

Bibliographie

- Gingras, Paul-Émile, *La Formation fondamentale — la documentation canadienne*, CADRE, 1985, 98 p.
- Guay, Donald, *L'Histoire de l'éducation physique au Québec — conceptions et événements (1830-1980)*, Gaëtan Morin éditeur, 1981, 149 p.
- Laliberté, Jacques, *La Formation fondamentale — la documentation américaine*, 1984, 122 p.
- Rapport Parent, Volumes 1,2,3,4,5, M.E.Q. 1965.
- Ross, F.-X., *Manuel de pédagogie — théorie et pratique*, Québec: Charrier et Dugal, 1916, 461 p.

Communication de
Pierre COHEN-BACRIE
Professeur
Collège Montmorency

LA FORMATION GÉNÉRALE DANS LES COURS COMMUNS: LE BESOIN DE CULTURE ET LA CONTRIBUTION UNIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE

«La lecture de tous les bons livres est comme une conversation avec les plus honnêtes gens des siècles passés, qui en ont été les auteurs, et même une conversation étudiée en laquelle ils ne nous découvrent que les meilleures de leurs pensées.»

Voilà ce qu'un étudiant du collège de La Flèche, pré-nommé René, estimait et retenait de son séjour au niveau post-secondaire. Ce n'était pas un collégien des années quatre-vingt au Québec, mais plutôt du début du siècle, en France, du... XVII^e siècle! Si Descartes estimait avoir été dupé par ses éducateurs, qui lui avaient laissé entendre que l'étude des belles lettres donnait accès aux connaissances essentielles pour mener une vie humaine digne de ce nom, c'est bien parce qu'aucune des doctrines qu'il avait étudiées ne lui semblait telle qu'on la lui avait fait espérer. En termes moins choisis, il avait réagi aux faussetés et à la confusion de ces doctrines enseignées dans les écoles, et avait découvert, assez jeune, la voie de la philosophie, de la vraie, c'est-à-dire de la recherche exigeante et passionnée de la vérité. C'est ce qu'il appelle la chance (l'heur) de sa jeunesse. Ne le dit-il pas assez clairement lorsqu'il trace ainsi le bilan de ses années d'études au niveau collégial: «il me semblait avoir fait autre profit, en tâchant de m'instruire, sinon que j'avais découvert de plus en plus mon ignorance?»

De toute façon, devrait-on ajouter, même si de vraies doctrines (savez-vous en quoi consistent de vraies doctrines?) devaient être enseignées, ce ne serait pas plus souhaitable, si l'on en croit notre ancien collégien, maintenant dans la quarantaine, qui déclare, dans la sixième partie du *Discours de la Méthode*: «Pour moi, je me persuade que si on m'eût enseigné dès ma jeunesse toutes les vérités dont j'ai cherché depuis les démonstrations, et que je n'eusse eu aucune peine à les apprendre, je n'en aurais peut-être jamais su aucunes autres...» (à propos de l'avantage d'apprendre par soi-même qui consiste à s'habituer à chercher toujours plus de vérités avec des chances de succès croissantes).

Si donc le seul profit que l'on puisse et que l'on doit attendre de ses études collégiales, c'est la découverte de son ignorance, ne voilà-t-il pas un ironique but assigné à la formation générale dans les cours communs, une espèce de corroboration apportée au préjugé de l'inutilité de la culture?

À l'heure où certains, au Québec, s'efforcent de définir ce qu'ils nomment les nourritures essentielles, instrumentalisant ainsi (au nom de quelle visée?) les grandes oeuvres de l'humanité, ou certaines d'entre elles, comme ce que l'on «doit savoir», il importe de souligner que la culture est l'oeuvre patiente d'une vie, faite de questions et de problèmes plus que de solutions, l'oeuvre immense, recommencée, peut-être interminable d'une vie de curiosité et de lecture. La culture ne saurait être que personnelle: il s'agit de retrouver et peut-être de partager ce souffle qui fut celui des grands auteurs, eux-mêmes penseurs originaux ou s'inscrivant dans des traditions trop divergentes pour que quiconque prétende, de l'extérieur, y voir une orientation commune. On ne peut rendre personne cultivé. On peut cependant, dans le système scolaire, donner aux jeunes le goût de la culture, non pas un avant-goût de la culture comme dans ces dégustations de vins qui se veulent tentantes et toujours préalables à un achat et à une consommation, mais le goût de se cultiver. Comment? Par la fréquentation des grands textes de la littérature universelle? Je dirais oui, mais à certaines conditions.

Voyons, en effet, la situation de Descartes collégien. C'est par la déception que lui avait causée la culture classique enseignée au collège qu'il a pris conscience de son ignorance (et, devrait-on ajouter, de celle de ses professeurs et de ses concitoyens) et a été amené à entreprendre de chercher par lui-même. Mais n'oublions pas que Descartes était exigeant en matière de connaissance, puisqu'il n'en attendait pas moins que «de voir clair en ses actions et de marcher avec assurance en cette vie». Pour un Descartes qui doute, combien de ceux qui ont achevé «ce cours d'études au bout duquel on a coutume d'être reçu au rang des doctes» se diraient ignorants plutôt que doctes, cherchant, en philosophes, à découvrir leurs erreurs plutôt qu'à enseigner, ou à défendre telle ou telle doctrine qu'ils «savent»? La réponse, inscrite dans l'histoire de l'humanité, est claire: très peu. Trop souvent la culture a-t-elle été instrumentalisée. Trop souvent le savoir s'est-il imposé par autorité (et, corrélativement par paresse ou lâcheté du côté des «bénéficiaires», des enseignés). Trop souvent la présomption du savoir, de l'Athènes du V^e siècle avant notre ère à l'Europe du XVII^e siècle, de Socrate condamné à Descartes dont la pensée est interdite d'enseignement, a-t-elle eu le pas sur la recherche de la vérité, l'a-t-elle interdite.

D'une part, donc, ce serait de l'aveuglement que de faire confiance à une transmission de la culture considérée comme les grandes oeuvres de l'humanité pour éveiller cette prise de conscience de son ignorance qui est à la source de toute entreprise de culture véritable (à condition de ne pas croire que tel ou tel pan de la culture recèle les réponses aux questions de l'humanité). Si Homère, en effet, disait Socrate, avait, inspiré par les dieux, exposé ce qui est bien pour l'être humain, on comprendrait pourquoi il faut que les enfants apprennent l'Illiade et l'Odyssée à l'école. Mais, dans ce cas, en sus de trouver sa poésie belle, il faudrait la prouver vraie, ce qui est une autre affaire.

D'autre part, ce serait un véritable crime contre l'esprit humain que de tenir les générations actuelles dans l'ignorance

des grandes oeuvres de l'humanité, à condition de les considérer pour ce qu'elles sont, c'est-à-dire des pensées amples, profondes, fines, portant sur le fond des problèmes humains, ayant pour effet d'élargir notre horizon de pensée, et non pour ce qu'elles ne sont pas ou ne peuvent pas être toutes, c'est-à-dire «procurant une connaissance claire et assurée de tout ce qui est utile à la vie».

Je crois donc que l'affirmation d'Allan Bloom, que: «les hommes peuvent vivre plus véritablement et plus pleinement en lisant Platon et Shakespeare», demande à être nuancée. Si, en effet, il y a lieu de tout espérer du contact approfondi, renouvelé, critique et personnel avec de telles oeuvres, il y a lieu de tout craindre d'un enseignement qui résumerait leur pensée à l'appui de telle ou telle idéologie, ou, ce qui reviendrait au même, qui laisserait supposer que ces oeuvres monumentales contiennent effectivement la clé des réponses aux grandes questions de l'humanité, dont, alors, l'enseignant voudrait bien désigner les axes généraux. Notre jeunesse a certes besoin de raffiner sa pensée et ne doit pas rester à l'écart de ce que les grandes oeuvres ont d'enrichissant. Le problème consiste à ne pas laisser croire que cela pourrait entraîner l'économie de la pensée personnelle ou qu'il faudrait respecter l'autorité de tel ou tel auteur. On a trop connu cela dans le passé. Et parce que d'aucuns pouvaient vouloir utiliser ces oeuvres à des fins qui sont étrangères au véritable désir de se cultiver; et parce que d'autres pouvaient se laisser aller à une paresse et une superficialité ayant le même effet.

C'est ici qu'il faut bien parler de la contribution unique et nécessaire de la philosophie dans la formation générale dispensée dans les cours communs. La philosophie est certes une entreprise originale en matière de savoir. Si l'oeuvre de Platon a traversé les siècles, c'est moins par ce qu'elle révèle comme réponses que par ce qu'elle recèle comme questions; ce n'est pas tant à cause de ses solutions que de la richesse, la précision et l'ampleur des problèmes qu'elle soulève. Qu'en serait-il, se demandera-t-on, du dogmatisme platonicien des Idées si ce n'était de l'omniprésence, dans ses dialogues, de l'ignorant Socrate qui doutait et faisait douter, qui critiquait le savoir de ses contemporains pour leur donner le goût de chercher la vérité? Le moins que l'on puisse dire, c'est que le personnage de Socrate est inséparable de l'oeuvre de Platon. Si donc, on doit reconnaître qu'il y a bien telles choses que des réponses platoniciennes (qui alors pourraient, théoriquement, donner lieu à un enseignement dogmatique), elles ne prennent le pas en aucun cas sur les questions socratiques.

La philosophie se présente donc, dès le début, comme la critique du savoir, comme la découverte de l'ignorance, comme l'effort de la recherche. En ce sens, la philosophie doit être l'accompagnatrice indispensable de toute éducation visant au développement de la culture. C'est en elle, entreprise personnelle toujours renouvelée (l'a-t-on assez, méchamment, souligné, par opposition aux sciences qui bâtissent sur de l'acquis, du déjà connu, du généralement accepté), partant toujours de l'ignorance, que se manifeste l'antidote aux effets dogmatiques et pervers d'un enseignement-de-la-culture. Il ne s'agit de rien de moins, écrit Diderot, dans son article de l'*Encyclopédie* sur l'Éclectisme, que de «fouler aux pieds le préjugé, la tradition, l'ancienneté, le consentement populaire, en un mot tout ce qui subjugué la foule des esprits».

On comprendra, et on s'indignera, qu'avec un programme semblable, Socrate, le premier philosophe, ait été condamné

à mort pour impiété et pour corruption de la jeunesse. On s'en indignera, car la philosophie ne cherche à imposer nul nouveau dogme (accusation d'impiété), ni à plonger dans le relativisme absolu (corruption de la jeunesse). À ceux qui croient savoir, à ceux donc, si on m'entend bien, qui croient à tort savoir, à ceux qui répètent les leçons de leurs maîtres comme s'ils savaient, Socrate, c'est-à-dire la philosophie, s'oppose radicalement. Et pourtant Socrate, c'est-à-dire la philosophie qui commence, ne sait rien (ne veut pas imposer son propre savoir). Ce phénomène mérite que nous nous y arrêtions, si nous voulons comprendre ce que la philosophie peut apporter comme contribution à la formation des jeunes.

Tout le monde connaît l'histoire du procès de Socrate. Ne serait-il pas curieux de constater cependant que nous le connaissons bien mal, en un sens. D'une part, qui, parmi nous, a lu dernièrement un dialogue de Platon, ne serait-ce que l'*Apologie de Socrate*? D'autre part, pouvons-nous exposer clairement en quoi consiste le rôle que Socrate désigne comme étant celui de la philosophie? Qu'il y ait beaucoup à apprendre de l'ignorant Socrate, pour tous ceux et celles, jeunes ou moins jeunes, qui sont confrontés à la philosophie, voilà ma conviction. Mais qu'apprendre d'un ignorant, en quoi consiste enfin la leçon socratique?

Je formulerais ainsi ce que j'ai appelé la leçon socratique, et en laquelle je vois le sens d'un enseignement de la philosophie: la recherche (de la vérité) est à elle-même son propre but. C'est déjà participer du domaine de la vérité, par opposition à l'erreur de croire savoir. C'est peut-être, d'ailleurs, la seule participation possible au domaine de la vérité. En tout cas, la seule qui convienne, pour commencer.

Voyons, rapidement, le déroulement d'un dialogue portant sur une question apparemment simple, correspondant à du bien connu, à un savoir déjà là; il s'agit du *Lachès*. Pourquoi enseigner l'escrime demande-t-on? Mais pour développer le courage de la jeunesse, répond-on aussitôt. Fort bien, dit Socrate, mais qu'est-ce que le courage? Il est le savoir de ce qu'il faut craindre ou non dans l'avenir, finit par répondre son interlocuteur. Or, après avoir admis que la science de ce qu'il faut rechercher ou fuir, si elle portait sur l'avenir, devrait tout aussi bien porter sur le passé et le présent et, finalement impliquer un savoir portant sur la totalité, ce dernier est bien forcé d'admettre qu'il ne sait pas ce qu'est le courage. Allons donc chercher un maître qui le sache, de conclure, non sans ironie, Socrate.

Ce qui est étonnant, dans cette «conclusion» du *Lachès*, c'est que Socrate ne croit pas qu'un maître sache ce qu'est le courage. Pourquoi, alors, aller chercher un maître? Mais pour lui poser des questions, pour qu'il se rende compte ou qu'on se rende compte qu'il ne sait pas. Très bien, mais après? Il faudra alors commencer à chercher, mais en ne comptant plus apprendre de l'autorité d'autrui; il faudra faire l'effort de chercher par soi-même ou avec d'autres dans un dialogue basé sur des raisonnements clairs.

Il me paraît évident qu'une telle tâche est à la fois difficile et désagréable, même si elle promet d'être la plus utile. Ce n'est donc pas en vain que Socrate se compare, lors de son procès, au taon accroché au flanc d'un cheval puissant mais paresseux et qui l'excite à l'effort. La philosophie serait donc la mouche du coche de la culture, ce qui la fait avancer et non pas ce qui l'arrête. Facteur de progrès et non relativisme débilisant.

Ce rôle de la philosophie dans la formation générale n'est pas évident pour les interlocuteurs de Socrate qui ont tendance à y voir, à cause de leur frustration, de leur honte ou de leur peur de découvrir les insuffisances graves de leur pseudo-savoir, un doute qui ne mène nulle part.

Écoutons Ménon, dans le dialogue du même nom et qui porte sur la vertu, caractériser (en 80 a) l'effet produit par le philosophe Socrate chez les jeunes gens cultivés: «J'avais bien entendu dire que tu ne fais rien d'autre que douter toi-même et qu'amener les autres à douter... je ne sais que te répondre. Et pourtant, oui, j'ai sur la vertu mille et mille fois copieusement parlé, et devant de grands auditoires, enfin, au moins si je m'en crois, avec plein succès.»

Celui-ci croyait savoir et découvrir son ignorance. Mais il estime que Socrate est un habile orateur qui lui a joué un tour; c'est-à-dire qu'il n'est pas encore vraiment prêt à entreprendre une recherche. Socrate se plaindra de cette réputation de troubler les esprits qu'on lui fait, dans le *Théétète* (149e): «On prétend que je suis le plus déroutant des hommes et que je fais que mettre les autres dans l'embarras.»

En réalité, Socrate n'est pas plus avancé que ses interlocuteurs et ignore réellement ce qu'est la vertu. C'est ce qu'il répond à Ménon (en 80b): «Ce sont essentiellement les doutes dont personnellement je suis plein qui me mettent en état de faire naître des doutes chez les autres. Tel est présentement le cas pour la vertu: quelle est-elle? Quant à moi, je ne le sais pas.»

On se rappellera qu'à ce moment de l'entretien Socrate invite son interlocuteur à rechercher, de conserve, la réponse à leur question: étant bien entendu que ni l'un, ni l'autre ne connaît la réponse; et, étant sous-entendu que, fort probablement, personne, dans la cité ou ailleurs, ne la connaît, même s'il y a bien des discours à ce sujet, applaudis par des foules nombreuses... C'est alors que Ménon, qui n'a pas renoncé à chercher un nouveau maître, qui n'a pas saisi le sous-entendu, se rebelle logiquement. Comment, demande-t-il, des ignorants, qui se reconnaissent tels, auraient-ils espoir de trouver la vérité par eux-mêmes?

Socrate répond par l'argument de la réminiscence en lequel je ne crois pas que l'on puisse voir un dogme puisqu'il insiste plutôt sur ses conséquences: «l'argument que je t'expose fait de nous des travailleurs et des chercheurs» (par opposition à l'argument captieux qu'on ne pourrait chercher ce qu'on ignore ou que le seul moyen serait de l'apprendre de quelqu'un qui sait).

Je crois que le rôle de la philosophie, ou du moins de son début, c'est-à-dire de son enseignement, et sa contribution à la culture sont bien exposés dans ces dialogues de Platon, comme, d'ailleurs, en d'autres textes philosophiques, ce que je chercherai à montrer brièvement dans le cas de Descartes.

Refusant l'alternative posée entre la vérité dogmatique qui s'impose et le relativisme infini du doute sceptique, la philosophie trace cette voie originale qui consiste à déraciner des erreurs sans prétendre avoir cependant la vérité, mais en jalonant, du même coup et de surcroît, la voie qui mènerait à toute vérité possible. Il vaut la peine de philosopher, et de se cultiver, car c'est déjà un achèvement, c'est déjà une réussite d'échapper à l'erreur, quand bien même on n'aurait pas encore trouvé de vérité.

C'est ce qu'exprime Descartes, à la fin de la troisième partie du *Discours de la Méthode*: «Tâchant à découvrir la faus-

seté ou l'incertitude des propositions que j'examinais, non par de faibles conjectures, mais par des raisonnements clairs et assurés, je n'en rencontrai point de si douteuses que je n'en tirasse toujours quelque conclusion assez certaine, quand ce n'eût été que cela même qu'elle ne contenait rien de certain.» C'est dans le cadre de la métaphore du sable et du roc que se situe ce passage, très socratique, c'est-à-dire très philosophique, de Descartes (qui est quand même séparé par 21 siècles de Socrate). Faut-il ajouter que les erreurs découvertes servent à développer sa sagacité? Descartes nous parle alors, continuant la métaphore minérale et architecturale, des vieilles pierres des anciens édifices qui peuvent toujours servir...

Mais je désire insister sur ce point, pertinent à mon propos, que Descartes a passé neuf ans de sa vie de chercheur dans cet état de doute sans avoir vraiment découvert de vérité philosophique fondamentale. C'est dire, d'une part, que le doute méthodique se suffit pratiquement à lui-même (est son propre but) puisqu'il permet d'éviter des erreurs et peut occuper valablement une bonne partie de la vie; d'autre part, qu'il n'exclut pas l'espoir de découvrir une vérité plus stable.

On sait que Descartes nous confie avoir passé huit années supplémentaires de réflexion avant d'arriver à quelques vérités fondamentales. Mais, ce qui a retenu mon attention, c'est le quiproquo qu'il situe à l'origine de sa décision de commencer à chercher les fondements d'une philosophie; au carrefour donc des neuf ans d'exercice de sa méthode du doute et de ses huit ans de méditation. Le bruit a couru, nous dit-il, que j'avais fait des découvertes fondamentales en philosophie, que j'avais trouvé la vérité sur bien des questions fondamentales. Mais c'était faux, j'étais complètement ignorant. Voici comment il tente d'expliquer ce malentendu: «Je ne saurais pas dire sur quoi ils fondaient cette opinion; et, si j'y ai contribué quelque chose par mes discours, ce doit avoir été en confessant plus ingénument ce que j'ignorais que n'ont coutume de faire ceux qui ont un peu étudié...»

Nous avons donc tous un peu ou beaucoup étudié, mais la philosophie consiste à dire que l'on ignore au lieu de se contenter d'un savoir incertain. Mais il ne faudrait pas croire cette ignorance ingénue, car elle provient d'exigences supérieures quant au savoir, exigences que le philosophe va opposer aux savoirs existants. D'où un effet de la philosophie, avant même que d'avoir découvert ce qu'elle cherche. D'où l'utilité de l'enseignement de la philosophie dans la formation générale commune, à condition que l'insistance soit mise sur les questions (préalables) plutôt que sur telle ou telle réponse issue d'un système achevé. Mais n'est-ce pas, en somme, à cette conclusion que Descartes nous invite?

Non, dit-il, ce n'était pas du haut d'une nouvelle vérité que j'aurais possédée que je critiquais les doctrines existantes, c'était parce que je voyais clairement les raisons d'en douter. Ce serait une erreur, nous dit donc Descartes, de croire qu'il faudrait prétendre posséder déjà la vérité pour apercevoir les erreurs dans notre savoir, ou dans celui des autres; mais cet exercice, très utile en soi, pourra permettre, peut-être (je disais: «de surcroît»), une découverte ultérieure et effective de la vérité, si c'est possible. Reprenons, pour finir, la citation complète:

«Je ne saurais pas dire sur quoi ils fondaient cette opinion; et, si j'y ai contribué quelque chose par mes discours, ce doit avoir été en confessant plus ingénument ce que j'ignorais que n'ont coutume de faire ceux qui ont un peu étudié, et peut-être aussi en faisant voir les raisons que j'avais de douter de beau-

coup de choses que les autres estiment certaines, plutôt qu'en me vantant d'aucune doctrine.»

Communication de
Viateur BEAUPRÉ
Professeur
Cégep de Sept-Îles

LA FORMATION GÉNÉRALE ET LES COURS OBLIGATOIRES DE FRANÇAIS

C'est le thème de notre atelier, avec pour sous-titre: Que deviendra la formation générale dans les collèges au cours des prochaines années?

Préliminaires

Je crois utile, au départ, de préciser deux choses:

— Que veut dire formation générale? C'est une notion fort élastique, qui prête à une multitude d'interprétations non moins élastiques, divergentes et même contradictoires. On peut supposer charitablement qu'un parrain de la mafia sicilienne ou montréalaise et un disciple de Toyota se font de la formation générale une idée passablement différente de celles de Mozart et de François d'Assise. Plus près de nous, je ne suis pas sûr que Bourassa, Broadbent, Turner et Mulroney nous donneraient de la formation générale une définition à laquelle souscriraient avec enthousiasme Félix Leclerc, les témoins de Jéhovah, Diane Tell, CROC, Plume Latraverse, Rock et belles oreilles, nos Tamouls et nos Turcs, Gilles Vigneault, Anne Hébert et notre ministre de l'Éducation. Vous voyez un peu ce que peuvent contenir la gamme, le spectre, l'éventail de la formation générale.

Évidemment, je n'ai pas l'ambition de vous analyser les différentes incarnations ou avatars de cette formation générale. Par formation générale, j'entends, ici, une formation intellectuelle qui rende l'homme capable de saisir d'autres choses que celles délimitées par le clos ou le champ clos des différentes spécialités ou concentrations. Libérer l'esprit du baignoire de la concentration à courte et très étroite vue. Libérer l'esprit de l'ignorance générale, certes, mais aussi de sa concentration, qui risque de devenir un camp de concentration formant des insectes spécialisés; spécialisés comme un tournevis; efficaces et pratiques comme une araignée, comme de petits ou grands commis imperméables, à la fois consciencieux, bornés et borgnes.

— Quant à savoir ce que deviendra la formation générale dans nos cégeps au cours des 20 prochaines années, Jacques Languirand serait mieux placé que moi pour vous le dire. Lui, il dispose de quatre chemins ouvrant tous sur un futur «trippatif». Moi, j'ai bien du mal à en suivre un seul. De plus, j'ai bien du mal à défricher mon chemin dans le présent. Cela dépasse donc de loin ma lucidité et mes forces de vous éclairer le chemin du futur et de vous y entraîner au pas de course et dans un grand rire «trippatif».

Me limitant ici aux cours obligatoires de français, je vous dirai simplement que dans 20 ans, ils devront avoir substantiellement les mêmes objectifs qu'ils devraient avoir aujourd'hui,

et qu'ils auraient dû avoir il y a 20 ans. Je ne partage en rien l'enthousiasme des magiciens futurologues qui nous parlent avec assurance de «l'homme mutant», et qui nous ont prédit tant de fois, sans rire, l'apparition d'un homme nouveau, ou plutôt d'un Surhomme, engendré, tantôt par l'avion ou le cinéma, tantôt par la télévision, tantôt par l'informatique, ou par la Révolution tranquille, par le bébé éprouvette, par Michael Jackson et Boy George associés. Je crois naïvement que la formation dont aura besoin le Québécois du XXI^e siècle sera essentiellement la même que celle dont eurent besoin en leur temps Socrate, Dante, Mozart, Pascal et quelques autres. Sans oublier les grands-parents et les miens.

Constataions troublantes

Ces précisions faites, venons-en au vif du sujet: Comment les cours communs de français peuvent-ils contribuer à la formation générale de nos étudiants? Posons-nous d'abord une question sûrement gênante, impertinente peut-être, mais d'une utilité certaine. Pensez-vous que les architectes des programmes du collégial y croyaient, eux, à la formation générale et à l'utilité des cours de français en rapport avec cette formation? Certes, ils ont rendu ces cours obligatoires, mais ils les ont, en pratique, relégués au troisième rang, après les disciplines «sérieuses». Ces disciplines «sérieuses», prioritaires pour l'avenir de la race, ce sont les mathématiques, la physique, la biologie et la chimie, bref, les sciences. Ces dernières ont droit à cinq périodes par semaine; le français, lui, doit se contenter de trois. Les professeurs de français peuvent se retrouver, et se retrouvent souvent, avec 150 élèves; dans les disciplines sérieuses, ce nombre dépasse rarement la centaine. Ces deux déséquilibres laissent planer plus que des doutes sur la formation générale que s'étaient donnée les architectes de nos programmes.

Autre constatation non moins gênante: l'importance donnée, au niveau collégial, à la concentration, c'est-à-dire à une pseudo-spécialisation universitaire prématurée. Le poids de cette spécialisation infantile est tel qu'attaché au cou de l'étudiant, il le fait plonger tête première dans le puits de sa concentration. Nos étudiants réservent pour leur concentration le meilleur de leur temps et de leurs énergies. Le français et la philosophie? Ce n'est pas important, au sens d'efficace-pratique-rentable. On en fait par nécessité; on s'en dispenserait volontiers; en fait, on s'en dispense le plus possible. N'est-ce pas la mentalité dominante dans vos cégeps et le mien?

Nos étudiants pensent donc ce que pensaient les architectes du collégial; ils marchent dans la voie où les pousse la puissante machine éducative qui, dès le secondaire III, oriente l'étudiant vers sa petite spécialisation, proposée comme voie royale de l'avenir. Cet étudiant pistonné, compressé et concentré, prend avec trois grains de sel la formation générale, d'ailleurs aussi brumeuse dans son esprit qu'elle peut l'être pour la majorité de ses maîtres. Cet étudiant sort du secondaire, sans formation générale, et à demi spécialisé; il sortira du collégial, sans beaucoup plus de formation générale, mais presque spécialisé; et il ira à l'université pour en sortir parfaitement concentré sur le nombril sec de sa concentration. La plupart d'entre eux seront alors intellectuellement vasectomiés pour la vie, et peut-être bien pour l'éternité. Leur formation générale sera celle d'un Monsieur Homais, d'un Raymond Malen-