon discours est assez nuancé. Il est écrit. Ce que je signe, je le signe, je le porte. Je ne me porte pas responsable du comportement du corps professoral, le comportement idéologique et syndical du corps professoral. Moi, je me suis battu pour qu'il y ait huit heures de philosophie ou quatre cours de philosophie. Je ne me suis pas battu pour que cet espace-là soit occupé par les marxistes, ce n'est pas moi, ça.

Vous avez fait partie du groupe chinois; qu'est-ce qu'étaient les cégeps à ce moment-là ?

On avait bâti quelque chose de neuf, quelque chose que nous venions de faire, dans lequel nous croyions, quelque chose de beau. Et tout d'un coup, vraiment subitement, comme les choses arrivent souvent, ici au Québec, dans le temps de le dire, cette institution toute neuve, à peine le nombril sec, se trouvait virée de bord. Dans l'automne 1968, du début d'octobre jusqu'au début des Fêtes, sur vingt-trois cégeps, il y en avait quatorze qui furent occupés pendant un certain nombre de jours. Occupés au sens que ce mot-là avait à l'époque; c'était beaucoup plus féroce que les occupations qu'on a maintenant: deux, trois jours, un bureau par ci par là. Et puis des bibliothèques incendiées; c'était quelque chose. Alors il fallait réagir. Je pense que notre société à ce moment-là — au bout du compte, c'est une société qui réagit, un gouvernement ne peut qu'enregistrer les choses — a réagi d'une façon patiente et pas seulement relativement douce, mais très douce. Mais, un moment donné, c'est venu du « groupe chinois », dont j'étais, vers les premiers mois de 1969, là on s'était dit qu'il n'y en n'aurait plus d'occupations: on appellerait la police. Au début, on n'appelait pas la police, c'est le Ministère qui refusait d'appeler la police. Là on

2. « Allocution de Jean-Paul Desbiens », dans: *Remise d'un doctorat honorifique à monsieur Jean-Paul Desbiens, le 2 juin 1983*, Chicoutimi, Service des relations publiques de l'Université du Québec à Chicoutimi, 1983, 24 p.: 13-20.

a dit : c'est fini, on appelle la police. Et c'est ce qu'on a fait. Et on a bien fait. On était très patient. Ça s'étendait aux universités, Sir George Williams, le saccage du centre informatique. Il y a des drames dont on ne parle plus : quelqu'un qui a une recherche de doctorat sur fiches, sur cartes perforées, et qui retrouve tout ça dans la rue, ça ne se répare pas. Et puis la bibliothèque de Lionel-Groulx, qui a été partiellement ravagée par le feu. Quand tu vois ça de tes yeux, tu développes une irritation assez forte ; tu te dis : la police va rentrer dans ces affaires-là et ça ne sera pas long.

Vous êtes déçu des cégeps sur quels points au juste ?

Je suis déçu sur deux aspects, peut-être trois. Un premier aspect : l'aliénation et la rupture d'avec le corps professoral, à cause de l'idéologie syndicale et puis de certaines maladresses administratives, qu'on ne peut pas nier. Il y a un état d'aliénation, de blasement, qui me déçoit beaucoup. Deuxièmement : une dégradation de certains apprentissages fondamentaux, qui fait qu'on se retrouve assez loin, dans certains cas (pas dans tous les aspects), de l'excellence que nous voulions transporter, ça, on se l'était dit Arthur Tremblay et moi, en tous mots : nous voulions transporter dans le public l'excellence du privé. Et on se retrouve assez loin de ce résultat-là. Très schématiquement, ma déception porterait là-dessus. Si je prends le cas du français : la rigueur intellectuelle, certaines bases culturelles qu'on n'a pas réussi à sauvegarder. Je suis peut-être un peu croulant en disant ces choses-là, mais la connaissance de l'histoire, la connaissance de la méthode de travail, de pensée aussi, que donnait le cours classique, que donnaient notamment la philosophie et l'histoire, et la connaissance du français et l'héritage culturel, ça nous a échappé.

L'esprit du Rapport Parent voulait qu'on oriente l'éducation selon les besoins du marché du travail et des individus. Il ne faut alors pas se surprendre que les normes académiques ne soient plus à l'honneur. Les administrateurs sont très sensibles à ces « besoins ». Prenons l'exemple de ce directeur de commission scolaire qui affirmait que le français avait perdu son importance avec les traitements de textes qui corrigent les fautes d'orthographe.

Est-ce que les germes étaient dans le Rapport Parent lui-même ou si le Rapport Parent n'était pas un enregistrement de... l'état où était la société ?

C'est un ramassis de tous les préjugés et les clichés du temps, la cristallisation de la nouvelle culture qui s'installait au Québec.

Concevez-vous, dans les démocraties libérales où nous sommes, des moyens d'éviter ça ?

Il y a ce qu'on doit à la volonté et ce qu'on ne doit pas à la volonté. Dans la mesure où on l'a écrit noir sur blanc...

Oui, on l'a voulu. Il faut dire ça, on l'a voulu. Il ne faut pas chercher d'alibi avec des intensités et des degrés de conscience différents.

Dans la mesure où vous vouliez conserver ce qu'il y avait de meilleur...

On se trompait ou on s'illusionnait. On rationalisait, dans le second sens du terme. Ce n'est pas nécessairement parce que je me suis dit ces choses-là de la façon dont vous le dites que, un moment donné — je ne dis pas que j'ai retrouvé, parce que je ne l'avais jamais vraiment eu — que j'ai trouvé, et non retrouvé, le goût de défendre un secteur privé témoin. Je n'avais jamais eu cette préoccupation-là, j'étais fils du public. [...]

Dans mon histoire personnelle et dans mon tempérament, il y a une volonté de public, ce n'est pas un hasard que je me sois retrouvé fonctionnaire, que je me suis retrouvé ensuite dans des fonctions d'interventions publiques, soit par l'écrit... J'ai ce goût-là. Je ne le vis pas comme une contradiction avec mes valeurs personnelles. Je n'ai jamais vécu cette aventure-là comme une rupture ou une contradiction. Moi, j'étais gouverné par l'idée qu'il fallait démocratiser. C'était fondamental chez moi, j'ai déjà dit et j'ai déjà été jusqu'à dire, oui : la façon dont les choses se passent, la façon dont nous faisons la réforme, ça nous conduit à sacrifier de l'excellence. Mais vaut mieux scolariser à 50% 100% du monde... Je pense à des membres de ma famille, qui non seulement n'ont jamais eu de mauvaise école, mais n'en n'ont jamais eu du tout. C'est un peu cynique, mais c'est un des raisonnements que je me faisais et que je me fais. L'école parfaite c'est faisable, mais pas pour tous.

Pourquoi n'avez-vous pas conservé une section d'élite ?

Ça, on l'a conservé ; pas moi, la société : les collèges privés. Très très imparfaitement.

Mais vous avez tué l'esprit qui régnait dans les écoles de métiers, par exemple, dirigées par des agronomes.

Je ne trouve pas que c'est ce qu'on a fait de mieux. Avec l'expérience que j'ai maintenant, je pourrais imaginer... On peut imaginer assez facilement démocratiser sans jouer de façon aussi radicale et légère et cavalière avec les institutions, ça je le reconnais volontiers. [...] Moi, ce que je reproche, ce que je trouve le plus déplorable dans le secondaire, la réforme, y compris tout ce qu'on a dit : les comportements syndicaux, administratifs et ce que vous voudrez, c'est le fait qu'il n'y a plus de synthèse chez le titulaire. C'est le titulaire qui assurait la synthèse ou un commencement de synthèse. En caricaturant un peu, on remet à chaque enfant la responsabilité de fabriquer une synthèse, c'est d'ailleurs vrai pour le collégial, et c'est là le drame. Le drame le plus profond, il est là. On oblige des êtres qui ne sont pas capables, non parce qu'ils sont infirmes, mais parce que la nature humaine est ainsi, qui ne sont pas capables de se fabriquer tout seuls, sauf des exceptions, une synthèse ou un commencement de synthèse. C'est ce qu'assurait assez bien le cours classique... mais qui durait trois ans de plus.

Le collègue classique gardait ses élèves jusqu'à vingt ans et disposait de la fin de l'adolescence pour effectuer la synthèse. Par ailleurs, le Rapport Parent était contre l'encadrement formel. De plus, le concept d'information bat en brèche le concept de culture vue comme une représentation cohérente du monde.

Je vous ramène une objection : dans la société libérale, dans la société de consommation à tous égards où nous sommes, concevez-vous une façon de faire ça ?

Vous reprenez l'argument de Guy Rocher sur le pluralisme.

Je ne savais pas. Quand je dis « concevez-vous », je demande s'il est possible et non s'il est souhaitable. Moi, je pense qu'il est souhaitable. C'est ce que je souhaiterais.

Dans les écoles privées, ça se fait grâce un peu à l'espace laissé par le Ministère.

Ça se fait un peu mieux, un peu mieux. Moi, je défends le privé, j'ai travaillé là-dedans, mais je ne le glorifie pas à tous égards. Ça se fait un peu mieux, mais ça se fait difficilement. Il ne faut pas nier que c'est dans les écoles privées que se sont, passez-moi le mot, réfugiés le petit reste des éléments actifs des communautés religieuses, avec des collaborateurs laïcs, bien sûr, mais qui ont pris ou accepté, dans certains cas, l'esprit de la maison et certains sacrifices mineurs, quand même chiffrables, certains sacrifices d'ordre financier, pas héroïques, mais quand même. L'encadrement administratif, les services dans certains cas, la charge de travail est légèrement plus sévère dans le privé que dans le public, pas de l'ordre de l'héroïsme. Mais c'est là que je retrouve ma question : c'est à peu près le plus qu'on peut faire dans la société où nous sommes.

Il y a aussi l'esprit. On n'enseigne pas de frivolité dans le cadre d'un cours de français, mais de la littérature.

Je ne sais pas si vous avez rencontré le petit livre de Lisyanne Gagnon sur l'enquête qu'elle avait faite sur l'enseignement du français. À une époque, dans les cégeps et au secondaire aussi, on disait que le respect de l'orthographe, c'était la continuation de l'oppression bourgeoise sur les esprits. C'est ça théoriser la merde, ça va jusque-là. On entend encore ça, mais moins.

L'esprit des cégeps est fort malsain.

Il y a aussi de bonnes choses. Au Cégep de Sainte-Foy, il y a, au Département de philosophie, vingt-sept professeurs ; il est substantiellement sain.

Ils ont, me disent-ils, beaucoup de difficulté à enseigner. Ils ne font pas partie du même monde intellectuel que leurs étudiants. Ce n'est pas le contenu concret prôné par la C.E.Q. comme solution de l'enseignement qui va élever les élèves à l'abstraction. La culture abstraite est bourgeoise donc condamnable.

Il y a aussi le phénomène de l'audio-visuel. Tout le monde doit reconnaître que la capacité de concentration, la faculté même de conceptualiser est atteinte.

Il faut le répéter : le Ministère, la C.E.Q., ont poussé jusqu'à la théorisation ces tendances sociales nouvelles.

Je ne peux pas souscrire à tout ce que vous avez dit. Je vais donc dire comment je vois ça. J'ai pu le constater récemment parce que j'ai fait partie d'un groupe d'analyse du fonctionnement du Ministère, j'ai rencontré dans l'espace de quatre mois, avec deux ou trois collègues, un nombre important de cadres du Ministère. Par ailleurs, l'expérience que je peux avoir dans les écoles, moi, je traduirais ça de la façon suivante : on s'est embarqué, ça a commencé un peu avant 1970, mais ça a eu son moment fort à ce moment-là, dans... tout ce qui est autour de Carl Rogers, de la dynamique de groupe et des techniques assimilées et tout ça. Il y a une caractéristique commune, c'est le narcissisme et l'individualisme poussé à l'extrême. Si on veut caractériser ça, il se passe un temps fou à dire : « t'ai-je perçu, m'as-tu perçu et as-tu perçu que je t'ai perçu », pour caricaturer. Ce n'est pas possible ! ça existe encore ! Dans les services de consultation, les services à l'individu : orienteur, conseiller d'orientation, psychologue, aide pédagogique individuel, tout ce monde-là, ce n'est pas possible comme ils sont marqués par ça. Et puis, la peur qu'ils ont de... on dirait que c'est tous des êtres de porcelaine ou de cristal. Ils passent leur temps à se demander s'ils se sont perçus, si par hasard ils ne se sont pas blessés. Et puis, sous cette mouvance-là et sous cet ordre de préoccupation, on a oublié tout ce qui s'appelle l'évaluation objective et les sanctions. On est dans une société qui n'évalue pas. Quand on évalue, on appelle ça la co-évaluation et, même là où on fait de l'évaluation, on se garde bien de sanctionner. C'est occidental et c'est très fort au Québec : on est dans la mentalité, on vit dans la présomption de l'innocence sociale et ça se traduit même dans le domaine religieux, dans le domaine de l'Église catholique, chez les fidèles — pas dans la doctrine encore — par la négation de l'idée même de péché. Je m'égare un peu... [...]

Une fois la décision prise de faire des cégeps, c'est-à-dire de donner suite au Rapport Parent pour ce niveau d'enseignement, il y avait deux grandes opérations, trois même. Il fallait d'abord qu'une équipe s'occupe des aspects juridiques et administratifs de la mise sur pied des cégeps ; une autre qui s'occupe de l'implantation géographique, on appelait ça la carte des cégeps, identifier les bassins de population, les bassins d'institutions qui pouvaient justifier un cégep ; et enfin une équipe qui devait travailler sur les programmes, le contenu même de l'enseignement qu'on offrirait dans ces établissements. Moi, je faisais partie d'une façon globale de ce qu'on appelait la mission des cégeps et, à un moment ou l'autre, j'ai été amené à participer à des réunions, des rencontres touchant les aspects juridiques et administratifs, mais ma responsabilité principale était les contenus. Là, dans les programmes, il y avait deux dossiers principaux. Il fallait premièrement établir une structure générale

des programmes, qu'on a appelée par la suite le régime pédagogique. Ça consistait à décider quelle proportion du temps serait consacrée aux matières obligatoires, aux cours complémentaires ; comment serait réparti l'enseignement des disciplines par cours, par unité de quarante-cinq heures (l'adoption et la systématisation de la comptabilité pédagogique par crédit). Tout ce genre de choses-là, ça demande de longues discussions et des tractations. On avait de nombreux interlocuteurs à mettre ensemble à ce sujet : les écoles normales, les instituts familiaux, les collèges classiques, les facultés des arts, les universités, les instituts de technologie. Il fallait former des groupes de travail composés des représentants de ces réseaux d'enseignement et discuter de la structure des programmes, c'est-à-dire le régime pédagogique. Ça, c'était une première opération à assurer. La deuxième, c'était de faire le choix des programmes eux-mêmes, des contenus de cours et c'est là que se place la rencontre de Saint-Hyacinthe. En février 1967, si mon souvenir est bon, c'était la première fois dans l'histoire du Québec que ça se faisait. Beaucoup d'autres opérations de cette époque-là ont constitué des premières : il y avait près de trois cents professeurs d'université, principalement des six universités de l'époque, qui représentaient ensemble trente ou quarante disciplines différentes. Quand je dis disciplines, je dis la philosophie, la physique, la médecine et les sous-divisions de ces disciplines. Il y avait un document de travail assez grossier, si l'on veut, qui avait été préparé par le groupe que je présidais. Il s'agissait de porter des jugements, de faire des modifications sur les propositions que nous avons amenées devant eux. Ces personnes-là étaient, pendant les deux jours et demi, si mon souvenir est bon, partagées en autant d'ateliers, trente ou quarante, qui chacun amenait ses recommandations à une table centrale. Ça a été un travail monstre qui a été mené tambour battant, pour les raisons que j'expliquais plus haut. Même ceux qui étaient réticents — beaucoup d'universités l'étaient, surtout les universités anglophones, qui sentaient moins le besoin d'une réforme de ce genre — donc même ceux qui étaient réticents sentaient bien qu'il y avait une volonté politique irréversible, pour l'instant. L'équipe ministérielle était très dynamique, bien préparée, et nous sommes arrivés à des résultats satisfaisants, pour utiliser un mot conservateur. Ces deux jours étaient un moment de récolte, ils arrivaient après un travail d'élaboration antérieure, en groupe plus restreint. À partir de ces résultats-là, à l'intérieur du Ministère, on a commencé à fabriquer ce qui a été le premier cahier de l'enseignement collégial, qui a été en vigueur en septembre 1967. Bien sûr qu'il y a eu beaucoup de travail après, mais le *draft* était acquis.

Qu'avait été le travail en comité, précédemment ?

Il avait surtout porté sur la structure, sur l'établissement du régime pédagogique [...] Nos hypothèses étaient assez fermes quand nous nous sommes

présentés devant ces personnes-là. Notre structure c'était des cases vides ; à Saint-Hyacinthe, on a mis des contenus, des cours précis dans les cases.

Comme ça, vous n'aviez pas de contenus à proposer ?

Au Ministère, on n'avait pas de contenus à proposer, il fallait partir des enseignements existants. Là, il y a beaucoup de détails que je ne mentionne pas, il fallait prendre des décisions du type : tel cours de géologie, tel cours de français qui se donne présentement en première année universitaire, ce cours-là doit-il rester à l'université ou être rapatrié au niveau collégial ? Ce genre de décisions ne peuvent être prises convenablement que par ceux qui sont les titulaires de ces disciplines-là. Le même raisonnement s'appliquait du côté de la philosophie, pour la physique, les écoles normales, pour tous les réseaux qui donnaient des enseignements de ce niveau-là, mais qui devaient adopter la structure que le gouvernement proposait, qui était une structure de deux ans, après une onzième année. Alors que l'école normale était un cours de quatre ans après une onzième année ; le baccalauréat, un cours de quatre ans, lui aussi après une onzième année. Il y avait donc des choses à condenser et à placer au niveau collégial, d'autres qu'il fallait laisser au niveau universitaire. Ce n'est pas des choses très simples à décider, surtout au niveau universitaire. Les professeurs qui depuis de nombreuses années enseignaient tel cours de science, tel cours de mathématiques, et à qui nous disions que désormais ces cours devaient être donnés au niveau collégial, n'en convenaient pas facilement et d'emblée. Cela ne s'est pas gagné d'un premier coup. Au moment où l'on parle, il y a des zones grises, il y a un organisme permanent qui s'appelle le CLÉSEC, le comité de liaison entre le collégial et l'université. C'est un comité permanent qui continue de faire un travail de nettoyage des zones grises.

À partir de Saint-Hyacinthe, vous avez organisé des comités de coordination provinciale ?

C'est arrivé un an après. Après Saint-Hyacinthe, ça a été la première année de coordination des cégeps et puis, là, il y a eu le coup de force à la dernière minute. Nous étions prêts au Ministère à administrer et à mettre sur pied sept cégeps, mais des sept en question, il n'y en avait pas un dans la région de Montréal. Les gens de Montréal étaient présents dans tous les comités : il y a eu une réaction politique très vive. Dans l'espace d'un mois, le gouvernement a créé cinq cégeps d'un coup : Maisonneuve, Saint-Laurent, Lionel-Groulx, Ahuntsic, Édouard-Montpetit. Ces établissements-là étaient tous sous la coupe de la Faculté des arts de Montréal. Le problème, c'est que la Faculté des arts de Montréal avait divisé le cours classique en deux tronçons de quatre ans chacun. Vous pouvez voir la difficulté que ça représentait pour l'enseignement de certaines disciplines ; la chimie du baccalauréat avait été vue en 11^e année à Montréal et en 12^e année à Québec. De plus, les unités de mesure de l'enseignement du côté de Montréal étaient de 90 heures et, du côté de Québec,

de 45 heures. Des problèmes concrets d'organisation pédagogique se posaient. Mais on a passé à travers tout ça. On avait des équipes pédagogiques très fortes et très souples, qui ont pris les choses en main avec intelligence. De sorte que la première année s'est passée plutôt bien, et avec une sorte d'enthousiasme. Il y avait une véritable symbiose entre la petite équipe du Ministère et les directeurs de services pédagogiques, qui étaient et sont encore l'âme de ces maisons-là, pour ce qui regarde l'enseignement. Nous avions des réunions mensuelles, moi-même et trois fonctionnaires, avec les douze directeurs de services pédagogiques. Cette année-là, il me semble me rappeler que nous avons passé ensemble trente-six jours ouvrables. C'est un mois et demi en réunion, pour régler les problèmes à mesure que nous les rencontrions et raffiner les structures que nous avions mises en place. Par la suite, on s'est rendu compte qu'on ne pouvait pas continuer à ce rythme-là. Il fallait donc mettre sur pied des groupes de professeurs chargés d'analyser les problèmes, de revoir les programmes chacun selon sa discipline. En 1968, il y avait eu une réunion monstre de quatre jours à l'Institut de technologie de Trois-Rivières : plus de six cents professeurs des cégeps, quarante et un ateliers de travail. On avait fait la révision systématique des programmes qui faisaient l'objet d'enseignements depuis un an. C'était des opérations monstres, je ne sais pas comment on a pu passer à travers ces choses-là. C'est moi qui présidais et coordonnais. Il commençait à se manifester les premières difficultés, les premières « distances » du mouvement syndical. Les comités de coordination provinciale existent encore. Leurs mandats sont différents, les choses sont beaucoup plus stables.

Comment a-t-on pu créer cinq cégeps en dedans d'un mois ?

Partout du travail avait été commencé. Ahuntsic, Saint-Laurent, Sainte-Thérèse, Maisonneuve, Édouard-Montpetit, ces cinq cégeps avaient commencé à travailler pour eux-mêmes. Ils ne s'estimaient pas mûrs pour commencer en 1967. Quand le gouvernement a décidé de créer les cinq cégeps pour des raisons politiques, ça a obligé ces équipes-là à travailler jour et nuit pendant un mois. Ils ont eu un mois pour se retourner de bord, pour se nommer du personnel d'encadrement, qui était sur place mais qui avait d'autres attributions. Ahuntsic a existé comme cégep en septembre 1967 et a reçu sa charte, donc son existence légale tard durant l'automne. Il y a eu de ces cocasseries.

Certains disent que les professeurs d'université voyaient dans le collégial une machine à prérequis au lieu d'être une institution qui dispense une formation générale.

Dans beaucoup de disciplines, on peut accepter ce jugement-là. À certains égards, ça continue à être ça, par exemple en sciences : le collégial est un séjour scolaire dont la fin est d'assurer un certain nombre de prérequis déterminés, à toutes fins utiles, par le niveau supérieur. C'est un peu moins vrai pour les matières libérales : les sciences humaines, la philosophie. C'est un fait que le

niveau collégial ne possède pas encore vraiment, de façon nette, sa finalité propre. Peut-être même que ça n'est pas possible de définir des finalités propres et exclusives. Ce que je dis là est moins vrai pour les programmes professionnels, qui conduisent au marché du travail, où, d'une façon plus nette, on peut identifier et atteindre des objectifs propres et exclusifs. Mais, du côté des autres matières, ça reste assez vrai de porter ce jugement-là. C'est un problème qui a encore son actualité, même s'il n'a plus l'acuité des premières années. Il faut convenir, après bientôt vingt ans d'usage, que d'autres solutions, qui ne sont pas claires maintenant, et qui n'étaient guère envisageables à l'époque, auraient pu être dégagées, plutôt que la structure qui a effectivement pris place.

Par exemple ?

Un secondaire de cinq ans et ensuite des établissements directement sous la coupe de l'université. Si je dis la chose autrement : on peut concevoir un système à trois niveaux : primaire, secondaire et universitaire. Mais quand je dis ça, je ne dis pas que c'est ce que je souhaiterais qu'il arrive à l'heure qu'il est. Je crois que le cégep est viable tel qu'il existe et tel qu'il s'affirme de plus en plus.

C'est un cégep qui ressemble aux collèges classiques, dans la mesure où ils étaient sanctionnés par les facultés des arts ?

Ce serait un trait de ressemblance, ça entraînerait au niveau universitaire une structure de ce type-là. On ne peut pas imaginer que les administrations universitaires existantes pourraient s'occuper de 150 000 étudiants dispersés sur l'ensemble du territoire autrement que par une structure qui retrouverait des ressemblances avec les anciennes facultés des arts.

Donc des examens.

C'est une autre question relativement indépendante des problèmes de structure et d'organisation. Qui est à l'étude dans les cégeps.

L'esprit des cégeps, basé sur une structure qui totalise une somme de petites cases, va à l'encontre de l'examen qui sanctionnait le cours classique.

Un examen global, uniforme et centralisé. Il y a d'autres solutions : aux États-Unis, il existe de nombreux organismes privés, donc sans rattachement gouvernemental et universitaire, qui sont des organismes d'accréditation, qui préparent et corrigent des examens de certification des établissements. Ça reste des organisations privées.

Certains avaient prétendu que les instituts devaient regrouper tout le premier cycle ?

Je n'ai pas souvenir que cela ait été envisagé. Rapatrier la première année, ça a été un objectif poursuivi comme tel, mais tout le premier cycle... Mais il n'était pas aussi bien défini à l'époque. Maintenant, le premier cycle, c'est des cours, des programmes de trois ans au niveau universitaire. À l'époque

dont nous parlons, ce n'était pas conçu de cette façon-là. Pour les facultés des sciences et l'École polytechnique, les H.É.C., il y avait une espèce de propédeutique qui se faisait à l'université. Si c'est ça que vous appelez le premier cycle, on a voulu le rapatrier et on a réussi. Mais c'était compliqué, ce n'était pas uniforme. À l'époque, on pouvait entrer à la faculté des sciences après une douzième année, du moins les élèves les plus forts. On ne pouvait pas entrer en théologie, en médecine, sans être détenteur d'un B.A., donc après quinze années de scolarité. Chez les anglophones, on pouvait presque partout, dans presque toutes les facultés, entrer après une douzième année de scolarité. Le seuil d'accès à l'université était en ligne brisée. Ça a été uniformisé par l'établissement des cégeps. Par contre, peu après la parution du Rapport Parent, il y a eu un mouvement à Montréal, qui a duré assez longtemps, qui n'a pas obtenu gain de cause, qui aurait consisté dans la création de *colleges* au sens américain, de quatre ans.

Qui avait mis cela en branle ?

C'est un certain nombre de collèges classiques de Montréal, autour des Jésuites et du Collège Sainte-Marie.

Quelle était l'attitude des anglophones ? cette année supplémentaire à l'université, dont les collèges devaient s'emparer ?

Les universités anglophones étaient plus réticentes vis-à-vis des cégeps. Si ce n'avait été de la pression gouvernementale et de l'opinion publique, ils auraient volontiers laissé les francophones faire la réforme qu'ils voulaient et eux, ils auraient gardé leur système comme il était. McGill notamment était très réticente.

Loyola ?

C'était un collège classique pouvant dispenser certains cours de niveau universitaire en vertu d'une charte que la communauté des Jésuites possède. En vertu de la bulle nommée *Jamdudum*, du nom des premiers mots latins du texte. Les anglophones étaient très réticents. Ça s'explique : ce n'est pas dans le tempérament des anglophones de faire des réformes radicales et soudaines. Celle qu'on a eue effectivement. Objectivement, leur système scolaire était mieux organisé, plus sain que le nôtre. Ils avaient des besoins moins urgents que nous de procéder à des réformes. En plus, dans les faits, l'apparition des cégeps supprimait aux universités anglophones une année entière. Il y avait des incidences manifestes au niveau du corps professoral et au niveau du financement. Les universités anglophones ont bénéficié, je ne me souviens plus, de trois ou quatre ans avant d'être obligées d'entrer dans le système francophone. On a étalé pour eux l'application de la réforme. Il y a seulement l'Université Sir George Williams, à cause de sa courte histoire, à cause de son côté plus populaire, qui marchait au même rythme que les francophones, qui

désirait avec à peu près la même véhémence que nous la création de ce nouveau niveau d'enseignement.

Au niveau des contenus, par exemple des cours de français, philosophie, quelles tendances se dessinaient? Les professeurs d'université voulaient-ils que leurs confrères du collégial leur forment des spécialistes de leur domaine?

J'ai un exemple à l'esprit pour des cours de sociologie qui se donnaient dans les collèges classiques, et donc qui avaient été identifiés pour se donner au collégial, où les étudiants se sont rapidement plaints de devoir subir la répétition pure et simple des contenus qu'ils avaient vus et étudiés au niveau collégial. Dans ces disciplines-là, il y a eu une zone grise qui a duré longtemps. En histoire, c'est moins facile de trancher la question; ce n'est pas plus facile maintenant. On peut étudier l'histoire européenne de 1914 à nos jours, on peut aborder ça au niveau secondaire, on peut, avec le même titre, enseigner cette période-là au niveau collégial et on peut faire un doctorat sur cette période-là. Si vous avez ce cours-là à suivre en deuxième collégial, qui va pouvoir découper un enseignement qui soit vraiment différent du même sujet qui sera abordé l'année d'après au niveau universitaire? La différence s'établit d'elle-même d'une certaine façon par le niveau de maturité des étudiants, elle s'établit par la qualité des professeurs, par la formation des professeurs. Mais il peut arriver qu'un professeur du collégial soit docteur en histoire et qu'un professeur d'université n'ait pas une stature intellectuelle supérieure à son collègue du collégial. Dans ces matières-là, en français, en philosophie, il est impossible d'arriver à un découpage indiscutable. Concrètement, ce qui s'est passé dans ces disciplines-là, à cause de la croissance extrêmement rapide des cégeps: les deux premières années, ces cours-là étaient assurés à 90%, pour prendre une proportion, par des professeurs des collèges classiques; mais le nombre d'étudiants ayant doublé très rapidement, ce sont de tout jeunes professeurs fraîchement sortis de l'université qui sont arrivés, détenteurs d'une licence, d'une maîtrise et quelques-uns d'un doctorat. De tout jeunes professeurs qui se sont engagés dans les cégeps et qui ont enseigné ces disciplines-là. Ces jeunes hommes, ces jeunes femmes, étaient à peine plus vieux que leurs étudiants et, comme il est assez fatal dans l'enseignement quand on est jeune et qu'on n'est pas encadré par des plus vieux que soi, on est porté à répéter l'enseignement qu'on vient de recevoir. C'est une des causes qui explique l'éclatement de l'enseignement, notamment en philosophie et en français, et puis en sociologie aussi. Quand je dis éclatement, je dis qu'il n'y avait pas d'encadrement, pas de tradition. La lutte de pouvoir s'est développée aussi. Aujourd'hui, les enseignants commencent à avoir de l'âge et de l'expérience, les départements où ils se trouvent, à développer des traditions. Ça remet un peu d'ordre dans l'enseignement.

Est-ce que vous y aviez pensé à cette disparition de la tradition ?

Si je vous réponds pour moi-même, ce n'est pas une chose qui a fait l'objet de réflexions antérieures. Très rapidement, on a été placé pour identifier ce problème-là parmi d'autres, mais ce n'est pas une chose qui avait fait l'objet de beaucoup de réflexion chez moi. Mais que voulez-vous faire : quand vous décidez de scolariser massivement une population qui en avait grandement besoin, et que, du jour au lendemain, vous doublez, vous triplez les effectifs scolaires d'un certain niveau, il faut bien que vous preniez les professeurs où vous pouvez.

Mais les anciens professeurs ne se sont-ils pas aussi retirés très rapidement de l'enseignement ?

Pour diverses raisons, pour des raisons d'âge, des raisons de mésadaptation par rapport au nouveau régime, des orientations d'ordre pastoral dans certaines communautés, surtout des communautés de pères, sous l'influence de Vatican II, qui revenaient à faire le choix d'abandonner le champ de l'enseignement pour redéployer rapidement leurs forces dans d'autres champs pastoraux : pour toutes ces raisons-là ensemble, la vieille équipe des collèges classiques et des instituts de technologie a fondu et nous nous sommes retrouvés devant un corps enseignant très jeune.

Malgré cela, il semble que les cégeps n'aient pas de frigidaire où mettre la mémoire. Hier, le supérieur était un ancien enseignant, il faisait partie de la même communauté.

Il y avait une osmose, une tradition qui suintait des murs. Ça ne s'est pas retrouvé dans les cégeps, qui étaient pour une moitié des établissements physiquement neufs et pour l'autre moitié, des regroupements d'anciens établissements avec un nouveau personnel et surtout un personnel deux fois ou trois fois plus nombreux que celui des anciens établissements. C'est évident que ça a pris le bord. D'autre part, là où un nombre suffisant de personnes des anciens établissements, et suffisamment forts, sont demeurés sur place, ça a fait une grande différence. Certains cégeps — je pense à Trois-Rivières, à Rimouski — ont mieux fonctionné, grâce à la présence de ces personnes-là. Ailleurs, ça ne s'est pas produit : c'était du nouveau personnel sur le plan administratif et professoral, qui portait sans tradition commune. C'est une fatalité.

Le contenu des cours a semblé un peu flou. Il n'y avait aucune ressemblance entre un cours d'histoire à Montréal ou à Québec. Ça semblait être des programmes cadres.

Le programme cadre était effectivement très cadre. Chaque département et, au bout du compte, chaque professeur disposait d'une très grande liberté. Le fait qu'il n'y ait jamais eu d'examens ou de contrôle extérieurs favorisait cet éclatement de l'enseignement. Ce n'est pas un malheur absolu ; dans les choses

humaines, ça existe rarement. À travers beaucoup de misère, il y a du bien. Quoi qu'il en soit, avec le recul que j'ai maintenant, je reconnais qu'il aurait été bon, si cela avait été possible, de conserver un certain nombre de contrôles et d'examens communs et extérieurs. Il y a eu des tentatives, le sous-ministre de l'époque, Arthur Tremblay, poussait beaucoup dans ce sens-là. Il avait même fait une intervention lors d'une réunion des directeurs des services pédagogiques, en 1969. Il n'avait pas obtenu gain de cause, il ne se sentait pas lui-même, dans le Ministère, politiquement assez fort pour imposer son idée. Il avait été obligé de reculer et de laisser à chaque établissement le contrôle absolu des examens et de la certification. L'époque était réfractaire à des examens. Il aurait fallu littéralement un coup de force politique. Le Ministère n'était peut-être pas équipé pour fabriquer et administrer une machine si considérable.

Faut-il faire passer des élèves qui ne savent pas écrire leur langue ? Dans le système actuel, les analphabètes se faufilent.

L'exemple du français est particulièrement bien choisi. Actuellement dans les cégeps, si on appliquait des règles relativement classiques de correction de l'orthographe et de la syntaxe, 80% ou peut-être plus échoueraient. Que voulez-vous qu'on fasse ? C'est vrai aussi au niveau universitaire. Je vous mets au défi de me faire corriger des travaux écrits en français au premier cycle universitaire. Je vais les couler, tout simplement, en regard de normes objectives ; par exemple, passé dix fautes c'est échoué. Je vous assure que je viderais l'Université Laval, je viderais les cégeps aussi. Là, qu'est-ce qu'on fait ? Ce n'est pas simple. Dans d'autres disciplines, je suis sûr que ça se présente différemment. En mathématiques et en sciences, je suis moralement certain qu'il n'y a pas eu de dégradation dans l'apprentissage.

Mais aujourd'hui, on veut démocratiser ces disciplines.

En mathématiques, on est en train de découvrir que le taux de mortalité est trop haut. Je ne sais pas nettement et clairement ce qu'on peut faire, sauf d'entreprendre avec fermeté la restauration. Ça veut dire qu'on commence au primaire. On ne peut rien faire en cours de route, ça va aussi loin que ça : il faudrait vider les établissements. C'est une façon de parler ; on leur ferait faire du surplace, on les remettrait dans le moulin à viande. Au niveau collégial, 80% des élèves auraient carrément besoin d'enseignement de niveau secondaire I et II.

Le problème n'est pas au niveau des professeurs ?

J'en ai parlé assez longuement à Sainte-Foy avec un groupe de professeurs, parmi les plus sérieux, des professeurs de philosophie. Ils voient ce problème, mais n'ont pas de solution, parce qu'ils n'enseignent pas le français. Il faut bien qu'ils enseignent un peu de philosophie. Or, en français, il faudrait vider du temps. Pas vider les cégeps ; dire : on n'enseigne plus les maths, la bio, le *nursing* et tout pendant six mois et puis on fait du français dix à douze heures par

semaine. Ma position personnelle, je l'ai même pratiquée ici, au campus Notre-Dame-de-Foy, c'est qu'il faut prendre les élèves là où ils sont, à toutes fins utiles au niveau secondaire; et puis les hausser, pas faire semblant qu'ils sont au niveau collégial. Ici à Cap-Rouge, j'ai enseigné une session, j'ai donné des dictées, ce qui se fait au secondaire. J'ai enseigné les dix parties du discours et j'ai fait de la stylistique avec un manuel que j'ai utilisé comme écolier en 1940.

Legrand?

Oui, Legrand. J'étais en collégial II, je trouvais que c'était élémentaire. Les élèves aimaient ça. Ils ont fait des progrès. C'était un cours de quarante-cinq heures. Je n'avais pas des morons, mais ils étaient manqués en français. Je n'ai pas donné un cours de linguistique, j'ai donné un cours de grammaire, de syntaxe et d'analyse. C'est ça qu'il faut faire.

Le gros bon sens, qui est le fondement de votre position, ne semble pas partagé.

Cette position-là n'est pas générale, mais elle fait des percées. [...] Je crois qu'il y a une volonté de redressement dans les cégeps. Les corps professoraux sont fatigués des extrêmes polarisations idéologiques des dix dernières années. La double identité des professeurs, l'identité professionnelle, l'identité syndicale, s'amenuise; ce n'est pas fini, mais... Il existe beaucoup de dévouement, de la compétence, de la réflexion. Les étudiants, je l'avais vérifié ici à Cap-Rouge, ils me font pitié. Ce n'est pas péjoratif, ça me paraît clair qu'ils ont faim. Ils ne sont pas difficiles: 5 000 jeunes dans ce cégep-là et on n'entend rien.

Trop peu?

Le brassage, je n'en souhaite pas beaucoup. Ce n'est pas facile d'être jeune, ni sur le plan économique... Je ne pense pas juste à ça: sur le plan d'une espèce de désolation spirituelle, un vacuum de fin de siècle. Pour tout dire, je trouve que les choses étant ce qu'elles sont, les cégeps pourraient devenir de beaux et de bons instruments d'acculturation. C'est un lieu de formation qui a sa valeur. Il y a des traits d'une culture cégépienne. Il y a un apprentissage de l'autonomie, il y a des solidarités qui se développent, il y a des traits de sensibilité artistique. [...]

La première question portait sur la démocratisation ou la rationalisation.

La démocratisation implique rationalisation, je reste toujours là-dessus.

Jean-Paul DESBIENS

Campus Notre-Dame-de-Foy.

Jean GOULD

*Département de sociologie,
Université Laval.*