

## **Camille Laurin et l'éducation : des visées à long terme**

Pierre Lucier

Chaire Fernand-Dumont sur la culture

29 mai 2009

Camille Laurin a été ministre de l'éducation du 6 novembre 1980 au 5 mars 1984, soit presque deux fois plus longtemps que la moyenne observée depuis 1964 chez les titulaires de ce ministère —en fait, le quatrième plus long mandat après les ministres Claude Ryan, Jacques-Yvan Morin et François Cloutier. Mais, si l'on se souvient d'emblée du «père de la Loi 101», il arrive souvent que l'on oublie de mentionner celui qui a tenu les rênes du Ministère de l'éducation dans les années difficiles qui ont suivi le référendum de 1980 et marqué le deuxième gouvernement Lévesque.

Le présent propos n'entend pas entreprendre de corriger cet apparent blanc de mémoire, la mémoire étant souveraine en matière de souvenir et se conjuguant toujours vainement à l'impératif. Il convient mieux à l'esprit et à la manière du «Docteur Laurin» —car c'est ainsi qu'il aimait être appelé— de procéder à quelques coups de sonde sur le fond des choses et de faire ainsi émerger des héritages majeurs qui, le plus souvent sans porter son nom, ont structuré le paysage de l'éducation, à la façon de balises qui ont accompagné et structuré l'évolution de la mission éducative au cours du dernier quart de siècle.

On le fera en deux temps. Dans une première partie, de type introductoire, on esquissera le projet éducatif d'ensemble du Docteur Laurin, un vaste projet qui a pris forme avant sa nomination à l'Éducation et qu'il a été contraint de devoir réaliser dans un contexte radicalement différent de celui dans lequel il l'avait pensé et approfondi. Ce sera comme une toile de fond pour la bonne saisie de l'œuvre. Dans une deuxième partie, qui constitue le corps de ce propos, on identifiera un certain nombre de chantiers dans

lesquels le Docteur Laurin s'est engagé, ceux dont il a pris les relais et ceux qu'il a lui-même ouverts. On en rappellera les pièces centrales et on les mettra en lien avec des orientations et des décisions qui ont ensuite ponctué l'évolution du système québécois d'éducation. Cette analyse devrait conduire le lecteur à conclure qu'il n'y a pas de commune mesure entre le poids réel de l'héritage Laurin et le souvenir qu'on en a couramment.

C'est la compréhension des faits, des écrits, des gestes publics qui servira ici de guide, et non quelque interprétation des motivations ou des aspirations intimes. Des conversations, des textes inédits, des pièces d'archives non encore libérées, certaines consistant justement en des bilans de sa propre action, on ne gardera, mais sans les identifier, que ce qu'ils ont fourni de confirmation.

### 1. Un vaste projet éducatif

Camille Laurin ne s'est pas improvisé comme promoteur de la mission éducative. On en trouve évidemment des enracinements lointains dans ses tâches d'enseignement et de vulgarisation scientifique tout autant que dans son action pour la réorganisation des soins psychiatriques au Québec. Mais on pensera surtout aux années 1976-1980, où il fut ministre d'État au développement culturel.

On doit d'abord citer la loi 101 de 1977, bien sûr, dans laquelle l'école a joué et joue toujours un rôle déterminant, peut-être même le rôle le plus structurant<sup>1</sup>. Il faut citer la politique du développement culturel de 1978<sup>2</sup>, qui, en présentant la culture elle-même comme éducation et pédagogie<sup>3</sup>, a jeté les bases d'un important chantier aux multiples volets explicitement éducatifs. Quant au Livre vert (1979)<sup>4</sup>, à la vaste consultation (1979)<sup>5</sup> et au Livre blanc sur le développement scientifique (1980)<sup>6</sup>, tous issus de la politique de développement culturel, ils ont accordé à la recherche universitaire une visibilité sans précédent, en en précisant avec force les finalités essentiellement éducatives et culturelles. *La juste part des créateurs*<sup>7</sup>, qui a entrepris d'assurer un

---

<sup>1</sup> «Charte de la langue française», *LRQ*, c. C-11, titre 1, chapitre VIII (art. 72-88). C'est le Ministre de l'Éducation (actuellement la Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport) qui est, traditionnellement *ex officio*, chargé de l'application de ce chapitre sur la langue d'enseignement. Toujours communément appelée «Loi 101», du nom du projet de loi déposé à l'Assemblée nationale et sanctionné le 26 août 1977, cette charte avait été précédée d'un document d'orientation, *La politique québécoise de la langue française*, «présentée à l'Assemblée nationale et au peuple du Québec par Camille Laurin, ministre d'État au développement culturel» (Québec, Gouvernement du Québec, mars 1977, 67 p.).

<sup>2</sup> *La politique québécoise du développement culturel*, Vol. 1 : *Perspectives d'ensemble : de quelle culture s'agit-il?* p. 1-144.; Vol. 2 : *Les trois dimensions d'une politique : genres de vie, création, éducation*, p.147-466, Québec, Gouvernement du Québec, 1978.

<sup>3</sup> «La culture est, somme toute, l'édification de l'humanité par elle-même. Elle est une *pédagogie*, une éducation» (*Ibid.*, p. 151). «Au fond, l'éducation ne saurait être réduite à un secteur particulier du développement culturel. La culture est un héritage de l'homme; du même mouvement, elle est une édification de l'homme» (*Ibid.*, p. 454).

<sup>4</sup> *Pour une politique québécoise de la recherche scientifique*, Québec, Gouvernement du Québec, 1979, 222 p.

<sup>5</sup> *Pour une politique québécoise de la recherche scientifique. La consultation*, Québec, Gouvernement du Québec, 1980, 337 p.

<sup>6</sup> *Un projet collectif. Énoncé d'orientations et plan d'action pour la mise en œuvre d'une politique québécoise de la recherche scientifique*, Québec, Gouvernement du Québec, 1980, 106 p.

<sup>7</sup> *La juste part des créateurs. Pour une amélioration du statut socio-économique des créateurs québécois*, Québec, Ministère d'État du développement culturel et scientifique, 1980, 82 p. La présentation est signée par Camille Laurin et porte la date du 2 novembre 1980, soit quatre jours avant son départ pour le Ministère de l'Éducation.

traitement équitable du droit d'auteur et qui s'est traduit dans un dispositif, axé sur l'accès et le respect, toujours unique au Canada, visait beaucoup l'utilisation scolaire des œuvres. L'identification d'une «culture de convergence»<sup>8</sup> comme fondement et repère des approches relatives à l'accueil des immigrants et au développement des «communautés culturelles» visait aussi très directement le projet d'éducation interculturelle<sup>9</sup> dont l'école québécoise s'est nourrie jusqu'ici et qui semble avoir poussé la Commission Bouchard-Taylor jusqu'à ses derniers retranchements<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Voir : *Autant de façons d'être Québécois. Plan d'action du Gouvernement du Québec à l'intention des communautés culturelles*, Québec, Ministère d'État au développement culturel et scientifique, 1981, 78 p. C'est sur ce concept de «culture de convergence» qu'on s'y appuie pour viser l'intégration de la diversité en se démarquant du multiculturalisme canadien : «La société québécoise n'a pas (...) à adopter les principes du multiculturalisme, tels que voudrait les mettre en œuvre la *mosaïque canadienne*. Le développement des divers groupes culturels québécois passe par la vitalité collective de la société française qu'est le Québec. Un peu comme une branche ou des greffes profitent de l'enracinement et de la sève de l'arbre tout entier. C'est à cette condition seulement que tous pourront se sentir vraiment Québécois. On ne sera plus en présence d'une juxtaposition des traditions culturelles, mais devant une convergence des efforts vers la réalisation d'un projet culturel collectif. Et on aura évité l'assimilation des groupes minoritaires puisque chacun, bien relié à l'ensemble et capable de communiquer avec les autres, aura conscience de ce qu'il apporte d'original au développement culturel québécois...» (p. 12). Issu de la politique du développement culturel et mis en route par Camille Laurin, ce plan d'action a été mené à terme et présenté par son successeur au Ministère d'État au développement culturel et scientifique, Jacques-Yvan Morin.

<sup>9</sup> Les grands documents, à la fois phares et témoins, se succèdent depuis lors comme références pour l'action du système scolaire dans ce domaine. Voir, par exemple : Conseil supérieur de l'éducation, *L'éducation interculturelle*, Québec, 1983, 51 p.; Commission des États généraux sur l'éducation, *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final*, Québec, 1996, 90 p. (Une des tâches se rattachant au premier chantier prioritaire proposé recommandait d'«élaborer un énoncé d'orientation qui préciserait les responsabilités de l'éducation en matière d'intégration des élèves immigrants et d'éducation interculturelle», p. 11-12.); Ministère de l'Éducation, *Une école d'avenir. Politique en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, 1998, 42 p. Au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, il y a toujours une «Direction des services aux communautés culturelles», dont un volet majeur du mandat est le développement de l'éducation interculturelle». On observe aussi que plusieurs commissions scolaires se sont dotées d'une «politique d'éducation interculturelle»; c'est le cas, par exemple, des commissions scolaires de Montréal, English Montreal, Marguerite-Bourgeoys, Marie-Victorin, Laval, Sherbrooke, des Sommets, Lester B. Pearson.

<sup>10</sup> Dès son document de consultation (*Vers un terrain d'entente : la parole aux citoyens*, Québec, 2007, 44 p.), la Commission fait état d'*Autant de façons d'être Québécois* et du concept de «convergence culturelle» (p. 14). Mais, dans la définition de *l'interculturalisme* qu'elle propose, elle ne retient pas l'idée:

Ces mentions concernent des dossiers que le Docteur Laurin a lui-même pilotés comme ministre d'État au développement culturel et dont la portée éducative était explicite. Mais, comme ministre d'État et conjointement avec le ministre de l'éducation, Camille Laurin a aussi pris des initiatives relevant directement du champ de la mission éducative. Il faut surtout penser ici à la Commission d'étude sur les universités (Commission Angers)<sup>11</sup> et à la Commission d'étude sur l'éducation des adultes (Commission Jean)<sup>12</sup>, deux entreprises d'envergure dont le mandat et la visibilité doivent beaucoup à la volonté

---

«Interculturalisme : politique ou modèle préconisant des rapports harmonieux entre cultures, fondés sur l'échange intensif et axés sur un mode d'intégration qui ne cherche pas à abolir les différences» (p. 42). Le rapport final (*Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation*, Québec, 2008, 307 p.) propose la même définition (p. 287), mais sans référence à quelque «culture de convergence». La raison en est explicitement fournie : «Dans ses versions anciennes et récentes, l'interculturalisme québécois est porteur d'une tension entre deux pôles : d'un côté, la diversité ethnoculturelle et, de l'autre, la continuité du noyau francophone et la préservation du lien social. Il se caractérise aussi par l'accent (variable) mis sur le second pôle. Mais cet accent, qui fait écho à l'insécurité culturelle des Francophones, à leur sensibilité de minoritaires, se traduit principalement par une vigilance accrue pour tout ce qui touche à l'intégration et par une valorisation des rapprochements (échanges, communication, interaction, concertation, formation d'une culture commune, action intercommunautaire, enrichissement mutuel).» (p. 119). On comprend dès lors la difficulté qu'éprouve la Commission à distinguer fonctionnellement l'interculturalisme, à propos duquel elle recommande que l'État entreprenne une vigoureuse campagne de promotion (recommandation D1), et le multiculturalisme, ce «système axé sur le respect et la promotion de la diversité ethnique dans une société», qui «peut conduire à l'idée que l'identité commune d'une société se définit exclusivement par référence à des principes politiques plutôt qu'à une culture, une ethnicité ou une histoire» (p. 288). On est loin de la «culture de convergence» que Laurin plaçait au centre des dynamiques interculturelles.

<sup>11</sup> Cette commission, présidée par Pierre Angers, fut mise sur pied par le décret gouvernemental 2374 -77 du 20 juillet 1977 «sur la proposition du ministre de l'Éducation et du ministre d'État au développement culturel»; son mandat, soumis par les deux ministres, avait été approuvé par le Conseil des ministres le 29 juin 1977 (Décision 77-253). Le ministre de l'éducation et le ministre d'État au développement culturel en étaient les répondants gouvernementaux. Guy Rocher, sous-ministre au Développement culturel, siégeait au comité de coordination à titre d'observateur. La commission remit son rapport en mai 1979. En fait, il s'agit de quatre rapports : l'un provient du comité de coordination, les trois autres proviennent de trois comités sectoriels –l'université et la société québécoise; l'organisation du système universitaire; la formation et le perfectionnement des enseignants. Les divergences de vues entre les comités et les dissidences exprimées à l'intérieur de l'un des comités n'ont pas beaucoup favorisé la mise en œuvre des suivis souhaitables.

<sup>12</sup> Cette commission, présidée par Michèle Jean, fut créée par le décret gouvernemental 129-80 du 23 janvier 1980. Ce décret confiait au ministre Laurin la présidence du comité ministériel chargé de son application.

du Docteur Laurin d'en faire deux dossiers du plus haut niveau politique. Le ministre d'État eut alors à justifier son intérêt en montrant la portée supra-sectorielle de ces deux dossiers. On a alors bien compris qu'il entendait s'assurer ainsi d'en marquer l'importance et l'amplitude.

Comme ministre responsable de la coordination du secteur culturel, Camille Laurin a également affirmé sa présence et son influence dans des dossiers sectoriels de la mission éducative. On pense ici surtout au Livre vert (1977)<sup>13</sup> et au Livre blanc —orange, en fait! (1979) — sur l'école québécoise<sup>14</sup>, au Livre blanc sur les collèges (1978)<sup>15</sup>, de même qu'aux livres vert (1977)<sup>16</sup> et blanc (1980)<sup>17</sup> sur la politique du loisir, dont la responsabilité politique et administrative était alors logée au Ministère de l'éducation. Par une participation active et directe aux processus d'élaboration, voire de rédaction, il a voulu imprimer sa vision des choses, son appui politique semblant alors compenser pour une intervention parfois jugée lourde par les ministres responsables.

---

<sup>13</sup> *L'enseignement primaire et secondaire au Québec. Livre vert*, Québec, Ministère de l'éducation, 1977, 147 p.

<sup>14</sup> *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, Québec, Ministère de l'éducation, 1979, 163 p.

<sup>15</sup> *Les collèges du Québec. Nouvelle étape. Projet du Gouvernement à l'endroit des cegep*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1978, 79 p.

<sup>16</sup> *Prendre notre temps. Livre vert sur le loisir au Québec*, Québec, Haut-Commissariat à la jeunesse, aux loisirs et aux sports, 1977, 87 p.

<sup>17</sup> *On a un monde à recréer. Livre blanc sur le loisir au Québec*, Québec, Gouvernement du Québec, 1979, 107 p.

On le voit, les préoccupations et les visées éducatives ont occupé une grande place dans l'action de Camille Laurin comme ministre d'État au développement culturel et se sont traduites dans un ensemble de politiques et d'aménagements dans le champ même de l'éducation. Il faut le souligner car, dès ces années passées au-dessus des impératifs de la gestion sectorielle quotidienne, le Docteur Laurin s'est défini comme porteur d'une vision de la mission éducative. À telle enseigne que sa nomination à l'éducation, à l'automne 1980, a pu être vue par plusieurs ou bien comme une suite logique de son mandat au Conseil exécutif, ou bien comme une sorte de régularisation de la situation. Personne ne s'étonnera donc que, quoique en toute fin de mandat gouvernemental et à la veille d'un rendez-vous électoral, Camille Laurin soit arrivé à l'Éducation avec des cartons abondamment garnis et bien décidé à poursuivre sur sa lancée. De fait, dès les premières semaines dans son nouveau poste, il a commandé des travaux d'envergure sur plusieurs pans du système d'éducation —restructuration scolaire, universités, formation des maîtres, formation professionnelle, etc.

Le Docteur Laurin voulait labourer tout le terrain, «retourner chaque pierre», aimait-il à dire. Tout couvrir, tout remuer, tout recentrer sur le développement qu'il jugeait le plus important en vue de la prise en main collective dont il rêvait. À maints égards, c'était là des ambitions démesurées, dont il savait pertinemment qu'il ne pourrait pas les réaliser toutes, et pour plusieurs raisons. D'abord, bien sûr, parce que la conjoncture politique, sociale et économique avait bien changé depuis l'élan euphorique des premières années du gouvernement Lévesque : le gouvernement souverainiste avait perdu la bataille référendaire, les difficultés économiques commençaient à imposer des coupures



massives, les négociations collectives de 1982-1985 s'annonçaient ardues<sup>18</sup> -et elles le furent-, le nombre et l'importance des réformes gouvernementales avaient engendré des lassitudes, etc. Laurin était aussi bien conscient que l'action d'un ministère sectoriel engagé dans la gestion du quotidien et dans des partenariats-réseaux complexes n'a à peu près rien à voir avec celle d'un ministère d'État, libre des contraintes et des responsabilités opérationnelles directes. Et puis, disons-le, il savait fort bien qu'il «faisait peur» : et si sa détermination, son intelligence, son sens de la stratégie, son poids politique allaient modifier le jeu des influences et des alliances en place? Bref, on le «voyait venir» : avec respect, mais non sans crainte.

Homme d'idéal, Camille Laurin n'était pas idéaliste au sens où il n'aurait pas bien mesuré l'état des lieux. Mais il avait accepté, comme il le disait, de «ne pas voir à court terme tous les résultats escomptés des orientations et des balises qu'il voulait donner à l'éducation». Conscient d'être à certains égards à contretemps et de foncer sur ce qui serait des murs, il était pourtant convaincu que, le moment venu, une partie de la route aurait été tracée. Il avait bien appris de Freud que la satisfaction peut être différée. C'est à illustrer certains éléments majeurs de ces actions à longue portée que s'emploie la deuxième partie de ce propos.

---

<sup>18</sup> Ces difficiles négociations se firent, comme d'habitude, sous la gouverne du Conseil du Trésor. Comme ministre responsable d'une importante portion du secteur public, et en dépit de son intérêt plus que limité pour ce type de travaux, Camille Laurin y fut associé et tint à y jouer la solidarité gouvernementale jusqu'au bout, y compris dans la décision d'imposer la ponction salariale de trois mois couramment désignée comme la «piscine». Son action en éducation, cependant, a longtemps porté le poids et les cicatrices de ces mois de crise.

## 2. Des chantiers nombreux

La liste des chantiers mis en œuvre par Camille Laurin, ministre de l'éducation, est à elle seule impressionnante et témoigne, dans le contexte du deuxième gouvernement Lévesque, d'intentions à long terme bien davantage que de projets immédiats. On peut même dire que plusieurs de ces chantiers seront, pour des temps variables, laissés en plan, littéralement inachevés. C'est la suite des événements qui en dévoilera la portée réelle.

### 2.1 Des relais assumés

Il y a d'abord, héritées des opérations antérieures, des tâches que Camille Laurin a tenu à mener à terme, comme pour assurer les points de non-retour. C'est le cas, par exemple, des régimes pédagogiques du primaire et du secondaire adoptés et annoncés dès février 1981<sup>19</sup>. On oublie généralement qu'il s'agissait là des premiers régimes pédagogiques ayant statut de règlement gouvernemental<sup>20</sup> adopté en vertu de la *Loi sur l'Instruction publique*, définissant les services éducatifs auxquels les élèves ont droit et balisant les contenus d'apprentissage pour l'ensemble de l'école de base. Ce type d'instrument

---

<sup>19</sup> Les régimes furent adoptés par le décret gouvernemental 552-81 du 25 février 1981 et rendus publics le lendemain, en même temps que d'autres «mesures découlant de *L'École québécoise*», dont une politique générale d'évaluation pédagogique et un projet de politique des services personnels aux élèves.

<sup>20</sup> La législation de 1964 avait, de façon bien indirecte au demeurant, placé dans la *Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation* le pouvoir du ministre de l'éducation de faire des règlements en matière pédagogique. L'article 30 stipulait que le ministre était tenu de consulter le Conseil sur tout projet de règlement qu'il comptait adopter. C'est ainsi que les règlements les plus connus en matière d'organisation pédagogique et d'octroi d'autorisations d'enseigner (règlement no 4) furent, pendant longtemps —jusqu'à tout récemment dans le cas des autorisations d'enseigner—, des règlements adoptés en vertu de la *Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation*. Les nouveaux régimes pédagogiques remplaçaient ainsi les règlements 2, 6 et 7.

réglementaire va maintenant de soi, mais il n'en était pas ainsi à l'époque et tout le monde n'en réclamait pas. À quelques semaines du déclenchement des élections, il avait tenu à sceller ainsi l'entreprise de son prédécesseur, *L'école québécoise* de 1979, forçant même le jeu en annonçant le report progressif de la date d'entrée à l'école —du 31 septembre au 31 décembre— et l'allongement du temps d'enseignement au primaire, des mesures à propos desquelles le contexte de récession força ensuite le gouvernement à plusieurs avancées et reculs<sup>21</sup> et dont le dénouement dut attendre les années 1990. Du même coup, il assurait les bases de la révision des programmes d'études alors en cours, qui allaient passer des programmes cadres des années soixante-dix à des programmes par objectifs<sup>22</sup> appuyés par une politique appropriée d'évaluation des apprentissages<sup>23</sup>, une autre première.

---

<sup>21</sup> Au cours des années 1980, le Conseil supérieur de l'éducation dut se prononcer plusieurs fois sur l'allongement ou le gel du temps prescrit, à telle enseigne que, dans un avis de 1986, il pouvait affirmer, sans que le ministre d'alors ne s'en formalise, que «le dossier du temps prescrit au primaire commence à ressembler à une saga» (*Projets d'amendements au régime pédagogique du primaire. Avis au ministre de l'éducation*, octobre 1986, p. 19). Voir les éléments de cette «saga» dans : Conseil supérieur de l'éducation, *Le temps prescrit à l'éducation préscolaire et au primaire*, avril 1983; *Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire et le Règlement sur le régime pédagogique du secondaire*, août 1984, p. 8-10; *Le gel du temps prescrit à l'éducation préscolaire et au primaire*, juin 1986; *Projets d'amendements au régime pédagogique du primaire*, octobre 1986, p. 19-20.

<sup>22</sup> Ainsi s'enclencha une nouvelle génération de programmes, la plupart accompagnés de *Guides pédagogiques*. On la désigna familièrement comme la «marée bleue» pour le primaire et comme la «marée verte» pour le secondaire, du nom des couleurs dominant cette double édition. [Il arrive couramment que, mieux intentionnés que bien informés, des observateurs évoquent les «incessantes» réformes de programmes d'enseignement. En fait, après les décennies de «programmes-catalogues», les «programmes-cadres» du tournant des années 1970 ont constitué la première génération de «nouveaux programmes». Les «programmes par objectifs» des années 1980, issus de *L'école québécoise*, en ont formé la deuxième génération. Les «programmes par compétence» issus de la Réforme pédagogique amorcée en 1997 —la «réforme Marois»— en sont la troisième génération.]

<sup>23</sup> *Politique générale d'évaluation pédagogique. Secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire*, Québec, Ministère de l'éducation, 1981. Cette politique a été en vigueur jusqu'à la politique de 2003,

Il complétera, peu avant son départ en 1984, le même type d'opération pour l'adoption du régime pédagogique du collégial, qui était également une première, les collèges ayant fonctionné jusque-là avec un régime convenu sans valeur juridique assurée. Prévu dans le livre blanc sur les collèges de 1978<sup>24</sup>, on se souviendra que ce projet de régime avait traîné à travers la crise économique et les difficiles négociations du secteur public. Après avoir passé le test d'une commission parlementaire animée à la fin de 1983<sup>25</sup>, et sachant qu'il n'en retirerait pas grand-chose pour lui-même à une semaine d'un départ qu'il connaissait déjà, Camille Laurin avait tenu à «aller chercher» ce règlement<sup>26</sup>. «Le voici, enfin! », avait-il glissé au retour de la séance du Conseil des ministres.

---

*Être évalué pour mieux apprendre. Politique d'évaluation des apprentissages*, Québec, Ministère de l'Éducation, 2003, 68 p.

<sup>24</sup> Le régime pédagogique fait l'objet du chapitre le plus long : *Les collèges du Québec*, p.47-57. «Aux yeux du gouvernement», peut-on lire en conclusion de ce chapitre, «ces ajustements du régime pédagogique constituent la pièce maîtresse de la relance souhaitée de l'enseignement collégial. Ils nous situent d'emblée au cœur des pratiques éducatives et à la source de tous les renouveaux. C'est aussi à ce niveau que se dessinent les défis essentiels lancés aux agents de l'enseignement collégial et, au premier chef, aux enseignants» (p. 57). Dans sa présentation du *Plan de travail pour donner suite au projet du Gouvernement à l'endroit des collèges* (Québec, Ministère de l'éducation, 1980, 23 p.), le ministre Jacques-Yvan Morin (p. 5) parle aussi du régime pédagogique comme de la «pièce maîtresse du renouveau souhaité».

<sup>25</sup> *Journal des débats*, Commission permanente de l'Éducation, 32<sup>e</sup> Législature, 4<sup>e</sup> session, 7 décembre 1983 (no 184, B-10081-10141), 8 décembre 1983 (no 186, B-10245-10336) et 9 décembre 1983 (no 191, B-10517-10554).

<sup>26</sup> Le régime pédagogique fut adopté par le décret gouvernemental 464-84, le 29 février 1984. Le 5 mars 1984, le Docteur Laurin quittait le Ministère de l'Éducation.

Même volonté d'aboutir avec la mise en place des premiers centres collégiaux de transfert de technologie, ces nouveaux lieux de transfert esquissés en 1978<sup>27</sup> et confirmés dans le livre blanc sur le développement scientifique de 1980<sup>28</sup>. Aujourd'hui, plusieurs de ces centres de transfert sont devenus des fleurons et rares sont les régions et les institutions qui n'y ont pas vu une voie enviée de développement et d'excellence. C'était une idée promue par Camille Laurin.

Même action de continuité avec la transformation du Fonds FCAC<sup>29</sup>, dont on sait qu'il était jusque-là un simple programme du secteur de l'enseignement supérieur du ministère. En application de la politique de développement scientifique, Laurin passa aux actes en accordant, malgré les risques que d'aucuns s'employaient à brandir, une autonomie d'orientation et de fonctionnement à ce qui allait devenir ensuite un véritable fonds subventionnaire capable d'occuper la scène à côté des fonds fédéraux de subvention de la recherche<sup>30</sup>. Aujourd'hui, les fonds québécois d'aide à la recherche sont des structures crédibles, bien établies et reconnues. L'idée était de Camille Laurin, qui dut pourtant la

---

<sup>27</sup> En matière de formation professionnelle, c'est la première « mesure de relance » que propose le Livre blanc : « On suscitera le développement de *centres spécialisés* dans certains secteurs clés de la technologie québécoise. Ces centres pourraient avoir un statut spécial, tout en étant intégrés à part entière à un CEGEP. (...) En plus d'une vocation d'enseignement, de telles écoles pourraient être chargées de recherches appliquées dans des domaines de la technologie... ». *Les collèges du Québec*, p. 66.

<sup>28</sup> *Un projet collectif*, p. 78 : « ...développement de quelques centres régionaux chargés de recherche appliquée dans certains secteurs clés de la technologie québécoise... ».

<sup>29</sup> Pour *Formations de chercheurs et actions concertées*. FCAC deviendra ensuite FCAR, pour *Formation de chercheurs et aide à la recherche*.

<sup>30</sup> Dès avant la *Loi favorisant le développement scientifique et technologique du Québec*, qui donnait existence légale aux fonds subventionnaires québécois, le ministre Laurin accorda un statut d'autonomie au Fonds FCAC et le dota d'un conseil d'administration responsable.

vendre et la mettre en œuvre malgré les résistances. Et puis, on n'oubliera pas que c'est sous son inspiration que, en 1983, fut adoptée la loi qui créa le Ministère de la science et de la technologie<sup>31</sup>.

Ces quelques exemples devraient suffire à illustrer les perspectives de continuité qui ont marqué l'action de Camille Laurin en éducation. Certes, dans tous les cas, il avait été partie prenante aux orientations prises dans les premières années de son gouvernement, mais on mesurerait mal ce trait de l'homme politique si l'on entreprenait de banaliser cette «suite dans les idées», cette fidélité institutionnelle et cette volonté d'aller jusqu'au bout et d'inscrire les intentions dans la réalité, dût-on y mettre le temps nécessaire.

## 2.2 Des percées déterminantes

Camille Laurin a lui-même mis en marche des chantiers majeurs en éducation. Il serait même assez long de les énumérer tous, s'il est vrai qu'il voulait tout repenser et tout refonder sur des bases renouvelées. Les titres qu'il a donnés à ses déclarations d'ouverture de l'étude annuelle des crédits en témoignent éloquemment. «Discerner

---

<sup>31</sup> *Loi favorisant le développement scientifique et technologique du Québec*. En 1985, le Ministère de l'Éducation fut scindé et son secteur de l'enseignement supérieur et de l'aide financière aux étudiants fusionna avec le Ministère de la science et de la technologie pour former le Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie. (Voir : projet de loi 39, *Loi sur le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie et modifiant diverses dispositions législatives*, sanctionnée le 20 juin 1985.)

l'essentiel»<sup>32</sup>, «Maintenir le cap»<sup>33</sup>, «Les rendez-vous de l'avenir»<sup>34</sup> : une sémantique toute centrée sur les objectifs à identifier et les directions à prendre, par-delà les méandres de leur mise en œuvre. C'est d'ailleurs ainsi qu'il définissait le rôle du décideur politique : indiquer la direction à prendre et convaincre du bien-fondé de s'y engager. C'était, selon ce qu'il répétait, le meilleur moyen de travailler en vue du long terme. Certains des chantiers qu'il a ainsi ouverts sont particulièrement révélateurs de cette approche des choses et méritent qu'on les examine brièvement sous cet angle.

### 2.2.1 L'école de base

La restructuration du système scolaire —entendons par là des modifications touchant les rôles et les responsabilités des diverses instances et leur organisation linguistique et confessionnelle— est un dossier qui avait été clairement problématisé par la Commission Parent<sup>35</sup>, mais pratiquement laissé en plan depuis lors. Plusieurs tentatives de restructuration, notamment à Montréal, avaient été faites dans les années 70, dont celle du ministre Guy Saint-Pierre, que l'Opposition péquiste —Camille Laurin en tête— avait battue en brèche, au motif que la langue française n'aurait pas été adéquatement

---

<sup>32</sup> *Discerner l'essentiel. L'Éducation en 1981-1982*, Discours à l'occasion de la défense des crédits, 11 juin 1981.

<sup>33</sup> *Maintenir le cap. L'Éducation en 1982-1983*, Discours à l'occasion de la défense des crédits, 4 mai 1982.

<sup>34</sup> *Les rendez-vous de l'avenir. L'Éducation en 1983-1984*, Discours à l'occasion de la défense des crédits, 3 mai 1983.

<sup>35</sup> *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Tome III, 1ère partie («Diversité religieuse, culturelle, et unité de l'administration»), Québec, 1966.

protégée<sup>36</sup>. Plusieurs signes donnent à penser que Camille Laurin a toujours regretté l'issue stérile de cette opération et s'était pour ainsi dire juré d'y revenir un jour<sup>37</sup>. En 1976, il s'investit prioritairement dans la question linguistique, tout en appuyant stratégiquement son collègue de l'éducation, qui avait décidé de s'engager dans une vaste réforme pédagogique sans s'attaquer au difficile dossier des structures scolaires. Mais il n'en pensait pas moins. À telle enseigne que, dès son arrivée à l'éducation à l'automne 1980, et fort des avancées de la loi 101 sur la langue d'enseignement, Camille Laurin avait bel et bien son plan en tête : prendre sans tarder le relais de la réforme de Jacques-Yvan Morin et, malgré une conjoncture qui chaque mois s'assombrissait, s'attaquer frontalement à la restructuration du système scolaire, avec le souci de montrer que la fécondité de la réforme pédagogique entreprise l'exigeait.

Le livre blanc de 1982 —*L'école québécoise, une école communautaire et responsable*— campa d'emblée le projet : placer l'école au centre du système scolaire, la faire exister comme entité spécifique, lui reconnaître des pouvoirs et des responsabilités pédagogiques dorénavant accrues et exercées par un conseil, lui donner un meilleur contrôle de

---

<sup>36</sup> En fait, en juillet 1971, le ministre Guy Saint-Pierre déposa deux projets de loi. L'un —le projet de loi 28— prévoyait des commissions scolaires unifiées sur l'île de Montréal; l'autre —le projet de loi 27—, à la façon d'un contrepoids politique, proposait, pour l'ensemble du territoire québécois en dehors de Montréal et de Québec, de réduire substantiellement le nombre des commissions scolaires, qui seraient dorénavant désignées «pour catholiques» ou «pour protestants», un statut confessionnel qu'elles n'avaient jamais eu auparavant. Résultat paradoxal de la stratégie de l'Opposition péquiste, le projet de loi 28 fut retiré et le projet de loi 27, adopté! On obtenait ainsi un effet juridique de confessionnalisation accrue, alors qu'on visait l'inverse.

<sup>37</sup> Dans le premier chapitre de *L'École québécoise : une école communautaire et responsable* (Québec, Ministère de l'éducation, 1982, 99 p.), intitulé «Une réforme scolaire inachevée» (p. 5-16), le docteur Laurin avait explicitement souhaité que cette histoire soit racontée, brièvement mais clairement.



l'ensemble de ses ressources en vue de réaliser son projet éducatif, en faire le lieu d'exercice des droits linguistiques et confessionnels. Les catholiques et les protestants conserveraient leur droit à des services conformes à leurs convictions, mais ce serait dorénavant en vertu de la Loi sur l'instruction publique et non en vertu des décisions des comités confessionnels, un système universel de «triple option» devant remplacer un régime d'exemption jugé inadéquat. Dans un système ainsi recentré, les commissions scolaires, déjà limitées dans leur pouvoir de taxation par une réforme fiscale que Laurin avait appuyée<sup>38</sup>, deviendraient des «coopératives de services» orientées vers les besoins des écoles. En dehors des territoires d'origine de Montréal et de Québec et tout en maintenant ailleurs le droit constitutionnel à la dissidence, elles ne seraient plus confessionnelles. Elles seraient linguistiques ou unifiées, «intégrées» sur l'ensemble du territoire et réduites de 250 à environ une centaine, pour calquer globalement la carte des municipalités régionales de comté. Quant aux écoles privées, que Camille Laurin considérait comme faisant partie d'un même et unique système d'éducation, elles seraient invitées à s'associer plus étroitement au projet scolaire commun<sup>39</sup>.

---

<sup>38</sup> Projet de loi 57, *Loi sur la fiscalité municipale*, 1979

<sup>39</sup> L'année précédente, en 1981, le mode et le niveau de financement de l'enseignement privé avaient été significativement modifiés. Par des amendements législatifs que le ministre des Finances avaient co-parrainés avec le ministre Laurin et qui avaient fait se masser les protestataires dans le «salon rouge» de l'Assemblée nationale, on avait introduit dans la loi des montants de subventions par élève pour remplacer les pourcentages des coûts du secteur public pratiqués jusqu'alors, ce qui avait eu pour effet de diminuer les subventions gouvernementales à un pourcentage d'un peu plus de 50%, soit beaucoup moins que ce qui était versé depuis l'adoption de la *Loi sur l'enseignement privé* de 1968. Le Docteur Laurin avait déjà évoqué une réforme plus globale de cette loi. En 1979, il avait même fait esquisser un projet de politique qui devait y conduire, mais des positions irréconciliables au sein même du Parti québécois avaient fait avorter cet essai sur un dossier qui a toujours eu des allures de quadrature du cercle politique. Il dut donc se rabattre sur cette mesure financière ciblée, alors mise au compte de la récession économique plutôt que sur quelque position politique ou idéologique. La refonte de la loi, d'ailleurs sans grande révolution, attendra 1992 et l'action conjointe des ministres Michel Pagé et Lucienne Robillard, donc bien après que le ministre Claude Ryan eut demandé l'avis préalable de la Commission consultative de l'enseignement privé.

La bouchée était énorme, cela va sans dire. Le Docteur Laurin était pleinement conscient de s'en prendre à l'ensemble de l'édifice, de soulever à coup sûr les protestations des commissions scolaires et de braver l'article 93 de la Constitution canadienne, dont il entendait par ailleurs respecter la stricte lettre. Précis et incisif sur les changements préconisés, Camille Laurin avait voulu que le chapitre central du livre blanc expose les visées fondamentales du projet. Dans des pages directement inspirées de ses propos, on y montre comment et pourquoi le projet constitue «une option pour la qualité»<sup>40</sup> et «une option pour l'essentiel»<sup>41</sup>. La pensée éducative de Camille Laurin, centrée sur la personne et son «désir sans fin», y atteint un degré de clarté et de profondeur qui en fait un incontournable pour qui veut saisir les visées éducatives de l'homme politique<sup>42</sup>. Y

---

<sup>40</sup> *L'École québécoise : une école communautaire et responsable*, p. 42-44.

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 44-46.

<sup>42</sup> «Quel est-il cet essentiel en éducation, si ce n'est la personne humaine elle-même, son désir d'apprendre et de se développer, sa soif de connaître, sa passion de vivre, ses rythmes d'évolution, sa manière toujours imprévisible de se découvrir elle-même en même temps qu'elle découvre le monde et se l'approprié? L'enfant — l'adolescent, l'adulte — n'est pas un réservoir que l'on remplit ou un robot qui reçoit mécaniquement les informations qu'on lui transmet et les accumule froidement, quelle que soit la qualité de son environnement humain. Il est bien plutôt un être vivant et réfléchi qui, en découvrant le monde et en apprenant à le nommer et à le maîtriser, renoue pour ainsi dire avec sa nature profonde, qui est elle-même mémoire d'humanité, capacité insatiable de connaître, d'aimer, d'entrer en relation avec l'autre; capacité de goûter aussi, d'apprécier, de distinguer, de choisir, selon son élan ou ce qu'on pourrait appeler sa pente irréprouvable de liberté et d'autonomie. Éduquer, c'est donc aller à la rencontre d'un dynamisme déjà imprégné d'intelligence, de désir, de liberté et même de projet. Bien sûr, à moins de glisser dans quelque vision idyllique de l'humanité, nous faut-il reconnaître que, même lorsque nous sommes tout disposés à apprendre et à progresser, des obstacles nombreux se dressent devant nous, à commencer par ceux qui surgissent du dedans de nous-mêmes. La paresse, la lassitude, la peur de l'effort, l'ennui nous guettent sans cesse. C'est pour cela que l'apprentissage et l'éducation sont aussi entraînement, discipline, rigueur, évaluation, ajustement constant, parfois redressement. Mais éduquer, c'est toujours accompagner un sujet qui est son propre agent de développement et qui est finalement responsable de sa propre croissance.» (p. 44-45). (...) «Nous sommes ainsi renvoyés à une conception de l'éducation fondamentalement centrée sur la personne, son développement, ses apprentissages, son insertion dans une culture et dans une société, et sur la nécessité d'aménager l'environnement éducatif le plus propice possible à ses cheminements. Une

affleure aussi nettement l'ordonnancement des matières du projet de Loi 40, qui a présidé à toutes les versions de la Loi sur l'instruction publique qui se sont succédées depuis lors : l'élève, l'enseignant, les parents, l'école, le milieu d'appartenance, la commission scolaire, le ministère. En somme, l'essentiel au centre et la raison d'être au début.

On connaît la suite: retrait du projet de loi 40, mutation du ministre Laurin au Ministère de la Santé et des Affaires sociales, rédaction et présentation d'un nouveau projet de loi par le ministre Yves Bérubé<sup>43</sup>, présentation de la loi 107 par le ministre Claude Ryan du nouveau gouvernement libéral avec renvoi à la Cour suprême sur la question confessionnelle, etc. Cet échec importe ici moins que la suite de l'histoire, qui nous amène à l'amendement constitutionnel de 1997, à la création de commissions scolaires linguistiques<sup>44</sup> et, toujours en 1997, à la redéfinition des rôles respectifs de l'école et de la commission scolaire<sup>45</sup>. Ce qui frappe, à l'analyse même sommaire de ces développements, c'est la permanence des idées de fond du livre blanc de 1982 et du projet de loi 40 qui le traduisait. On pourrait établir une corrélation presque point par point entre ce que le Docteur Laurin proposait et ce qui, maintenant, n'est plus guère

---

conception de l'éducation qui table sur la capacité des communautés d'appartenance d'assumer, en liaison et en harmonie avec l'ensemble de la collectivité socioculturelle, la responsabilité immédiate de cet environnement éducatif. Une conception de l'éducation qui n'isole pas l'école de la vie et qui, en même temps qu'elle se soucie de communiquer des savoirs, se préoccupe de sensibiliser et d'«exposer» aux valeurs les plus fondatrices de la culture. Une conception qui subordonne l'administratif au pédagogique, le comment au pourquoi.» (p. 46).

<sup>43</sup> Le *Projet de loi 3*. Le projet fut adopté, mais la loi fut rapidement invalidée par la Cour pour motif d'inconstitutionnalité.

<sup>44</sup> Projet de loi 109, *Loi modifiant la Loi sur l'Instruction publique*.

<sup>45</sup> Projet de loi 180, *Loi modifiant la Loi sur l'Instruction publique et diverses dispositions législatives*.

discuté tant cela fait partie des références conceptuelles et institutionnelles communes. L'école existe maintenant comme instance identifiée, elle a un conseil d'établissement, elle exerce d'importants pouvoirs en matière de services éducatifs, elle est capable de conclure des partenariats communautaires, la Constitution canadienne a été amendée, les commissions scolaires sont intégrées et établies sur des bases linguistiques, etc. C'est proprement saisissant. En matière confessionnelle, Camille Laurin avait été de son temps et de sa génération et n'avait pas envisagé directement la déconfessionnalisation complète maintenant réalisée. Mais, après le livre blanc de 1982, c'est bel et bien la Loi sur l'instruction publique qui a défini les services confessionnels à offrir et la Constitution canadienne est de plus en plus apparue à tous comme étant le «verrou»<sup>46</sup> empêchant les évolutions souhaitables. À l'échelle du long terme, il ne s'était donc pas trompé.

### 2.2.2 L'éducation permanente

La Commission Jean, dont il avait proposé le mandat en janvier 1980, remit son volumineux rapport en février 1982<sup>47</sup>. On était alors en pleine crise des négociations des

---

<sup>46</sup> En janvier 1986, peu après le jugement invalidant la loi issue du Projet de loi 3, le Conseil supérieur de l'éducation avait recommandé au Ministre de cibler l'amendement de l'article 93 comme un des objets des négociations constitutionnelles alors annoncées. Voir : Conseil supérieur de l'éducation, *Pour une évolution équitable des structures scolaires de Québec. Avis au ministre de l'éducation*, janvier 1986, 4 p. Rencontrant le Conseil quelques mois plus tard, selon une habitude qu'il fut le seul ministre à pratiquer de manière régulière, le ministre Claude Ryan avait eu cet unique commentaire : «Ce n'est pas votre meilleur avis»!

<sup>47</sup> Commission d'étude sur la formation des adultes, *Apprendre : une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente*, Québec, Gouvernement du Québec, 1982, 869 p.

conventions collectives du secteur public. Coincé de toutes parts par des impératifs budgétaires dont le poids était devenu énorme, Camille Laurin ne s'engagea pas moins à lui donner suite. Au début de 1984, avec ses collègues Pauline Marois de la Main-d'œuvre et Denise Leblanc-Bentey de la Condition féminine, il fit adopter et lança *Un projet d'éducation permanente*<sup>48</sup>. Ceux qui, en 2002<sup>49</sup>, ont annoncé ce qu'ils ont appelé la «première politique d'éducation des adultes» du gouvernement avaient sans doute raté ou oublié les avancées majeures de cette politique de 1984, laquelle allait établir jusqu'à aujourd'hui l'éducation permanente comme obligation structurante de l'ensemble des réseaux de l'éducation et l'accès à des formations qualifiantes comme cible stratégique prioritaire. Cette politique prenait acte de la pluralité des ministères et des lieux québécois d'intervention, et elle définissait une répartition des tâches qui, à défaut de supprimer immédiatement toutes les lourdeurs, allait puissamment contribuer à mettre fin à l'imbroglio des rapports entre l'Éducation et la Main-d'œuvre et à clarifier les choses pratiquement jusqu'à maintenant.

En affirmant d'emblée la mission des réseaux et du Ministère de l'Éducation en matière d'éducation permanente et d'accueil des adultes, dans le cadre scolaire aussi bien que dans le cadre non scolaire, en précisant leur mission de service par rapport aux

---

<sup>48</sup> *Un projet d'éducation permanente. Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes*, Québec. Gouvernement du Québec, 1984, 77 p.

<sup>49</sup> *Apprendre tout au long de la vie. Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, Ministère de l'Éducation, 2002, 43 p. Cette politique, qui reprend plusieurs des choix fondamentaux de la politique de 1984 et qui fut également coparrainée par le ministre de l'Éducation et la ministre déléguée à l'Emploi, était accompagnée du *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, Ministère de l'Éducation, 2002, 40 p.

programmes de développement de la main-d'œuvre gérés par les réseaux et le Ministère de la main-d'œuvre, eux-mêmes articulés aux programmes fédéraux d'intervention, la politique de 1984 a permis une clarification des pratiques et un assainissement des climats qui ne comptent pas pour peu dans la concertation régionale et nationale accrue qui a suivi, rendant elle-même ensuite possible la création de la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre<sup>50</sup> et de ses versions subséquentes, puis l'entente administrative qui scella le transfert au Québec de la gestion de grands programmes fédéraux en développement des ressources humaines<sup>51</sup>. Camille Laurin résista aux pressions alors exercées pour imposer le monopole de l'Éducation ou pour légitimer l'intrusion des réseaux de la Main-d'œuvre dans le champ de la formation et réussit à répondre au vœu du Premier ministre de «réduire à une page» la présentation du «cheminement des activités de l'Entente Éducation-Main-d'œuvre», qui tenait alors à peine dans un diagramme de plus d'un mètre de longueur!

Les pièces du vaste puzzle étaient dès lors en place, de même que les enjeux concrets toujours considérés comme allant de soi : approche renouvelée de la distinction «jeune-adulte», visée du Diplôme d'études secondaires (DES) comme seuil minimal pour tous, diversification des pratiques pédagogiques, reconnaissance des acquis de formation, formation à distance, formation en alternance, concertation régionale et nationale des

---

<sup>50</sup> La création de la *Société québécoise de la Main-d'œuvre* (SQDM) fut annoncée dans le livre blanc de 1991 : *Partenaires pour un Québec compétent et compétitif. Énoncé de politique sur le développement de la main-d'œuvre*, Québec, Ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle, 1991, 85 p.

<sup>51</sup> L'entente Canada-Québec sur le partage des responsabilités en matière de main-d'œuvre fut ratifiée le 21 avril 1997. L'année suivante, la SQDM disparaissait, au profit d'*Emploi-Québec*.

partenaires du marché du travail, soutien aux organismes d'éducation populaire, tout ce autour de quoi gravitent toujours les engagements gouvernementaux en matière de développement de la main-d'œuvre. Ici aussi les textes et les faits parlent d'eux-mêmes : la politique de 1984 a balisé la suite des choses, et manifestement par le fond.

### 2.2.3 Les universités

L'enseignement et la recherche universitaires avaient déjà préoccupé Camille Laurin alors qu'il était ministre d'État au développement culturel, on l'a déjà mentionné en rappelant la mise sur pied de la Commission Angers et la vaste opération relative à la politique de développement scientifique. Comme ministre de l'éducation<sup>52</sup>, c'est dès février 1981 qu'il voulut jeter les bases de ce qu'il faut bien appeler une première politique des universités<sup>53</sup>, encore que, comme il le rappelait à cette occasion, les règles qui président au financement gouvernemental sont elles-mêmes —«objectivement», disait-il— un discours d'orientation et un énoncé de politique<sup>54</sup>. Dans cette autre «première», le Docteur Laurin s'emploie —les fondements d'abord— à définir la mission de l'université comme une mission essentiellement éducative et culturelle, confirme sa nécessaire autonomie et, dans des mots qui étonnent pour l'époque, n'hésite pas à affirmer que «l'État traite les universités pour ce qu'elles sont en fait et en droit, c'est-à-

---

<sup>52</sup> Au moment de sa nomination comme ministre de l'Éducation, il était depuis peu ministre d'État au développement culturel *et scientifique*.

<sup>53</sup> Camille LAURIN, *L'avenir des universités québécoises. Vers une politique des universités*, Québec. Ministère de l'éducation, 3 février 1981, 16 p

<sup>54</sup> *Ibid.*, p. 2.

dire d'authentiques *services publics*, envers lesquels la collectivité a des responsabilités et des droits»<sup>55</sup>. Accessibilité et démocratisation, nécessité de développer la recherche, notamment par la mise en place d'«actions structurantes» aux cycles supérieurs, importance de disposer de données fiables et reconnues par tous, clarification des rôles des divers grands intervenants —les universités elles-mêmes, le ministère, le Conseil des universités—, accroissement de l'accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones, affirmation forte des compétences québécoises en matière universitaire, voire signal d'alarme à propos du projet fédéral d'instituer des «centres d'excellence» : se dessine ainsi le faisceau des points de préoccupation qui n'ont cessé depuis lors, avec la question des niveaux et des sources de financement, de polariser la discussion entourant l'université.

Au chapitre des données d'information, on rappellera que c'est le Docteur Laurin qui avait autorisé l'élaboration d'une entente de partenariat avec la Conférence des recteurs et principaux des universités québécoises (CRÉPUQ) pour la cueillette des données institutionnelles d'information, une entente qui, à moins de changement tout récent, est toujours en vigueur. Comme sont aussi annuellement publiés depuis 1986, selon une impulsion qui porte sa signature, les indicateurs de l'éducation<sup>56</sup> qui font l'envie de plusieurs autres systèmes d'éducation et qui ont influencé jusqu'aux opérations de l'OCDE. On n'oubliera pas non plus, surtout à l'occasion d'un colloque coparrainé par

---

<sup>55</sup> *Ibid.*, p. 2.

<sup>56</sup> Publiés chaque année depuis 1986, *Les Indicateurs de l'éducation* se sont progressivement enrichis de nouvelles données. Ils sont maintenant disponibles sur le site Web du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.



l'Université du Québec en Outaouais (UQO), que celle-ci, sous le nom de l'Université du Québec à Hull (UQAH), a obtenu ses lettres patentes le 10 mars 1981 et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), le 19 octobre 1983, les deux sur la proposition de Camille Laurin et malgré les contraintes financières et les pressions contraires de ces années difficiles.

En lien avec cette action dans le secteur universitaire, Camille Laurin est aussi intervenu très tôt, en mars 1981, sur le complexe dossier de la formation et du perfectionnement des maîtres<sup>57</sup>. Mission éducative des maîtres —des propos fondateurs dignes de la tradition des traités *De Magistro*<sup>58</sup>—, professionnalisation de la fonction d'enseignement, nécessité de travailler en collaboration avec les milieux scolaires réels, identification

---

<sup>57</sup> Camille LAURIN, *La formation et le perfectionnement des maîtres. Premiers éléments d'une politique*, Québec. Ministère de l'éducation, 5 mars 1981, 16 p.

<sup>58</sup> «Le maître (...), n'est-ce pas fondamentalement le guide, l'éveilleur? Celui qui accompagne des individus en quête d'intelligence et de liberté? Celui qui, comme le mystérieux pédagogue de la *République* de Platon, aide les prisonniers de la caverne à se libérer de la prison des ombres et des apparences et à marcher vers la lumière et vers *les choses qui existent vraiment*? Le maître, c'est celui qui inspire, suggère, appuie, stimule, reprend même, aussi bien par sa parole que par son action, par son savoir comme par sa manière d'être et d'agir. C'est celui qui aide à comprendre, à choisir, à créer, à communiquer, à s'orienter dans la vie.» *La formation et le perfectionnement des maîtres*, p. 3. Et plus loin : «Au cœur de toute philosophie de l'éducation qui ne se détourne pas de son objet, il doit y avoir une authentique passion de l'enfant et, par conséquent, un immense respect pour l'intervention pédagogique. L'échange et le dialogue en quelque sorte mystérieux qui se nouent entre l'enfant et l'éducateur —au premier chef, entre l'enfant et l'enseignant— rejoignent des réalités humaines aussi fondamentales que l'éveil de la vie, l'éveil à la vie, l'éveil de l'intelligence et de l'affectivité, la découverte de soi et de l'autre, l'apprentissage de la vie sociale, la formation de la conscience morale, le développement de l'intériorité et du sens de la transcendance. Je suis d'avis que le discours politique ou administratif sur la formation des maîtres —et, en général, sur l'éducation— doit s'enraciner dans ce pour quoi et pour qui l'école existe.» *Ibid.*, p. 3-4. [À la fin de 1981, le Docteur Laurin a signé et diffusé un autre texte nourri des mêmes perspectives (*L'enseignante et l'enseignant : des professionnels*, Québec, Ministère de l'Éducation, décembre 1981, 20 p.), mais avec des références explicites à des objets des négociations en cours. Jugé belliqueux dans le contexte du moment, ce document fut reçu plutôt froidement.]

institutionnelle claire des responsabilités universitaires en formation des maîtres, développement des cycles supérieurs en sciences de l'éducation, relance des instances nationales d'orientation et de concertation, révision du «règlement numéro 4»<sup>59</sup>, notamment quant au libellé et à la durée du brevet d'enseignement et de la nature du stage probatoire, importance des compétences linguistiques, relance de la formation des maîtres du professionnel, etc. : confirmées à la lumière des ateliers qu'il avait fait tenir sur ces thématiques, toutes les pièces étaient là, dont les années de turbulence qui ont suivi ont repoussé l'aboutissement, mais qui seront remises, pratiquement telles quelles, sur l'ardoise de la réforme majeure des années 1990. La permanence des thématiques, des enjeux et des orientations est, ici aussi, saisissante : Camille Laurin était déjà d'avis que le maître est d'abord un «initiateur culturel», comme l'évoque le même mot grec —«παιδεία»— qui désigne à la fois la culture et l'éducation.

#### 2.2.4 D'autres avancées durables

À défaut que l'on puisse y consacrer ici le temps qu'elles mériteraient, d'autres cibles de l'action politique de Camille Laurin en éducation doivent être à tout le moins mentionnées, justement parce qu'elles ont laissé des traces durables.

---

<sup>59</sup> Comme on l'a rappelé plus haut, ce règlement existait en vertu de la *Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation*. C'est la Loi 118 qui, en 1997, a inscrit dans la *Loi sur l'instruction publique* le pouvoir habilitant le Gouvernement à adopter un règlement sur l'octroi des autorisations d'enseigner. Mais ce n'est qu'en 2006 qu'un tel *Règlement sur les autorisations d'enseigner* (c.1-13.3, r. 2) fut adopté en remplacement du règlement no 4.

Il faut d'abord rappeler la politique de formation professionnelle des jeunes, que Camille Laurin avait balisée et promue en dépit des énormes pressions du moment et, il faut le dire, même si ses expériences antérieures ne l'avaient guère familiarisé avec ce secteur de formation et d'activité. Ses propositions de 1982<sup>60</sup>, qu'il avait résolu de soumettre à la discussion sur le terrain<sup>61</sup>, contiennent une série de visées qui ont marqué la suite du débat et jusqu'à plusieurs éléments des référentiels actuels. Ainsi en est-il de l'objectif de favoriser l'accès du plus grand nombre à la formation de base attestée par le diplôme d'études secondaires (DES), de la diversification des modes d'accès à cette formation de base, notamment à la faveur de «cheminements particuliers de formation de base»<sup>62</sup>, de la suppression de la voie sans issue qu'était devenu le «professionnel court», de l'élaboration d'une carte de services couvrant l'enseignement professionnel du secondaire et l'enseignement technique du collégial, de l'élaboration et de la révision des programmes en partenariat avec les milieux du travail, de l'évaluation et de la

---

<sup>60</sup> *La formation professionnelle des jeunes. Propositions de relance et de renouveau*, Québec, Ministère de l'éducation, 1982, 87 p.

<sup>61</sup> Les résultats de ces audiences régionales et nationales sont consignés dans *La formation professionnelle des jeunes. Propositions de relance et de renouveau. Synthèse de la consultation*, Québec, Ministère de l'éducation, 1983, 114 p.

<sup>62</sup> *Ibid.*, p. 56-59. La mise en place de cheminements particuliers de formation en Secondaire I est devenue obligatoire en septembre 1986 et, au deuxième cycle du secondaire, à partir de septembre 1989. Entre 1985 et 1988, ces cheminements particuliers ont fait l'objet de plusieurs documents d'orientation et d'implantation publiés par le Ministère de l'Éducation. Ce n'est qu'en 2005 qu'ils ont cédé la place à d'autres cheminements inspirés par les mêmes préoccupations. En effet, le régime pédagogique adopté en 2005 prévoit, pour le deuxième cycle du secondaire, un parcours de «formation préparatoire au travail» et un parcours de «formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé». Ces parcours sont actuellement en voie d'implantation.

reconnaissance des acquis, de la visibilité et de l'articulation des instances du ministère intervenant en formation professionnelle et technique, de la clarification des liens avec les réseaux et le Ministère de la Main-d'œuvre, de l'affirmation et de la défense des responsabilités québécoises en la matière. Camille Laurin n'avait pas prévu la mise sur pied des «centres de formation professionnelle» actuels, ni la formidable injection de ressources financières qu' a ensuite connue ce secteur, ni l'émergence des «programmes par compétences». Mais, sur les visées de fond, les vecteurs étaient là, bien campés, comme ils le sont explicitement en ce qui concerne certains éléments plus spécifiques comme la carte intégrée des programmes du secondaire et du collégial, les processus d'élaboration des programmes, voire, depuis plus de 15 ans<sup>63</sup>, la fonction de sous-ministre adjoint à la formation professionnelle et technique au Ministère de l'Éducation..

La vitalité des associations étudiantes et la participation des étudiants aux diverses instances de décision ont trouvé chez le Docteur Laurin un appui tout-à-fait déterminant. C'est lui qui, en 1983, malgré les objections et les résistances, pilota l'adoption de la *Loi sur l'accréditation et le financement d'associations d'élèves ou d'étudiants*<sup>64</sup>, qui fixe toujours ces modalités d'association et de participation. L'encadrement et la protection du droit de reconnaissance et d'accréditation, de même que le pouvoir de «désignation» aux instances accordé aux associations étudiantes, ont substantiellement modifié le décor et continuent, plus de vingt-cinq ans plus tard, à être la référence en la matière.

---

<sup>63</sup> Cette fonction sous-ministérielle a été instaurée, en décembre 1993, lors de la fusion du Ministère de l'Éducation et du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science sous le nom —de courte durée — de Ministère de l'Éducation et de la Science.

<sup>64</sup> *LRQ*, c. A-3.01. On l'a longtemps désignée comme la «Loi 32».

On doit aussi souligner l'intérêt de Camille Laurin pour le rayonnement international de l'éducation québécoise. À l'époque, on ne parlait pas encore d'«internationalisation» de l'éducation ou des programmes, mais il avait bien vu les retombées possibles d'une plus grande ouverture internationale. On se rappellera qu'il avait fait nommer un sous-ministre adjoint spécifiquement mandaté en la matière<sup>65</sup> et qu'il avait aussi soutenu la création d'une «société d'exportation des ressources éducatives du Québec» (SEREQ), une initiative qui ne doit sûrement pas à son manque d'opportunité d'avoir tourné court. Cela montre que, dès avant tous les discours sur la mondialisation, Camille Laurin avait perçu la nécessité, en éducation comme ailleurs, de «penser globalement». On se souviendra notamment de la première autorisation accordée à un collègue québécois —en l'occurrence, le Collège Brébeuf— d'offrir le programme du *Baccalauréat international*; c'était en octobre 1982.

Un mot, enfin, sur l'autorisation et l'appui que le Docteur Laurin avait donnés à la conduite d'une opération interne relative au rôle et à la taille du ministère lui-même<sup>66</sup>. Soucieux de centrer le ministère sur ses fonctions essentielles et irremplaçables —orienter, développer, «confirmer» selon le mot de Jean-Paul Desbiens, coordonner, évaluer—, le

---

<sup>65</sup> Il s'agit de Jean-Marc Léger, un diplomate de carrière qui est à l'origine des institutions de la francophonie, notamment de l'Association des universités partiellement ou entièrement de langue française —l'AUPELF, devenue depuis lors l'AUPELF-UREF, puis l'Agence universitaire de la francophonie.

<sup>66</sup> Comité sous-ministériel sur l'examen des fonctions et de la taille du ministère de l'Éducation, *Le bilan de santé du MEQ pour ses vingt ans*, Québec, 16 mai 1984, 43 p. Le document porte la mention «document réservé au Ministère».

Docteur Laurin avait souhaité, bien avant toutes les opérations de «réalignement» et de «réingénierie» qui se sont ensuite succédées, que le ministère donne lui-même l'exemple de la frugalité imposée aux réseaux de l'éducation<sup>67</sup>. Il quittera le ministère avant la fin des travaux et son successeur, soucieux de ne pas traîner une image de président du Conseil du Trésor, ne se montra guère intéressé à cueillir cet héritage. Vingt-cinq années plus tard, force est tout de même de constater que les opérations subséquentes de contraction et de réduction d'effectifs ont imposé une cure minceur à côté de laquelle la réduction envisagée par cette opération de 1984 apparaît comme une médecine bien douce.

\* \* \* \* \*

Comment ne pas conclure que l'héritage de Camille Laurin en éducation a été important, déterminant même? On peut toujours penser que ses ambitions avaient quelque chose d'excessif et que le réalisme politique n'y était pas toujours à doses appropriées. Mais ce serait passer à côté de l'action politique de Camille Laurin que d'en mesurer la portée au seul calcul de l'effet immédiat ou de la louange publique. Le Docteur Laurin savait parfaitement, surtout dans le contexte du second gouvernement Lévesque, qu'il ne verrait

---

<sup>67</sup> C'est ainsi qu'il présentait les choses dans son discours de la défense des crédits de mai 1982 : «Dans l'esprit des questions et des propositions que nous soumettons à l'ensemble des partenaires des réseaux, il me paraît nécessaire que nous cherchions aussi les moyens —dussent-ils être éventuellement assez radicaux— de délester le Ministère de certaines fonctions accessoires, de poursuivre sa dynamique de décentralisation, d'accentuer ses mécanismes de concertation et de coordination, de l'organiser très nettement en fonction de sa mission propre, de le convier, lui aussi, à faire plus avec moins.» (*Maintenir le cap. L'éducation en 1982-1983.*, p. 13).

pas les résultats attendus de tous les chantiers qu'il ouvrait, certains même envers et contre tous. Examiner chaque pièce de l'édifice, la resituer par rapport aux finalités essentielles, la redéfinir dans la perspective d'un développement culturel capable d'assurer l'épanouissement des personnes et de la collectivité, ouvrir des brèches, assurer les inscriptions juridiques et institutionnelles qui comptent et, pour le reste, laisser au temps et à la réflexion collective le temps de faire leur œuvre : l'homme qui plantait des arbres, en quelque sorte. C'était sa façon de réaliser cette maxime que Suétone attribue à Auguste et que le Docteur Laurin aimait bien citer : «festina lente», hâte-toi lentement, c'est-à-dire agis et avance, avec détermination et sans attendre, mais sans agitation à courte vue. C'est la meilleure façon de réaliser quelque chose. C'est le prix de l'action qui dure.

On l'aura compris, le présent propos n'est pas de prétendre que Camille Laurin aurait tout vu, tout prévu ou tout amorcé. La vérité est plutôt que, sur un nombre important de questions, de problématiques et de perspectives qui «travaillent» toujours le système d'éducation et la direction politique de la mission éducative, le Docteur Laurin a puissamment contribué à établir et à léguer ce qu'on pourrait appeler le «pensable disponible» et, dans plusieurs cas, des dispositions structurantes, matricielles même. S'il est de mise de clore ici par un hommage, c'est celui-là même qui convient sans doute le mieux à ce ministre de l'éducation.