Document généré le 1 juin 2025 08:45

Revue des sciences de l'éducation

Les objectifs et contenus de la programmation au niveau collégial avant et après la réforme scolaire au Québec

Jean-Luc Gouveia, Mireille Lévesque et Yao Assogba

Volume 4, numéro 2, printemps 1978

URI : https://id.erudit.org/iderudit/900080ar
DOI : https://doi.org/10.7202/900080ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)
1705-0065 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Gouveia, J.-L., Lévesque, M. & Assogba, Y. (1978). Les objectifs et contenus de la programmation au niveau collégial avant et après la réforme scolaire au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, *4*(2), 305–324. https://doi.org/10.7202/900080ar

Résumé de l'article

Cet article est le résultat d'un regard sociologique porté sur les finalités de l'enseignement au niveau collégial.

S'inspirant d'une part de l'étude de N. Gagnon sur « L'idéologie humaniste dans la revue L'Enseignement secondaire de 1915 à 1960 » et, d'autre part, de documents institutionnels (les Rapports Parent, Tremblay, Nadeau), les auteurs tentent de caractériser l'évolution accusée par le concept d'humanisme et le type d'homme implicitement défini depuis la révolution tranquille.

Dans un deuxième temps, il s'agit pour les auteurs de vérifier l'adéquation entre les nécessités de ce nouvel humanisme et les objectifs et contenus de la programmation véhiculés par le niveau collégial depuis sa création.

Apparaissent alors les questions de fond : celle de la pertinence des cours de culture générale/fondamentale à l'intérieur de l'enseignement collégial et celle du rôle que doit jouer le niveau collégial par rapport aux niveaux secondaire et universitaire.

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 1978

Ce document 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/

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/

Les objectifs et contenus de la programmation au niveau collégial [1] avant et après la réforme scolaire au Québec

Jean-Luc Gouveia, Mireille Lévesque et Yao Assogba *

RÉSUMÉ

Cet article est le résultat d'un regard sociologique porté sur les finalités de l'enseignement au niveau collégial.

S'inspirant d'une part de l'étude de N. Gagnon sur « L'idéologie humaniste dans la revue L'Enseignement secondaire de 1915 à 1960 » et, d'autre part, de documents institutionnels (les Rapports Parent, Tremblay, Nadeau), les auteurs tentent de caractériser l'évolution accusée par le concept d'humanisme et le type d'homme implicitement défini depuis la révolution tranquille.

Dans un deuxième temps, il s'agit pour les auteurs de vérifier l'adéquation entre les nécessités de ce nouvel humanisme et les objectifs et contenus de la programmation véhiculés par le niveau collégial depuis sa création.

Apparaissent alors les questions de fond : celle de la pertinence des cours de culture générale/fondamentale à l'intérieur de l'enseignement collégial et celle du rôle que doit jouer le niveau collégial par rapport aux niveaux secondaire et universitaire.

* Gouveia, Jean-Luc : professeur, Université du Québec à Trois-Rivières.
Lévesque, Mireille et Assogba, Yao : assistants de recherche, Université Laval.

Le sujet de cette étude nous a été suggéré par les tergiversations qui ont marqué l'enseignement collégial dans la première moitié des années soixante-dix, tergiversations concernant les objectifs et les contenus de l'enseignement au CEGEP et qui ont été cristallisées par l'apparition du Rapport Nadeau [2] « sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial ».

Nous assumons l'idée que tout programme institutionnel de formation est l'émanation d'une société qui s'en dote, pour son propre développement et le développement de ses membres.

À l'aube de la révolution tranquille et de la réforme dans le système d'éducation, il semblait que le Québec venait de se découvrir une vocation nouvelle : « C'est dans la voie de l'industrialisation, du progrès technique et scientifique, de la création originale que le Québec doit résolument s'engager, s'il veut continuer à jouer un rôle valable en Amérique » [3]. Le Rapport Parent poursuit :

> « Dans les pays industrialisés, on repense l'enseignement en fonction des besoins nouveaux... (...). Pour que la civilisation moderne progresse, ce qui est pour elle une condition de survie, il est devenu nécessaire que tous les citoyens sans exception reçoivent une instruction convenable et que le grand nombre bénéficie d'un enseignement avancé » [4].

Nous assumons également l'idée que le sens du développement collectif et de l'épanouissement individuel contribuera à déterminer et à spécifier le type d'homme que commandent les paramètres d'une civilisation, résultante d'une idéologie qui fait le consensus.

Plus spécifiquement, en partant d'une brève analyse de l'évolution des idéologies qui avaient cours dans les collèges classiques et qui ont permis l'émergence d'un nouvel humanisme fondé sur les sciences humaines, les sciences et la technologie, nous essaierons de voir si le Rapport Parent, annonciateur de la réforme en éducation montre le même intérêt pour cet humanisme. Si oui, nous tenterons de dégager les justifications et la concrétisation de cet humanisme dans la programmation des activités au niveau collégial.

En d'autres termes, nous voulons vérifier, par une approche évolutive :

a) dans quelle mesure les finalités et les objectifs de l'enseignement collégial proposés par le Rapport Parent, qui marque un temps chaud dans l'histoire scolaire du Québec et qui semble s'inscrire dans la continuité d'une transformation amorcée dans les collèges classiques, contribuent à la formation du type d'homme implicitement défini par le nouvel humanisme apparu dans les années soixante [5] ;

b) s'il y a adéquation entre, d'une part, les activités proposées par la programmation et, d'autre part, le type d'homme que l'on veut former par cette programmation [6].

Nous prenons pour point de départ l'étude de Nicole Gagnon, portant sur « l'idéologie humaniste dans la revue L'Enseignement secondaire », que nous croyons représentative des conceptions éducatives de la période de 1915 à 1960, qu'exprimait le clergé dans la dite revue. Il faut préciser toutefois que cette philosophie éducative était celle des collèges classiques, donc axée sur la formation générale. Nous n'avons pas, pour cette première phase, c'est-à-dire avant la réforme scolaire, analysé les objectifs et la philosophie de l'enseignement professionnel et technique.

Il faudra attendre le rapport Tremblay [6], au début des années soixante, pour situer la formation professionnelle, exploiter ses objectifs et, à travers eux, dégager les idéologies véhiculées. Nous croyons aussi que le Rapport Parent s'inscrit dans le sens de l'humanisme en émergence vers les années soixante, tel qu'observé par Nicole Gagnon. De plus, il a essayé de revaloriser l'enseignement professionnel, de justifier la complémentarité qui doit exister dans la formation de l'individu, générale d'une part, professionnelle d'autre part. En cela, la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec rejoignait les préoccupations livrées dans le rapport Tremblay.

Finalement, le niveau collégial tel que nous le connaissons depuis 1967, s'est fixé certains objectifs, puisés en grande partie dans le Rapport Parent, qu'il tente d'atteindre à travers une programmation diversifiée, tant générale que professionnelle. À travers cette programmation, un certain humanisme [7] doit nécessairement apparaître. S'inscrit-il dans le sens de l'humanisme en voie d'émergence au début des années soixante ?

LES OBJECTIFS ET LES CONTENUS DE L'ENSEIGNEMENT CLASSIQUE DE 1915 À 1960

Nicole Gagnon, dans son article intitulé « L'idéologie humaniste » dans la revue *L'Enseignement Secondaire* [8], étudie l'idéologie scolaire de l'enseignement secondaire classique en tant que contenu culturel qui transparaît dans la revue *L'Enseignement Secondaire*. Elle dégage, pour cerner et définir la notion d'humanisme, trois niveaux idéologiques (l'idéologie spécifique, les idéologies globales de la société et l'idéologie générale de la civilisation) à partir desquels elle opère les divisions méthodologiques suivantes :

1) l'idéologie primaire, correspondant à l'idéologie spécifique du milieu éducatif, se définit comme étant « ce qui semble être l'essentiel du système de rationalisation, les éléments fondamentaux autour desquels s'organisent les autres » ;

2) les idéologies secondaires, correspondant aux idéologies véhiculées par le milieu social, « comprennent les éléments intégrés au système à un moment donné » ;

3) les idéologies complémentaires correspondant aux idéologies commandées par le type de civilisation dans laquelle s'inscrivent le système éducatif et le milieu social, « sont des éléments extérieurs dont on veut rendre compte, mais qui ne sont pas intégrés au système ».

Analysant à partir de cette grille l'évolution idéologique et historique de la revue *L'Enseignement Secondaire*, Nicole Gagnon dégage les principales étapes par lesquelles est passée la notion d'humanisme de 1915 à 1960.

La première étape est la période de 1915 à 1930. L'auteur constate que l'École propageait alors une culture littéraire, générale, répondant aux canons de l'humanisme classique, fondée sur les humanités gréco-latines et rattachée à l'humanisme chrétien. Il montre, par ailleurs, comment cette idéologie humaniste classique répond aux caractéristiques de la société de ce temps, société assise sur trois valeurs fondamentales à respecter : la religion, instrument privilégié de formation morale ; la nation, garantissant la conservation du patrimoine et de l'élitisme déjà en place ; la tradition, support de la fidélité aux valeurs établies.

Enfin, se plaçant au niveau plus général de la civilisation, Nicole Gagnon constate l'adéquation entre, d'une part, cet humanisme classique, cette société conservatrice, son École de classe et, d'autre part, un mode de vie encore fort traditionnel, une civilisation pratiquement-pas-industrialisée par rapport à laquelle la culture scientifique ne tient encore lieu que de complément à l'humanisme classique, mais sans portée pratique.

La première tentative de rupture à l'égard de cet humanisme classique s'est opérée durant la période 1929-1938, provoquée en particulier par une série d'articles d'Adrien Pouliot. L'attention fut alors portée sur l'infériorité de la culture canadienne par rapport aux autres cultures, sur le contraste entre l'importance croissante des sciences dans le monde moderne et l'absence de formation scientifique dans les finalités de l'enseignement au Québec.

Pour la première fois, l'humanisme classique est ébranlé ; cependant, malgré l'apparition de nouveaux concepts sociologiques tels que « culture de masse » et « démocratisation », les buts premiers des collèges classiques restent les mêmes et toujours rattachés aux trois valeurs « Religion, Nation et Tradition ».

La troisième étape correspond davantage à une rupture et s'inscrit dans la période 1938-1950. Cette fois, les humanités ouvrent leurs portes à la méthode scientifique, reconnaissant ainsi la nécessité d'un principe de culture scientifique, sans toutefois aller plus loin que le principe. De même, apparaît sur le plan social, la nouvelle notion de « travailleurs techniciens » (par opposition ou complémentarité aux « travailleurs de l'esprit »), notion qui témoigne, de la part de l'élite toujours en place, un effort d'intérêt pour l'éventuelle constitution d'une « élite scientifique » espérée grâce à l'ouverture des études classiques aux fils d'ouvriers et de paysans.

Ces innovations générales et sociales ne sont pas sans influencer les idéologies scolaires. Les sacro-saintes valeurs Religion, Nation, Tradition sont récupérées par un humanisme devenu chrétien, mais on assiste à une redéfinition des objectifs du cours classique avec, notamment, une valorisation de l'enseignement de l'Histoire du Canada

(vu comme moyen d'intégrer une méthode scientifique aux Humanités), une valorisation de la femme au sein de l'éducation (création du premier baccalauréat féminin) tandis que la culture gréco-latine n'est plus considérée que comme une référence et non plus comme une finalité en soi.

Enfin, Nicole Gagnon dégage une quatrième étape située de 1951 à 1960, durant laquelle le Québec s'oriente vers un nouvel humanisme.

La direction de la revue *L'Enseignement Secondaire* passe à des laïcs. La culture humaniste classique subit une remise en question cette fois explicite : les humanités gréco-latines perdent définitivement leur statut d'idéologie primaire ; la formulation de nouveaux objectifs révèle le choix d'une nouvelle définition de l'humanisme, marquée par une recherche de confrontation avec la culture occidentale, une intégration de la culture scientifique aux courants déjà en place, une ouverture à l'évolution globale du monde.

Un humanisme, donc, beaucoup plus orienté vers l'avenir, beaucoup plus soucieux de production que de spéculation ; un humanisme moderne qui prend le pas sur l'humanisme chrétien et ses trois sacro-saintes valeurs, préparant les jeunes à la civilisation contemporaine en leur présentant comme fondamentales, à côté des sciences humaines, les sciences naturelles, les mathématiques, les sciences physiques et l'histoire qui devient le noyau « scientifique » et « technologique » de ce nouvel humanisme.

En 1960, alors que l'enseignement général dispensé dans les collèges classiques affiche sa tendance vers un humanisme scientifique et technologique, une commission royale d'enquête, présidée par Monseigneur Parent, reçoit le mandat d'effectuer une étude sur la situation de l'enseignement au Québec.

Dans les parties subséquentes, nous tenterons de voir comment cet humanisme a été appréhendé et traduit dans le Rapport Parent [9]. En même temps, nous dégagerons la signification qu'on lui assigne en termes d'objectifs et de finalités dans le nouveau système d'éducation québécois, en particulier au niveau de l'enseignement collégial.

LES FINALITÉS DE LA PROGRAMMATION DU NIVEAU COLLÉGIAL SELON LA RÉFORME

L'analyse de certains documents et articles relatifs aux objectifs et à la programmation de l'enseignement collégial nous permet de dégager une adhésion à l'évolution de l'humanisme telle que relevée par Nicole Gagnon. Désormais, c'est vers un « humanisme élargi et diversifié », « vers un humanisme technologique, scientifique et engagé » que devra tendre tout le système d'éducation québécois.

Aux composantes idéologiques relevées par Nicole Gagnon, s'ajoute la dimension nouvelle de l'*engagement*, caractéristique de la société québécoise des années soixante durant lesquelles on tente d'entreprendre un nouveau contrat social. Ainsi, les finalités de l'enseignement collégial deviennent :

> « préparer chaque citoyen à gagner sa vie par un travail utile, et à assumer intelligemment ses responsabilités sociales » [10].

Afin de réaliser ce type de citoyen, le système d'éducation (et le niveau collégial en particulier) pourvoira une formation dont les deux composantes seront la *formation générale* et la *formation spécialisée.* Ces formations spécifiques seront soit terminales (dans le cas du secteur professionnel), soit préparatoires à l'entrée à l'université (dans le cas du secteur général).

À ceux qui seraient tentés d'envisager un déséquilibre entre les deux composantes de la formation collégiale, le rapport Parent propose « un rapport de complémentarité dans l'unité ». Plus loin, les membres de la commission écrivent :

> « Nous croyons qu'un enseignement assez fortement spécialisé peut s'harmoniser avec une solide formation générale adaptée aux temps modernes. Cette recherche d'un humanisme élargi et diversifié en accord avec le monde contemporain doit inspirer nos programmes et nos éducateurs » [11].

De ces finalités, voisines de la fonction sociale que doit assumer le jeune québécois qui devra pouvoir s'adapter aux niveaux et aux exigences de développement de sa province, découle la vocation du niveau d'enseignement collégial :

> « Un établissement de caractère polyvalent offrant des enseignements technologiques et professionnels normalement terminaux, et des enseignements pré-universitaires précédant l'entrée dans des facultés qui donnent toutes, elles aussi, une préparation professionnelle, mais plus tardive. Chacun en effet, que ce soit à l'institut (futur CEGEP) ou à l'université, se prépare à une profession qui lui permettra de gagner sa vie et de se rendre utile à la société » [12].

Le Document d'éducation numéro 3, *L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel*, « après avoir tenté une analyse prospective » et une analyse de la « situation de l'enseignement post-secondaire en 1966-67 », entreprend de traduire dans une programmation les scénarios qui concourront à la formation du Québécois participant « d'une civilisation qui investit massivement dans son capital humain » [13].

Ainsi, le Québécois de demain devra être capable de répondre aux exigences du marché du travail non seulement en précisant progressivement son orientation, mais aussi en se socialisant dans une culture qui est devenue « un univers polyvalent de connaissances : cultures humaniste, scientifique, technique, culture de masse » [14].

Postulant les finalités proposées par le Rapport Parent et assumées par le Document numéro 3, *L'annuaire de l'enseignement collégial* 1967-1968 (tomes I et II) tentait d'offrir une programmation d'activités conformément au règlement numéro 3 et à un régime pédagogique expérimental et provisoire.

Excepté la dimension sociale qui s'est ajoutée à l'humanisme annoncé, les réflexions et les rapports subséquents : Rapport Roquet [15], Rapport du CLESEC [16], Rapport Nadeau, pour ne citer que ceux-là, ont moins porté sur une révision de l'idéologie éducative que sur la cohérence entre le type de formation qui semble faire consensus et les stratégies mises de l'avant pour l'atteindre, particulièrement la programmation.

Cette recherche de la cohérence se manifeste à trois paliers :

A) les objectifs de la formation générale et la spécialisation ;

B) l'équilibre entre la formation de l'individu et les exigences professionnelles ou « l'équilibre entre la culture savante et scolaire » et la spécialisation ;

C) la cohérence inter-niveaux [17].

Le comité Roquet (1970) tout en recevant pour mandat de se pencher sur les objectifs généraux des cours communs de l'enseignement collégial devait examiner la nécessité d'une formation générale et en identifier éventuellement les principaux éléments.

Le comité Nadeau (1975), pour sa part, recevait la mission de fournir au Conseil supérieur « un avis (...) sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial ». Dans ce cadre, le comité Nadeau s'interroge sur « une formation fondamentale » que semblaient rechercher les étudiants.

Sous le titre « L'enseignement des sciences sociales, nouvelle approche pédagogique », *Éducation-Québec* décortique la notion de culture générale telle qu'opérationalisée jusque-là et l'élargit en publiant : « L'enseignement des sciences sociales est en voie d'être aujourd'hui le secteur-clé (autant que la philosophie à une certaine époque) qui permette à l'étudiant d'acquérir la souplesse culturelle nécessaire [18].

Ce besoin d'élargir le champ de la formation générale constitua le centre de discussion de la Commission Roquet. Rappelant les propos du Rapport Parent sur les objectifs de la formation générale, les membres proposent dans leur rapport, un « nouvel aménagement des programmes », compte tenu des objectifs suivants (nous croyons qu'ici il aurait fallu parler de finalités) qu'ils ont estimés essentiels :

A) « conserver pour chaque étudiant la possibilité de garder contact avec chacun des grands univers de connaissance et de réalisation du génie humain ;

B) tenir compte de toutes les dimensions de la personnalité de l'étudiant ;

C) en même temps que l'acquisition de connaissances, voir d'abord et surtout à l'acquisition de méthodes, d'attitudes positives, au développement des capacités de création et au développement du sens des responsabilités,

D) aider l'étudiant à se situer dans la culture de son milieu et de son époque » [19].

L'aménagement proposé diminue le nombre de cours traditionnels, élargit la liste de cours obligatoires, couvre par ceux-ci une plus grande étendue des « grands univers de connaissances et de réalisations du génie humain ».

Ainsi, la formation générale ne se limite plus seulement au domaine des humanités, mais elle s'étend aux sciences exactes et à la technologie, permettant la formation d'un étudiant dont la polyvalence rejoindra l'univers polyvalent de la collectivité.

Les membres du Comité Roquet écrivent :

« dans le cas des cours de formation générale, ce qui est premier, c'est l'acquisition d'attitudes positives, la compréhension de l'évolution, des limites et de la relativité des divers champs d'activités, le développement de l'esprit critique et des capacités de création ainsi que la saisie des valeurs liées aux diverses démarches de l'homme » [20].

Le Rapport Nadeau renchérit cette idée lorsque ses auteurs écrivent au sujet de l'étudiant du collégial, qu'ils définissent par ailleurs « en situation d'adulte » :

« La formation doit être centrée sur les besoins réels (personnels) de l'étudiant. Ces besoins personnels sont cependant divers : besoins de connaissances, de rigueur intellectuelle, de conscience historique, d'habiletés et d'attitudes (...) *qui seront spécifiés par le type de vie et d'activités sociales que choisit l'étudiant et par lequel il portera les besoins sociaux* » [21].

Mieux encore, c'est à travers des « études professionnelles », « orientées », que la personne se formera, qu'elle acquerra, « sur mesure », sa « formation fondamentale ». Citant Heule, les auteurs du Rapport Nadeau rappellent le retour à la culture savante qui permet « ...d'en arriver à saisir les principes, la démarche même d'une discipline, d'une technique, beaucoup plus que d'accumuler des connaissances dans un champ de savoir » [22].

Telles sont, après diverses autopsies des scénarios mis en place relativement à l'enseignement collégial, les finalités, semble-t-il, de cet enseignement. *Ces finalités* sont issues d'un humanisme technologique, scientifique et engagé, un humanisme élargi et diversifié, mais nous voyons, en dernière analyse, qu'elles demeurent les mêmes, dix ans après, que celles énoncées par le Rapport Parent.

Le Rapport Nadeau lui-même ne remet pas en question ces finalités ; il s'attarde surtout aux stratégies mises de l'avant, dont l'actuel régime pédagogique qui brille par « l'imprécision et l'incohérence des activités » est le reflet. En réalité, la seule cohérence dont on pourrait parler serait celle qui existe sur le plan des activités, des stratégies proposées, lorsque celles-ci permettent l'atteinte des objectifs élaborés.

C'est sur cette étude de l'adéquation entre les stratégies et les objectifs de formation, par-delà les finalités de l'enseignement collégial, que portera la troisième partie de notre réflexion. Toutefois, avant d'aller plus loin, il importe de définir ce que nous entendons par objectifs : les objectifs d'enseignement et les objectifs de situation éducative.

> « Les premiers : sont ceux qui définissent le comportement particulier (connaissances, habiletés, activités, gestes, etc.) dont devra faire preuve l'élève à tel moment de son apprentissage ; ils concernent les produits culturels spécifiques communément transmis par l'école : les techniques linguistiques (lire, écrire, composer selon les normes, etc.), les sciences. Ces objectifs et le programme d'études qui les supportera formeront un modèle prédictif utile à l'élève et à l'enseignement ».

> « Les seconds : ne déterminent pas un comportement final ; ils décrivent une situation éducationnelle. Il (un objectif) identifie une situation, un problème, une tâche que l'élève rencontrera, aura à résoudre, aura à accomplir, mais ils ne détermineront pas ce qu'apprendra l'élève à l'occasion de cette situation : une invitation à explorer, à discuter, à participer pour déboucher sur une expression de la rencontre » [23].

LA SITUATION DES OBJECTIFS ET DES CONTENUS DE LA PROGRAMMATION ENTRE 1970 ET 1975

Les discussions relatives aux objectifs et aux contenus de la programmation de l'enseignement collégial portent le plus souvent sur les dimensions de ce niveau d'enseignement, c'est-à-dire soit le secteur professionnel, soit le secteur général.

Dans les deux cas, les réflexions explorent, d'une part, la nature des cours de culture générale et des cours de formation spécialisée et, d'autre part, l'équilibre entre la formation générale et la formation spécialisée.

Le Rapport Parent ne semble pas très explicite quant à la distinction nette à établir entre le secteur professionnel et le secteur général. Il affirme plutôt son adhésion aux recommandations du Rapport Tremblay concernant la nécessité d'un secteur professionnel. Et il ajoute même :

> « Aucun enfant ne devrait avoir quitté l'école avant d'avoir un minimum d'enseignement professionnel » [24].

Par ailleurs, à l'examen de la réalité des programmes du collégial : leur structure, leur configuration, leur contenu, la proportion de cours communs, spécialisés et complémentaires, il paraît clair que cette réalité n'est pas *l'idée* du Rapport Parent mais plutôt celle du Rapport Tremblay.

Ainsi, sur le plan opérationnel, les CEGEP semblent avoir opté pour les articulations du Rapport Tremblay :

> « La formation générale vise avant tout à transmettre aux jeunes générations les valeurs propres à la culture du milieu et à développer chez les étudiants la capacité de participer et de communier à cette culture » (....) « Les cours de formation professionnelle par contre, sont immédiatement ordonnés à préparer de façon directe leurs étudiants à l'exercice d'une fonction de travail déterminée (...) L'enseignement professionnel joue donc le rôle d'une sorte d'intermédiaire entre l'enseignement de formation générale et le monde du travail » [25].

Sur le plan des objectifs, il semble que cette distinction soit assez nette pour partager les deux enseignements — général et professionnel — bien que ces deux formations comportent des éléments complémentaires. En effet, il est vrai que l'atteinte des objectifs de formation générale rend l'étudiant capable de mieux s'intégrer dans son milieu de travail, de mieux comprendre les valeurs culturelles de la société dans laquelle il vit, ces acquisitions étant nécessaires au meilleur exercice de la fonction de travailleur.

Cependant, en ce qui concerne les contenus de la formation à dispenser, la distnction entre la formation de type général et la formation de type professionnel n'est pas aussi claire. Ainsi le Rapport Tremblay reconnaît que l'enseignement professionnel :

> « a) doit d'abord transmettre à l'étudiant les techniques propres à la fonction de travail, à laquelle il a choisi de se destiner ; b) doit aussi le préparer à assumer les tâches et les responsabilités qui définissent la condition de vie particulière ordinairement associée à la fonction de travail » [26].

On considère donc la formation professionnelle sous deux aspects différents : l'aspect technique et l'aspect humaniste. Toutefois, dans l'esprit des membres de la commission, ce dernier aspect se distingue nettement de la notion d'humanisme utilisée dans les cadres de la formation de type général :

> « Nous voulons désigner par là ces aspects de la formation humaine, qui sont directement ordonnés aux valeurs, aux attitudes et aux comportements caractéristiques des diverses conditions de vie qui coïncident ordinairement avec la profession. C'est ainsi, par exemple, que la formation professionnelle devrait comporter une part considérable d'initiation aux problèmes et aux conduites propres à la condition ouvrière » [27].

Dans cette perspective, il semble bien que le programme général et le programme professionnel du niveau collégial comportent aux yeux de la société, certaines ambiguïtés. Bien que l'on utilise la terminologie de « cours communs » aux deux secteurs lorsqu'on désigne les cours de culture générale, il semble que les contenus et les méthodologies soient spécifiques à chacun des secteurs. Ne voudrait-on pas atteindre

par là, la notion de polyculture si chère au Rapport Parent, en ce sens que les mêmes disciplines se présentent sous des jours différents conformément aux exigences particulières des conditions de vie de chaque citoyen engagé dans des spécialités différentes ? L'ambiguïté que certains analystes décèlent dans des contenus de cours dits de culture générale ne tiendrait-elle pas à l'ambiguïté même de la notion de culture générale, si souvent associée à l'idée de culture savante ?

Le comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel, conscient des difficultés que posent ces distinctions, situe la différenciation entre ces deux types de formation au niveau chronologique (moment où elles sont dispensées dans la carrière de l'étudiant), plutôt qu'au niveau des contenus et des objectifs de formation :

> « Quel que soit l'angle sous lequel on la considère, il semble bien que la distinction entre la formation générale et la formation professionnelle ne soit réellement valable que dans la perspective du moment auquel elle se situe dans la formation de l'élève. La seule règle générale qu'il soit possible de formuler à cet égard est la suivante : on présumera qu'une matière donnée est enseignée dans un but de formation professionnelle, lorsqu'elle s'insère dans un programme destiné à préparer de façon immédiate un sujet à l'exercice d'une fonction de travail et constitue de ce fait, la phase terminale de sa formation scolaire ; par contre, la même matière sera de l'ordre de la formation générale si on l'enseigne dans une phase expérimentale, au cours de laquelle on ne se préoccupe pas encore de l'orientation déterminée que les sujets pourront prendre » [28].

Serait-ce cette distinction qui est utilisée lorsque l'on parle d'enseignement général et d'enseignement professionnel au CEGEP ? Il semble que oui. Cependant, il ne faudrait pas confondre cette distinction et celle de culture générale versus la spécialisation. En effet, le cégépien inscrit au programme général acquiert déjà une formation spécialisée assez poussée puisque la moitié de ses cours, soit douze (12) sur vingt-quatre (24), constitue son champ de concentration. Il faut y ajouter les cours complémentaires ou connexes, au nombre de quatre (4), qui souvent sont puisés dans les disciplines de la spécialité alors qu'ils ont pour but de « permettre à l'étudiant d'entrer en contact avec d'autres domaines du savoir ». Par ailleurs, le cégépien inscrit au secteur professionnel présente à peu près le même profil d'études, même si l'on tient compte de l'année supplémentaire que comporte le cours professionnel.

Analysons maintenant, de façon un peu plus approfondie, les cours de culture générale, ceux de formation spécialisée, leurs objectifs et leurs contenus, puisqu'il s'agit là de la plaque tournante de la programmation des activités au collégial.

LES COURS OBLIGATOIRES (OU COMMUNS)

On sait que le programme du cours collégial comprend douze (12) cours obligatoires : quatre (4) cours de langue et de littérature, quatre (4) cours de philoso-

phie ou cours jugés équivalents, quatre (4) cours d'éducation physique. Ces cours sont communs aux étudiants de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel et sont censés assurer leur « formation générale ».

Excepté dans les cours d'éducation physique, les objectifs poursuivis sont d'ordre culturel. Il s'agit alors de développer toutes les potentialités intérieures de la personne : intuition, perception, créativité, jugement, et de rendre l'individu capable d'assumer ses responsabilités sociales. Ce sont les objectifs que l'on assigne généralement à la formation générale. Dans le CEGEP actuel, la philosophie, la langue, la littérature et l'éducation physique permettent supposément d'atteindre de tels objectifs. C'est du moins la fonction manifeste qu'on leur attribue. La philosophie, la langue et la littérature constituent, précise le Document numéro 3, des « disciplines de synthèse ». Ces disciplines remplissent-elles leur rôle ? Ne fournissent-elles pas des savoirs parcellaires malgré leur contribution privilégiée à la formation de base ? Suffisent-elles à répondre aux objectifs de la formation générale ? Il semble qu'il y ait de plus en plus de doute à ce sujet. N'a-t-on pas été témoin, en 1970, trois ans seulement après la création des premiers CEGEP, de la mise sur pied d'un comité chargé d'étudier les cours communs, soit le Comité Roquet ? Celui-ci, nous le savons, formulait alors ce qu'il considérait être les objectifs essentiels de la formation générale au niveau collégial.

Pour atteindre ces objectifs, le Comité Roquet recommandait l'addition de plusieurs disciplines aux matières obligatoires déjà existantes. Sa première recommandation était la suivante :

> « En plus du champ de concentration ou de spécialisation, nous recommandons, qu'en vue de la formation générale, tout étudiant soit tenu de prendre des cours dans chacune des catégories suivantes :
>
> 3 cours de mathématiques et/ou sciences de la nature
> 3 cours de sciences humaines
> 3 cours de philosophie
> 3 cours de langue maternelle et littérature
> 3 cours de technologie
> 3 cours de langue seconde
> 3 cours d'éducation physique
>
> L'étudiant sera dispensé de prendre des cours de la catégorie qui correspond au champ de concentration ou de spécialisation qu'il a choisi » [29].

Cette recommandation semble permettre à l'étudiant de mieux accéder aux différentes sphères de connaissances qui caractérisent son univers social. Cependant, cette conception de la formation générale fut largement critiquée. Ces critiques ont été formulées de diverses manières. N'avait-on pas une vision trop utilitaire de l'éducation, axée sur la finalité sociale et économique ? Que faisait-on des dimensions plus personnelles de l'activité éducative, soit l'épanouissement individuel, la formation à la liberté ? Le caractère obligatoire du répertoire des cours de culture générale semblait un retour

en arrière, aux dires des antagonistes. On mésestimait la liberté et la maturité des cégépiens.

Cet effort en vue d'ouvrir de plus grands horizons aux étudiants de niveau collégial est certes louable. Mais n'est-il pas utopique de croire que l'étudiant puisse s'engager dans tous les courants culturels de notre époque ? Que l'on veuille élargir le champ de perception, de connaissance, de raisonnement de la personne, nul ne conteste un tel objectif ; mais que pour y arriver, on ignore volontiers les motivations et les limites individuelles apparaît difficilement justifiable.

Le Comité Roquet, principalement, a été mis sur pied parce que l'on s'inquiétait de l'absence de motivation chez les étudiants à l'endroit des cours de langue maternelle et surtout de philosophie. Croit-on résoudre les difficultés en ajoutant à ces cours un certain nombre d'autres disciplines ? Il est douteux qu'on intéresse davantage les étudiants en leur imposant un plus grand nombre de matières, aussi diversifiées soient-elles. Dans un contexte de formation dite générale, il apparaît que :

> « ...le français et la philosophie possèdent, chacun dans son ordre propre, des éléments privilégiés particulièrement aptes à fournir une contribution capitale à la formation de base dans un programme consacré, en entier ou en partie, à la culture générale. Mais le peuvent-elles encore au CEGEP ? Dans un programme axé fortement sur des concentrations spécialisées qui absorbent à peu près entièrement les énergies des étudiants, suffisent-elles à poursuivre les objectifs de culture générale ? » [30].

Néanmoins, la formation collégiale, comme l'expérience nous l'a prouvé, semble trop assujettie aux spécifications des programmes de formation universitaire et aux exigences des corporations professionnelles.

Toutes ces questions traduisent des ambiguïtés auxquelles les mentalités ne seraient pas étrangères lorsque l'on connaît la force des classes sociales. En effet, les secteurs général et professionnel semblent contribuer à former deux classes sociales : le premier dominant le second défini comme terminal et ne donnant que très exceptionnellement accès aux programmes universitaires ; reproduisant ainsi la hiérarchie des classes. C'est un lieu commun de rappeler que dans une société hiérarchisée, le niveau universitaire est perçu comme le sommet de la promotion individuelle ; y accéder c'est s'ouvrir des portes à un emploi mieux rémunéré, à un régime de travail plus souple, aux modèles culturels du pouvoir.

C'est ce qui fait dire à la plupart des citoyens que la culture générale au secteur professionnel n'est pas nécessaire puisque ce niveau forme avant tout des exécuteurs à l'opposé des concepteurs que prépare le secteur général ; et que, de toute manière, même si cette culture générale était la même qu'au secteur général, elle ne devrait pas nécessairement être de même qualité. À partir d'une telle position, on a vu apparaître dans la programmation des cours du secteur professionnel des contenus de cours de

français, de cours de mathématiques, de cours de sciences sociales, etc., adaptés au secteur professionnel conférant ainsi un caractère très étroit à la spécialisation. Ce qui fait dire aux uns qu'il s'agit là de cours de niveau inférieur consolidant ainsi la division et la reproduction des classes.

Notre position sur ce type d'inquiétude est que l'on peut très bien concevoir des types de cours de français, des types de cours de mathématiques reliés aux particularismes nécessités par la pratique d'un métier sans pour autant altérer la qualité da la langue et annihiler la propension à la réflexion.

LES COURS DE SPÉCIALISATION (OU DE CONCENTRATION)

Selon le régime pédagogique du niveau collégial, « un champ de spécialisation comprend tous les cours requis par une spécialité donnée, compte tenu des exigences de la coordination des cours et celles des fonctions de travail ». Dans quelle mesure doit-on assurer la spécialisation au niveau collégial ? Voilà une question qui a fait et fait encore couler beaucoup d'encre :

> « Spécialise ou spécialise pas ? Spécialise les uns et pas les autres ? Solide formation spécialisée et début de spécialisation. Période clairement définie de spécialisation, tout en demeurant bien loin de viser à commencer la spécialisation. D'où la conclusion de donner une meilleure formation générale et spécialisée au futur étudiant d'université. Avec la meilleure volonté, nous demeurons dans l'équivoque » [31].

Un des objectifs de la spécialisation est de permettre à l'étudiant de choisir des cours en fonction de ses aptitudes et de ses intérêts. Cette orientation étant assurée, l'institution propose à l'étudiant un programme qui lui permettra de satisfaire ses goûts et de le préparer à une fonction particulière de travail. En théorie, tout est parfait. En pratique, comment expliquerait-on alors le malaise ressenti par un grand nombre d'étudiants ?

Le régime de spécialisation, celui des concentrations répondent assez bien, semble-t-il, aux besoins des étudiants du secteur professionnel. Chez ceux du secteur général, il semble que le régime prête à l'obligation de s'orienter trop tôt de manière définitive. Comme ce sont les discussions suscitées dans la collectivité par les cours de culture générale qui ont alimenté notre réflexion, nous n'avons pas voulu dans ces pages, analyser profondément la situation des cours de spécialisation même si nous sentons le besoin d'en parler.

UN PROBLÈME DE CHOIX

Aussi, peut-on affirmer que sous l'aspect du choix des secteurs, professionnel et général, la réforme a retardé le choix. Dès l'âge de 12 ou 13 ans, l'étudiant devait choisir entre le cours classique, le cours général, le cours technique ; et il y avait quasi-

impossibilité de transfert. Par contre, sous l'aspect de la spécialisation, la réforme a nettement avancé le moment du choix.

C'est ainsi que le choix s'effectue quelques deux ou trois ans plus tôt par rapport à ce qui se faisait avant la réforme. Malgré le pas franchi, il semble que l'effort soit encore insuffisant, puisqu'une proportion importante du milieu éducatif voudrait que les étudiants aient la possibilité de choisir encore plus tôt, par exemple, à partir du début du second cycle du secondaire, des cours préparatoires à leur spécialisation professionnelle ultérieure.

Par ailleurs, dans le cas du cours classique, l'étudiant qui y était engagé n'avait pas d'autre choix à effectuer avant l'âge de 20 ans, au moment d'entrer à l'université. Par contre, au niveau collégial actuel, c'est dès son entrée au CEGEP que l'étudiant doit avoir arrêté son choix.

Surgit alors la question fondamentale : à quel moment, dans la carrière de l'étudiant, devrait se faire le début de la spécialisation ? Cette question étant étroitement reliée à la notion même du choix et sachant la place qu'occupe la possibilité de choisir dans le système démocratique, nous nous permettons de l'élaborer davantage.

Depuis que l'école a voulu être démocratique, les acteurs présents n'ont pas cessé de réclamer légitimement la possibilité, pour l'étudiant, de choisir son programme, ses matières et leur séquence, ses stratégies pédagogiques ; tout cela au nom de la liberté et de l'égalité des chances de développement individuel. Mais aucun n'arrive à cerner très clairement les critères à partir desquels devrait s'opérer ce choix et tous se contentent d'en référer au consensus issu de la réforme.

Il faut bien voir que choisir quelque chose c'est aussi ne pas choisir autre chose. Et le choix est d'autant plus facile qu'il ne compromet pas le fondamental. Par exemple, l'étudiant qui choisit le profil des Sciences au CEGEP, prépare son accès à toutes les disciplines universitaires, y compris celles des sciences humaines ; l'inverse — choisir le profil des Humanités — ferme les portes de bon nombre de programmes, y compris quelques-uns des sciences humaines.

Mieux encore, même si l'étudiant a le choix entre le secteur professionnel et le secteur général, la démocratisation n'a pas aboli les formes subtiles de la compétition ; chacun de ces niveaux étant associé à un niveau de prestige social, même les cours de formation générale deviennent spécifiques par rapport à la nature de la formation à laquelle l'étudiant aspire : une formation de producteur de savoir ou de consommateur de ce savoir. D'où, sans doute, la nécessité de tendre à la fois vers le commun et vers le spécifique, dans une perspective de formation de l'homme global.

Choisir de s'inscrire au CEGEP, c'est ne pas choisir autre chose. Puisque le niveau collégial est en fait obligatoire pour des raisons caractéristiques du système capitaliste lorsque le pouvoir économique y intervient en sollicitant les pouvoirs du CEGEP à former des techniciens ou de futurs professionnels selon des spécificités qui

répondent aux impératifs de développement économique et technologique. En effet, rares sont les programmes du niveau CEGEP qui sont élaborés et approuvés sans un maximum de garantie que les citoyens diplômés de ces programmes sauront ou bien trouver du travail (cas de ceux du secteur professionnel) ou bien s'inscrire dans un programme universitaire dont également l'élaboration et l'approbation sont assujetties aux impératifs du marché du travail incarnés par les corporations ou les associations professionnelles. La présence de celles-ci aux lieux d'élaboration de programme est institutionalisée.

Contrairement au temps des collèges classiques, l'école obligatoire, même subtile, dénote le besoin qu'a notre société d'institutionaliser la vie.

La *légitimation* de la liberté de choix révélerait une école anthropocentrique ou « individuocentrique » dont la naïveté et la candeur font croire que le temps est à l'avantage de l'homme : le mal n'existant pas, point n'est besoin de contrainte. D'où le très grand individualisme qui serait comme l'apogée du présent système économique et même du système éducatif. Concrètement, il y a totale absence d'adhésion à une idéologie sociale, c'est-à-dire le nationalisme, là où il y a eu le moins de changement. Les démangeaisons du changement exhument l'incohérence de l'école d'aujourd'hui : individualisme — société, changement — absence de leadership, démocratisation — compétition, permissivité — dogmatisme des discours.

Lorsque le Rapport Nadeau laisse croire que les choix ne devront se faire qu'au CEGEP, il entretient une utopie. Car la personnalité de l'étudiant évolue tout au long de sa croissance, elle se *différencie* de plus en plus tout en différenciant ses choix, selon une stratégie dont les composantes sont la nature même du choix, le moment et la durée du choix, enfin, la notion même de choix.

Le contexte culturel évoluant, se déplace l'accent mis sur tel type de contenu plutôt que sur tel autre. Ce même contexte culturel intensifie la dialectique « individualité — collectivité ». Relié aux choix, l'on semble reporter indéfiniment à la fois les choix collectifs et les choix individuels. Si bien que l'on croirait que l'idéologie éducative se définit par la modernité — à ne pas confondre avec l'authenticité — qui abonde dans les objectifs de formation et par conséquent, atteint les stratégies. Il y aurait comme une sorte d'anomie individuelle dans l'anomie collective.

Nous notons dans cette conjoncture, que le choix de profils à caractère scientifique signifie l'accessibilité à tous les programmes universitaires ; alors que le choix de profils à caractère « humaniste » restreint cette accessibilité. Les disciplines scientifiques sont à l'humanisme technologique et scientifique ce que furent les disciplines littéraires à l'humanisme gréco-latin.

Le CEGEP est en quelque sorte coincé entre le niveau qui le précède et le niveau qui le suit : le niveau secondaire modèle la programmation de ses activités de

façon à répondre aux exigences de formation du niveau collégial. Le contenu de ce dernier dépend des conditions que les universités posent à l'admission à l'un ou l'autre de leurs programmes.

Après huit années d'existence, le niveau collégial cherche encore sa voie. Il ne faudrait cependant pas s'étonner d'une telle situation car c'est le propre même d'un dynamisme social.

CONCLUSION

À la lumière de ce que nous venons d'observer, peut-on conclure à une certaine continuité entre les objectifs de l'enseignement collégial actuel et ceux de l'enseignement classique correspondant ? Il semble qu'au niveau de la formation générale, il existe une continuité entre le nouvel humanisme en émergence dans les collèges classiques (relevé par Nicole Gagnon et caractérisé par la culture scientifique et technique, les sciences sociales), et les objectifs fixés par les CEGEP. Ceci ne veut pas dire qu'il n'y ait pas eu de changements, mais il n'y a certainement pas eu de ruptures ou de brisures.

Même si nous reconnaissons des changements, il n'en demeure pas moins que le discours justificateur n'a presque pas subi de transformation fondamentale depuis la réforme des années soixante ; pas plus que les finalités et les stratégies qui en découlent. Cependant, les réflexions abondent en ce qui concerne les stratégies et leur cohérence avec l'idéologie qui a fait le consensus.

Les objectifs de la formation générale semblent s'inscrire dans une évolution continue. On veut former un individu capable d'une attitude de réflexion qui lui permette de s'insérer dans une société en continuelle évolution, d'être conscient de sa situation dans un milieu donné. Dans cette perspective, la culture générale ne consistera pas uniquement en la transmission d'un certain nombre de connaissances, mais devra développer toutes les composantes de la personnalité de l'étudiant : sensibilité, imagination, réflexion, esprit critique, etc.

Il est évident que la notion de culture générale ne peut se définir sans référence à la tradition culturelle d'une société, à une époque donnée. Il n'est donc pas étonnant d'observer depuis les années trente, l'importance accrue des disciplines scientifiques dans les programmes d'études, pour s'adapter à un monde de plus en plus dominé par la technologie. On se rappellera que dans le collège classique, l'émergence de la culture scientifique se fait péniblement. Les sciences, et encore ne s'agit-il que des mathématiques et des sciences naturelles, ne sont pas étudiées en soi mais comme support matériel pour que les « facultés ne s'exercent pas à vide ». Ce n'est certainement plus le cas maintenant, les sciences ayant vraiment une valeur en soi. La programmation du collégial rejoint en cela les recommandations du Rapport Parent qui ne craint pas de souligner l'importance et la valeur de la culture scientifique et technologique.

Par ailleurs, on observe une différence marquée concernant les cours de religion. Dans les collèges classiques, la religion est une discipline centrale sur laquelle viennent se greffer toutes les autres. Au CEGEP, elle n'est plus qu'une option offerte à certains étudiants particulièrement intéressés. La religion n'est certainement plus considérée comme « unité de direction » dans la formation collégiale.

Il faut relever aussi la place privilégiée accordée aux sciences humaines. On avait observé, à la fin du règne des collèges classiques, l'émergence d'une nouvelle « idéologie tournée vers l'avenir, dont les sciences de l'homme constitueraient l'élément primaire » [32]. Il est un fait que la programmation actuelle du CEGEP laisse beaucoup de place à des disciplines telles que la sociologie, l'économie, l'anthropologie, la psychologie, la science politique.

En définitive, les objectifs de la formation collégiale marquent une certaine continuité entre les époques que nous avons étudiées. Mais les changements les plus marquants s'observent au niveau du contenu de la culture générale. Cette évolution nous apparaît des plus normales puisqu'il nous semble que la formation générale doit être dispensée en fonction du contexte social et culturel. Ainsi, les disciplines scientifiques — physique, mathématique, chimie, biologie — semblent avoir remplacé le grec et le latin comme facteur sélectif. Aux classes sociales produites par l'humanisme gréco-latin, font place les classes sociales générées par l'humanisme scientifique.

Malgré les énoncés du Rapport Parent, accentués par le Rapport Roquet, la programmation du CEGEP ne semble pas, dans les faits, donner la possibilité à l'étudiant d'entrer en contact, une dernière fois, avec les divers ordres de connaissances, et cela pour les raisons que nous avons déjà mentionnées.

Les programmes du collège classique obligeaient l'étudiant à « couvrir » plusieurs disciplines. Le programme était établi par l'institution et l'étudiant devait s'y conformer. Au CEGEP, les cours communs mis à part, la possibilité est offerte à l'étudiant, à l'intérieur d'un certain cadre, de composer son programme. Toutefois, cette liberté de choix reste grandement conditionnée, comme nous l'avons remarqué, par les niveaux d'enseignement contigus au niveau collégial : le niveau secondaire et le niveau universitaire qui ont chacun leur discours justificateur. Le premier tire le sien de la justification nationale ; le second le tire de la justification universelle.

Il semble qu'on ait tendance à confondre polyvalence institutionnelle et polyvalence de l'étudiant. Le fait que le collège d'enseignement général et professionnel doive offrir de multiples choix à l'étudiant, tentant ainsi de couvrir l'étendue des connaissances humaines actuelles, ne doit pas signifier que l'étudiant doit idéalement s'approprier les connaissances les plus diversifiées. Toutefois, il ne faudrait pas négliger l'effort incitatif que devraient comporter les programmes institutionnels en ce sens.

À l'instar de Dumont et de Rocher, on peut se demander s'il est encore approprié de parler de « culture générale », étant donné les ambiguïtés qu'elle recouvre dans notre

monde actuel. Il reste certain que cette notion n'a plus la signification qu'elle avait à l'époque du collège classique.

Au terme de cette étude, deux nécessités nous apparaissent. D'abord, que le CEGEP se libère des exigences de l'université dont les prérequis à l'entrée aux différents programmes deviennent de véritables carcans à la programmation des activités du niveau collégial. Celui-ci aura ainsi les coudées franches pour se définir de manière spécifique. Cette exigence satisfaite, le CEGEP et surtout les étudiants pourraient bien atteindre les objectifs que le Rapport Parent assigne au niveau collégial, objectifs généraux autour desquels s'est installé un minimum de consensus. Les stratégies alors utilisées en milieu collégial n'auraient certainement plus le même impact et montreraient des configurations totalement différentes.

Ensuite, il faudrait définir le contenu de la formation générale, ou peut-être faudra-t-il parler de « culture fondamentale » pour reprendre Dumont et Rocher. Il semble aussi que l'on n'ait pas réussi à opérationaliser de manière satisfaisante les grandes finalités de l'enseignement collégial. Des efforts plus ou moins heureux ont été faits en vue d'adapter la formation dispensée à la réalité de la société contemporaine. Mais il ne semble pas qu'ils aient aplani l'espèce de déchirement qui se dégage des débats sur l'équilibre entre la formation générale et la formation spécialisée.

Encore faudrait-il « à la fois déterminer les axes de cette culture — fondamentale — et les matières qui seraient privilégiées » [33].

Le CEGEP ne devrait-il pas avoir, en interdépendance avec les autres niveaux d'enseignement, le souci constant d'ouvrir le plus d'horizons possible aux étudiants tout en respectant la liberté, les aptitudes, les intérêts de chacun, de les préparer à mieux occuper la fonction sociale qui les attend et aussi, de les aider à se découvrir eux-mêmes, à explorer toutes les potentialités de leur être ?

RÉFÉRENCES ET NOTES

1. Ce niveau, dans le système scolaire du Québec, est un niveau intermédiaire entre la fin du secondaire et le début de l'université. Il dure deux ans pour tous les étudiants du secteur général et est préparatoire aux programmes universitaires. Il est d'une durée de trois ans pour tous les étudiants du secteur professionnel et est généralement terminal.
2. Conseil supérieur de l'Éducation, « Le Collège : rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial », Québec, 1975 *(Rapport Nadeau)*.
3. Gérin-Lajoie, « Le Ministère de l'éducation : objectifs, moyens d'action, style de travail », in *Hebdo-Éducation*, Québec, vol. 1, no 3, p. 9.
4. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1965, Tome I, p. 57 *(Rapport Parent)*.
5. Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel, Québec, 1962 *(Rapport Tremblay)*.
6. Par programmation, nous entendons le processus institutionnel et systématique par lequel le système d'éducation favorise la formation des citoyens selon le type d'homme nécessaire au développement politique, social, économique et spirituel de la collectivité.
7. Un humanisme se définit pour nous comme une conception idéale qu'une société se donne de l'homme et de ses conditions de réalisation dans une situation historique donnée et qu'elle cherche à promouvoir auprès de ses membres par divers moyens en particulier par le système d'éducation. En d'autres termes l'humanisme est une définition de l'homme dans ses relations avec l'univers et les autres hommes.
8. Gagnon, Nicole, « L'idéologie humaniste dans la Revue l'Enseignement secondaire », in *Recherches sociographiques*, 1963, vol. IV, no 2, 167-200.
9. *Rapport Parent, op. cit.*
10. *Idem.*
11. *Rapport Parent, op. cit.*, tome II, paragraphe 15.
12. *Rapport Nadeau, op. cit.*, p. 11.
13. *Idem*, p. 10.
14. *Ibidem*, pp. 6 et 36.
15. Rapport du Comité d'étude des cours communs à tous les étudiants du CEGEP, Québec, 1970 *(Rapport Roquet)*.
16. CLESEC, *Rapport sur la révision des structures d'accueil aux études universitaires du premier cycle*, Québec, 1975.
17. Voir aussi Angers P., « Les disciplines obligatoires dans le collège public : leurs objectifs sont-ils valides ? », in *Prospectives*, 1968, vol. 4, no 4.
18. « L'enseignement des sciences sociales, nouvelle approche pédagogique », in *Éducation-Québec*, 1971, vol. 2, no 5, p. 25.
19. *Rapport Roquet, op. cit.*, p. 32.
20. *Idem*, p. 40.
21. *Rapport Nadeau, op. cit.*, pp. 14-15.
22. *Idem*, p.14.
23. Eisner, E.W. « Educational Objectives : Help or Hindrance », in *School Review*, 1967, vol. 75, no 3, 254-255.
24. *Rapport Parent*, tome II, paragraphe 273.
25. *Rapport Tremblay, op. cit.,.pp.* 118-119.
26. *Idem*, p. 133.
27. *Ibidem*, p. 115.
28. *Idem*, p. 121.
29. *Rapport Roquet, op. cit.*, p. 40.
30. Angers, P., *op. cit.*, pp. 256-257.
31. Gingras, P. E., « À la recherche des objectifs de l'enseignement collégial », in *Prospectives*, 1970, vol. 6, no 3, p. 185.
32. Gagnon, N., *op. cit.*, p. 199.
33. Rocher, G., et F. Dumont, « L'expérience des CEGEP, urgence d'un bilan », in *Orientation professionnelle*, 1973, vol. 9, no 4, p. 396.