

Les institutions indépendantes dans un système national d'éducation

par Claude BEAUREGARD *

POUR SITUER équitablement et efficacement les institutions indépendantes dans l'ensemble de notre système d'éducation, il faudrait, on le sent bien, répondre à plusieurs questions. C'est une démarche qui dépasse le cadre de cet article et, jusqu'à un certain point, qui défie toute tentative individuelle; l'évolution des structures, de même que, plus profondément encore, la composition d'un ensemble scolaire reflétant la conception de l'éducation que se fait une société civile, doivent résulter d'une réflexion et d'une action collectives. Les documents et les gestes ne manquent pas qui indiquent les orientations et les réalisations actuelles du monde de l'éducation, chez nous et ailleurs; pourtant, aucune solution n'est définitive et les réflexions ici consignées ne peuvent être qu'une contribution à la recherche permanente qui doit alimenter les personnes qui se situent aux divers centres de décision. En l'occurrence, je crois opportun d'examiner certaines questions qui me semblent fondamentales, à la fois aux plans théorique et pratique, lorsqu'il s'agit d'évaluer l'apport que la collectivité québécoise peut légitimement attendre des institutions indépendantes, à l'heure où cette dernière, manifestement, désire un système d'éducation de qualité, cohérent, démocratique, centré sur l'enfant et soucieux du bien commun.

Si les principales aspirations de notre société en matière d'éducation se résument aux cinq points que je

viens d'énumérer, on peut se demander en quoi le statut public ou privé de l'École entre en ligne de compte; lorsqu'il s'agit de déterminer laquelle de l'école publique ou *privée* est le plus apte à répondre à ces aspirations, je vois mal que l'on puisse préjuger globalement en faveur de l'une ou de l'autre.

Le lecteur aura peut-être remarqué que je viens de passer tranquillement, à quelques lignes d'intervalle, de la notion d'indépendance à celle de statut privé; une bonne partie des réflexions qui suivent seront consacrées à remettre en question certaines idées reçues, idées divergentes parfois, concernant cette question délicate.

L'histoire moderne de l'École en Occident révèle une préoccupation sérieuse à l'égard de son statut public ou privé (indépendant, libre...), * l'ampleur des débats à ce sujet incline à croire que la question n'est pas sans importance. On sait également que le problème a été pensé presque exclusivement en fonction de son aspect confessionnel; il me semble qu'il faudrait aujourd'hui adopter une autre perspective et s'arrêter à l'ensemble des motivations de l'école dite privée, ce qui situerait la question dans

* Il importe d'élucider dès maintenant les notions complexes et souvent confuses de *privé*, *libre*, *indépendant*. Il existe évidemment plusieurs acceptions de ces termes et plusieurs interprétations de ces réalités quant à leur portée dans la question scolaire.

(la suite de la note au bas de la page suivante) →

* Monsieur Claude Beauregard occupe le poste d'adjoint au secrétaire général de la F.C.C.

un nouveau contexte. Il est permis de penser que l'idéal démocratique qui a suscité l'école *publique dénominateur commun*, centrée sur une conception limitative du caractère national, suscitera, dans une nouvelle intuition de ses exigences internes, une école nationale ouverte, *positivement pluraliste*. Sans faire table rase de toute l'expérience acquise, ici et ailleurs, et sans remettre en question les plus récents phénomènes — tel que la socialisation — (je dois au contraire présumer le lecteur familier et accueillant quant à l'essentiel de ces expériences et phénomènes sociaux) je me propose de reprendre certaines questions auxquelles on me semble apporter souvent des réponses simplistes et, occasionnellement, doctrinaires.

Remise en question de quelques a priori

LES EXIGENCES INTERNES DE LA DÉMOCRATIE

Le statut juridique public ou privé de telle école particulière affecte-t-il nécessairement sa valeur éducative et, par voie de conséquence, le bien particulier

Dans cet article, le terme *privé* dénote un statut juridique, un état de fait consacré par la loi quant à la possession d'une maison d'éducation par un individu ou un groupe d'individus constitués en corporation; il s'agit de la propriété privée de biens, meubles et immeubles, en somme, de tout ce qu'on classe habituellement sous la rubrique *immobilisations*, par rapport et en opposition à la rubrique *opérations courantes*.

Ce caractère privé n'intéresse que dans la mesure où il assure un degré supérieur d'autonomie, de liberté d'action, à des institutions qui ont d'autre part fait leurs preuves, ou offrent des garanties suffisantes. Je ne crois d'ailleurs pas qu'il faille considérer comme absolue la relation causale "privé-indépendant"; de nombreux facteurs en modifient la portée.

En particulier, ce caractère privé — absolu au plan légal — connaît en pratique des variantes sociologiquement lourdes de conséquences. Il faut en effet distinguer:

- la *propriété privée stricte*, où le propriétaire ou les propriétaires incorporés assument à eux seuls le financement des immobilisations, y compris le service de la dette;
- la *propriété mixte*, où le propriétaire ou les propriétaires en titre font appel à une aide extérieure substantielle et localisée (État, diocèse...) dans le financement des immobilisations. Les propriétaires sont alors en fait "en société" avec des corps constitués;
- la *propriété par fiducie*, où les membres de la corporation ne sont pas à proprement parler des propriétaires, mais des administrateurs de biens publics.

Le statut de propriétaire se définirait donc en fonction du mode de financement des immobilisations, et non en fonction des opérations courantes; en éducation, il n'y a

des étudiants qui la fréquentent? Sa capacité à servir le bien commun de la société civile est-elle mise en cause? A ces questions, je crois qu'il faut répondre: non. Je reviendrai sur les raisons qui motivent cette opinion. Si, d'autre part, on pose la question à l'égard de l'ensemble du système scolaire d'aujourd'hui, il semble que le bien commun de la collectivité ne puisse être assuré que par l'intervention des pouvoirs publics, quelles que soient les modalités de contrôle adoptées par ceux-ci. Cette intervention est devenue nécessaire, même si, à la limite, certaines conséquences peu souhaitables en soi devaient en résulter.

Le climat social de même que le régime politique sous lequel nous vivons, demandent cependant de l'École plus que l'excellence et le service du bien commun: ils appellent la *manière démocratique*. La société, dans ses éléments les plus agissants, a fait une option nette en ce sens. On sait du reste, que la démocratie est plus qu'un régime politique, qu'elle dépasse même les diverses institutions, et qu'elle relève en somme d'une certaine conception de l'Homme. L'école démocratique, qui doit respecter certaines formes de liberté et d'égalité, voire opérer

pas de "produit" sur lequel le "propriétaire" ou "l'ouvrier" aient des droits, et les opérations courantes sont de la nature d'un service public. Il ne faudrait cependant pas jouer ici sur les mots: la libre disposition des immobilisations par un propriétaire a d'un autre côté des répercussions sur les opérations de l'entreprise. Ainsi, on sait l'influence qu'exerce sur le rendement pédagogique la nature des divers locaux mis à la disposition du personnel et des étudiants. C'est en ce sens que l'on peut poser légitimement que le caractère de stricte propriété privée à l'égard des immobilisations est un garant d'une certaine liberté d'action; si, de plus, on prolonge l'entreprise privée en finançant même les opérations courantes, on s'assure, à l'intérieur de certaines limites, une indépendance quasi totale à l'égard de toute juridiction extérieure.

Je dis bien: à l'intérieur de certaines limites. En effet, le caractère fondamentalement public de la fonction enseignante, en ce qu'elle intéresse vitalelement le bien commun, ne permet pas de faire abstraction du contexte sociologique et culturel où s'insère l'école. Cette insertion exige une plus grande *perméabilité* de l'école indépendante, qui devient de ce fait *relativement indépendante*, surtout si elle cherche à se situer résolument et sans équivoque dans un système national d'éducation.

Le terme *libre* ou *indépendant* — je préfère ce dernier vocable — se réfère à cette liberté d'action dont devrait jouir toute maison d'éducation, tant *publique* que *privée*, dans la mesure où elle a préalablement satisfait à certaines exigences minima fixées par les pouvoirs civils. La certification de la qualité globale de l'institution et de son aptitude à s'administrer selon un mode largement autonome, devrait provenir d'un organisme sans attaches immédiates à l'égard de toutes les parties en cause.

des rajustements parfois difficiles entre ces deux valeurs, peut vraisemblablement le faire selon plusieurs modalités. Pour les hommes qui se trouvent aux centres de décision, il importerait de s'assurer:

- que l'un et l'autre des statuts légaux public et privé d'une école sont également compatibles avec l'esprit démocratique,
- que l'une et l'autre école, selon des modalités distinctes, peuvent effectivement s'intégrer fonctionnellement et juridiquement dans les structures du système scolaire d'une société démocratique,
- que la décision en faveur d'un système scolaire unifié — comptant ou non des institutions publiques et privées viables — correspond en fait aux aspirations de la collectivité.

Prendre à ce sujet, avec discernement, les décisions qu'on ne peut indéfiniment retarder, n'est pas facile; avant de poser des gestes difficilement réversibles, il est habituellement prudent d'examiner les hypothèses et les solutions avec lesquelles nos opinions et nos attitudes étaient d'abord le moins en accord.

Adopter une attitude prospective, c'est risquer d'ébranler ses opinions reçues, y compris les plus récentes, qui occupent souvent jusqu'à l'envahissement le champ de la conscience; il s'agit de pousser le plus avant possible et de découvrir les implications latentes d'une situation actuelle.

Déjà, aux plans de la recherche et de l'action, des personnes, voire des pays sont entrés de plain pied dans une optique prospective. C'est ainsi que deux *intuitions fondamentales*, qui sont intimement reliées à la société démocratique, se sont récemment dégagées avec quelque netteté: — l'esprit démocratique appelle la *socialisation* — la socialisation soucieuse de l'Homme suppose le *personnalisme*.¹ Ceci tient — j'y reviendrai — à la grande dialectique interne qu'engendre l'idéal démocratique entre les deux pôles de la *liberté* et de l'*égalité*. Il s'agit d'une conception de la *Justice*, au sens où l'entendaient les Anciens grecs. C'est une perception nouvelle et plus profonde des exigences de la démocratie et de la conception de l'Homme qui s'en dégage, qui sont à l'origine des aspirations actuelles à la démocratisation et à la "personnalisation" de l'enseignement. Le Rapport Parent touche un point fondamental lors-

qu'il centre toute la démarche pédagogique sur l'enfant; le Président Johnson agit avec lucidité lorsqu'il fait adopter une législation qui rend effectivement l'école, *publique et privée*, plus accessible à tout Américain.²

LE PROBLÈME DES PRIORITÉS

La généralisation de l'éducation, problème majeur pour toutes les collectivités, problème prioritaire pour le plus grand nombre, il faudrait peut-être la concevoir ainsi, au niveau d'une *planification* qui seule peut l'assurer: il y a une masse "x" à scolariser et à éduquer (le tout d'ailleurs dans une optique *d'éducation permanente*) et des ressources humaines et matérielles "y" à consacrer à cette fin. Attendu que le Planificateur, investi d'un mandat de la société civile en vue du bien commun, demeure l'ultime centre des décisions, il a néanmoins le devoir d'utiliser les ressources "y" en question de la façon la plus *efficace* et selon des critères qui correspondent non pas nécessairement à sa définition personnelle du bien commun, mais à celle qui lui apparaît — après enquête honnête — se dégager du consensus de la société civile.

Dans sa répartition des ressources pour fins d'éducation, le Planificateur ne peut manquer d'établir des priorités, en fonction de l'importance relative des besoins spécifiques et de leur relation au bien commun. Ces décisions quant aux priorités sont d'une importance capitale et l'on peut hésiter longuement, ou encore, errer sérieusement, si l'on se heurte à de faux problèmes, si l'on adhère à des a priori par trop discutables, si l'on est prisonnier de certaines *imageries*.

Parmi ces dernières, une des plus tenaces, semble-t-il, est que le développement des institutions dites indépendantes ou privées nuit au développement des écoles publiques. S'il s'agit d'envisager la question dans une optique *quantitative*, ceci ne peut manquer d'être vrai. Je vois mal, cependant, que l'argument tienne, si l'on considère le développement *qualitatif* des écoles et du système publics; à moins que ce dernier ne soit réduit à une échelle insignifiante, au point de lui interdire d'opérer à l'intérieur des normes d'un rendement optimum, et que d'autre part, aucune forme de collaboration n'existe entre les institutions des deux secteurs, public et privé. Enfin, si l'intégration des institutions publiques et privées à l'intérieur d'un système national d'éducation s'inscrit dans les faits, nous ne sommes plus face à une situation

de concurrence; il faut alors penser au développement optimum de toutes les institutions, et établir les priorités en fonction des besoins des populations desservies par toutes ces écoles voulues par elles. A cet égard, il me semble que l'on ne peut traiter à la légère l'expérience hollandaise, même si l'on pense que la situation québécoise soit rigoureusement "sui generis".³

LES SUBVENTIONS ET L'ACCESSIBILITÉ

Examinons d'un peu plus près l'a priori selon lequel toute subvention publique versée à une institution indépendante est distraite de sa destination légitime, de telle sorte qu'une somme quelconque — tirée des fonds publics et disponible pour fins d'éducation — est pour toute fin pratique perdue pour la collectivité. Ou encore, la question étant vue sous un autre angle, que sans la présence d'institutions indépendantes subventionnées par l'État, les institutions publiques seraient mieux pourvues.

Certes, il est indéniable que si les subventions versées aux institutions indépendantes étaient dirigées vers les institutions publiques, ces dernières se trouveraient globalement plus riches. Mais il n'est pas certain pour autant que les ressources et les services *per capita* s'en trouveraient accrus dans les écoles publiques, dès lors responsables d'effectifs plus considérables, car combien d'étudiants qui fréquentent les écoles indépendantes subventionnées le feraient encore si elles ne l'étaient plus, ou encore l'étaient insuffisamment ?

Cette question, d'une grande portée pratique, est subtilement reliée aux problèmes d'accessibilité et de gratuité scolaire. S'il s'agissait de poser ainsi le problème: il faut assurer l'éducation la plus poussée possible à tous les jeunes et, pour ce faire, éliminer, entre autres, *toutes les causes financières* de l'abandon des études. On serait alors amené à penser non plus tellement frais de scolarité et de subsistance durant le cours des études, mais pour un temps du moins, capacité de l'étudiant et de sa famille à les porter. La solution la plus plausible dans cette optique s'inspirerait vraisemblablement d'un modèle comme celui-ci, à réaliser par étapes:

— gratuité de l'enseignement dans les institutions publiques primaires, secondaires et post-secondaires,

— gratuité de l'enseignement dans les institutions indépendantes financées par les pouvoirs publics à parité avec les institutions publiques équivalentes (ces institutions, *relativement* indépendantes, seraient fonctionnellement intégrées dans un système national d'éducation et accepteraient des contrôles et des normes appropriés fixés par les pouvoirs publics),

— allocations spéciales de subsistance pour les résidents dans les institutions post-secondaires, si la résidence ne peut être gratuite (allocations proportionnées aux insuffisances du revenu familial "per capita"),

— *frais de scolarité peu élevés* au niveau universitaire, et allocations spéciales pour les étudiants que la distance empêche de loger dans leur famille,

— système de prêts-bourses pour les étudiants soutiens de famille,

— système de prêts-bourses pour tous les étudiants, en fonction des besoins réels.

Ce n'est, à mon avis, qu'après qu'un nombre effarant d'injustices sociales autrement plus graves auront été éliminées, qu'on pourra songer à la gratuité totale au niveau universitaire et, a fortiori, au pré-salaire.

Encore une fois, il s'agit d'abord d'éliminer les causes diverses d'abandon des études, dont les causes financières; considérant la proportion nécessairement limitée du produit de la taxation disponible pour fins d'éducation, il faut penser à augmenter ces ressources par tous les moyens légitimes. Dans cette optique, il m'apparaît important de permettre à certains étudiants devenus soutiens de famille de continuer leurs études, tandis que tous les étudiants plus fortunés dont les revenus familiaux — compte tenu des charges familiales — se situent dans la moyenne, verseraient, en acquittant des frais de scolarité modestes, des fonds additionnels pour fins d'éducation. A capacité égale de payer (ou de ne pas payer), au nom de quelle norme d'équité n'appliquerait-on pas ce traitement aux étudiants des institutions indépendantes aussi bien qu'à ceux des institutions publiques ? A moins que l'on tienne à permettre l'accès des institutions indépendantes aux seuls citoyens dont les revenus sont tels que les frais de scolarité, correspondant au coût réel de l'enseignement, ne causent aucun problème. Il me semblerait fort préférable de permettre effectivement une liberté de choix à l'égard

de l'institution publique et privée — ou mieux, à l'égard de telle institution particulière, publique ou privée — à l'ensemble de la population.

A tous les niveaux dits de "l'enseignement de masse", il faut instaurer la gratuité scolaire, et prévoir une *normalisation* des services; il ne faudrait cependant pas exclure la possibilité que les communautés régionales ou locales, voire les parents d'enfants de telle école particulière, publique ou privée, puissent volontairement investir des sommes pour fins d'éducation à leur niveau respectif. En aucun cas cependant il ne pourrait s'agir de frais de scolarité; il faut penser soit à une taxation locale, soit à un appel à l'entreprise privée (firmes industrielles ou commerciales, fondations, dons de parents, etc.).

Si je n'ai pas abordé jusqu'à maintenant la question d'un *financement partiel* des institutions indépendantes, c'est que dans l'optique d'un système national d'éducation dont ces institutions font partie selon une planification générale, leur financement à parité avec les institutions publiques m'apparaît non seulement possible mais souhaitable. Tout récemment, la Fédération des Commissions scolaires catholiques du Québec s'est prononcée en ce sens.⁴

Il reste que des circonstances particulières pourraient entraîner quelques institutions indépendantes à s'éloigner assez sensiblement des normes acceptées d'autre part par certains autres; ceci, soit dans le cadre d'une planification générale, soit en marge de celle-ci. Je prétends que certaines modalités de *financement partiel* de ces institutions seraient susceptibles de libérer en fait des sommes additionnelles pour fins d'éducation dans les autres institutions, publiques

et indépendantes, intégrées dans un seul système national d'éducation.

C'est ainsi qu'à la limite — lorsqu'il n'y a aucune subvention de l'État — les étudiants conséquemment moins nombreux qui fréquentent encore les institutions privées (entendons ici et par la suite: les institutions indépendantes non intégrées au plan d'ensemble) libèrent, chacun d'entre eux, une somme égale à ce que coûterait leur éducation s'ils fréquentaient le secteur public (entendons ici et par la suite: système national unifié, du type du système national d'éducation décrit plus haut). A l'autre extrême, — lorsque l'État subventionne au même titre le secteur privé et le secteur public — aucune somme additionnelle n'est libérée, quelle que soit la fréquentation du secteur privé.

Dans l'hypothèse de subventions au secteur privé, fixées par l'État à moins de 100% de ce qu'il en coûte au secteur public, toute fréquentation du secteur privé libère des sommes pour le secteur public. Si, par hypothèse, ces subventions sont fixées à 50% de ce qu'il en coûte per capita au secteur public, une fréquentation du secteur privé dépassant le double de la fréquentation dans le cas d'un secteur privé non subventionné, libère des sommes proportionnellement supérieures pour le secteur public.

Pour les fins de la démonstration, posons un coût de l'enseignement normalisé de \$500.00 par étudiant.

Dans le tableau qui suit, je suggère trois courbes possibles de fréquentation d'institutions à caractère privé, subventionnées par les pouvoirs publics selon des pourcentages variables; je n'ai aucune raison de croire l'une plus valable que les deux autres.

Coût normalisé de l'enseignement	% de Subventions	Frais de scolarité	Fréquentation	Sommes libérées	Fréquentation	Sommes libérées	Fréquentation	Sommes libérées
500.	0	500.	0	0	10	5,000.	15	7,500.
	25	375.	5	625.	20	2,500.	30	3,750.
	50	250.	10	2,500.	30	7,500.	60	15,000.
	60	200.	15	3,000.	40	8,000.	120	24,000.
	70	150.	20	3,000.	50	7,500.	240	36,000.
	80	100.	25	2,500.	60	6,000.	480	48,000.
	90	50.	30	1,500.	70	3,500.	960	48,000.
	95	25.	35	875.	80	2,000.	1,920	48,000.
	100	0	40	0	90	0	3,840	0

De l'analyse de ce tableau, il appert qu'une étude de la fréquentation en relation avec la variable frais de scolarité (inversement proportionnels aux subventions) indiquerait au moins l'ordre de grandeur des frais de scolarité, dans les institutions à caractère privé, qui libéreraient les sommes les plus considérables pour le secteur public.

LE RENDEMENT OPTIMUM DE TOUTES LES RESSOURCES

Il reste toutefois que dans l'appréciation du coût de l'enseignement au secteur public, il faut tenir compte d'un rendement optimum, lui-même fonction d'une fréquentation optimum tant du réseau public que des institutions publiques. Il n'est cependant pas probable que d'une façon générale les *institutions publiques* requièrent la présence des étudiants actuellement et éventuellement engagés dans les institutions indépendantes pour opérer dans des conditions de fréquentation optimum. On peut craindre peut-être que des institutions indépendantes, largement subventionnées, n'en viennent à réduire considérablement la fréquentation des écoles du réseau public; la chose n'est pas impossible il faut l'avouer, (en Hollande la fréquentation du privé et du public est de 75% et 25% respectivement) mais elle demeure peu probable. Rien ne s'oppose enfin à ce que l'État mette sur pied des services indistinctement à l'usage des deux secteurs, de telle sorte que *l'ensemble* du système national d'éducation se trouve pourvu des moyens les plus puissants que parfois seul le nombre peut rendre rentables. Dans ces conditions, il est clair que les responsabilités de l'État dans le domaine de la coordination — pour éviter l'incohérence dans l'ensemble du système — et dans le domaine du contrôle financier — pour éviter les abus — se trouvent accrues, du moins à l'égard des institutions indépendantes. Il peut cependant résulter de tout ceci une coopération extrêmement fructueuse et des plus concrètes entre les deux secteurs public et privé, ce dernier étant constitué, pour une bonne part, d'institutions nettement insérées dans le système national d'éducation.

Il faut enfin signaler que les institutions indépendantes ont elles aussi l'obligation d'opérer à l'intérieur des normes d'un rendement optimum, compte tenu de certains sacrifices financiers que voudront faire des parents en vue d'objectifs légitimes — je pense ici à des contributions volontaires, pas nécessairement à des frais de scolarité — à défaut de quoi on verra se perpétuer soit un enseignement de faible

qualité, nuisible au bien commun, soit des surcharges plus ou moins généralisées aux parents, telles que seuls les plus fortunés pourraient les supporter, ce qui irait au moins indirectement à l'encontre des efforts de notre société pour éliminer les stratifications sociales trop accentuées.

Il n'y a pas d'ailleurs qu'au plan de l'apport financier de la plupart des parents (certains étudiants bénéficient de bourses leur assurant une gratuité totale) que l'existence des institutions privées rend disponibles des sommes plus ou moins considérables pour fins d'éducation; si les dons divers aux collèges classiques par exemple ne représentent que quelques dollars per capita, ces sommes deviennent plus importantes dans les institutions universitaires. Sans doute, l'on peut espérer qu'une conscience sociale plus grande des individus et des entreprises à buts lucratifs leur ferait verser des sommes à des institutions publiques, mais l'expérience américaine démontre que les institutions privées attirent infiniment plus de contributions financières pour fins d'éducation que les institutions publiques.⁵ Un spécialiste américain, né et éduqué en Europe, va jusqu'à voir dans l'étatisation beaucoup plus accentuée de l'éducation en Europe, une des causes de sa relative perte de vitesse, — par défaut de moyens financiers entre autres — par rapport à l'expérience américaine.⁶

Si l'on est sensible à l'égalité de traitement de tous les enfants — et je crois qu'il faut l'être — il faut leur assurer à tous une éducation de première qualité. Il me semblerait toutefois nettement utopique de vouloir imposer une limite à ce que certains parents voudront accorder de bénéfiques éducationnels à leurs enfants, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école. La société civile a sans doute une responsabilité particulière à l'égard des plus déshérités de ses membres et, pour l'assumer, l'État ne doit pas hésiter à mettre en œuvre des mécanismes compensateurs efficaces; il me semble cependant que ces principaux instruments se trouvent au niveau de la taxation des revenus et de l'assistance sociale. La société peut alors viser à une égalisation progressive des conditions matérielles des citoyens, sans brimer leur liberté de choix fondamentale. Surtaxer, pour toutes fins pratiques, le contribuable — pas nécessairement le plus en moyens — qui choisit l'institution d'éducation indépendante et qui, ce faisant, n'attente pas au bien commun, me semble discutable, voire injuste, alors que d'autres choix, nettement moins nobles sont, à tort peut-être, communément admis. C'est sans doute à ces derniers qu'il conviendrait d'abord de s'attaquer !

Quant aux inégalités de fait entre *institutions*, à l'intérieur d'un même secteur, public ou privé, aussi bien que de l'un à l'autre, il ne me semble pas possible de les faire disparaître totalement; dans le seul domaine des bibliothèques par exemple, les anciennes institutions, privées en particulier, jouissent d'un avantage net sur les plus récentes. Il me semble que l'on puisse atténuer ces inégalités, et permettre une utilisation optimale de ces ressources par diverses solutions de coopération dont, pour sa part, la FCC se préoccupe beaucoup. A plus ou moins longue échéance, on peut espérer que d'un secteur à l'autre et, plus spécifiquement, d'une institution à l'autre, on trouvera des *différences* qui ne seront plus des *inégalités* inacceptables, tant pour les individus qui les fréquentent que pour la société tout entière.

En dernière analyse, l'État se reconnaît une responsabilité à l'égard de l'éducation *de tous ses citoyens*; dans une quantité croissante de domaines — prestations sociales diverses: pension de vieillesse, assurance hospitalisation, etc., il assume ses responsabilités sans tenir compte des ressources personnelles des bénéficiaires, estimant que les mécanismes compensateurs de la taxation — perfectibles sans doute — joueront toujours, et il n'interdit pas à ces mêmes personnes de se procurer des avantages légitimes, additionnels ou simplement différents. Dans le domaine de l'éducation, *jusqu'à concurrence d'une parité du financement des secteurs public et privé, le bénéficiaire du secteur privé n'enlève rien à son concitoyen du secteur public*; une fois assuré le respect de certaines normes, comment la société civile, par ses représentants, pourrait-elle préjuger de leur apport respectif, actuel et éventuel, au bien commun ?

UN SERVICE PUBLIC PEUT-IL ÊTRE SPÉCIALISÉ ?

Mais peut-être n'est-ce pas là la nature du problème qui, selon une opinion assez répandue, serait plutôt comme ceci: *Les fonds publics ne peuvent être versés qu'à des institutions publiques*. Ce thème, que certains exploitent un peu à la manière d'un *slogan*, dérive d'un principe qui s'arrête bien en deçà de cette mesure: les fonds publics ne peuvent être distribués que sous le *contrôle* de l'État, responsable du bien commun, contrôle dont les modalités peuvent d'ailleurs varier considérablement.

Lorsque l'État verse des prestations sociales de toutes sortes à des *particuliers* — en vertu de lois publiques bien sûr — il vérifie d'abord que seuls les

particuliers qualifiés selon la loi reçoivent ainsi la protection qui leur est due en tant que membre de la collectivité; lorsqu'il subventionne une troupe privée de théâtre, il s'assure d'abord que ce faisant il permet à cet organisme de servir le bien commun, sans espérer pour autant que *tous* les citoyens en bénéficieront directement. Le rôle de l'État se limite à voir à ce que les fonds publics soient affectés à des fins qui servent le bien commun.

Une question plus complexe me semble être celle de la sélection des étudiants et des critères devant présider à leur admission dans les institutions indépendantes. Si l'institution indépendante accepte tous les candidats qui se présentent à ses portes — comme doit le faire l'école publique — tout en conservant les autres aspects de la liberté administrative et académique, dont le choix des maîtres, des méthodes pédagogiques, des contrôles de régie interne, elle n'affiche certes pas une attitude anti-démocratique. *L'enseignement libre* — dont je viens de donner les principales caractéristiques — le Rapport Parent a clairement voulu l'étendre *le plus possible* aux institutions publiques elles-mêmes.

Si, hypothèse légèrement plus restrictive, l'institution indépendante ne reçoit que les étudiants qu'elle juge aptes à poursuivre jusqu'à son terme le cours d'études offert chez elle, et même si, en fonction du nombre de places disponibles et du genre de cours offert, elle choisit de préférence *les plus aptes*, elle ne fait qu'opérer une sélection que, dans un cadre différent, l'école publique se verra forcée de faire. Je dis bien: *un cadre différent*, car l'école publique totalement polyvalente qui, pour le bien même des étudiants, refusera à certains l'accès à des cours pour lesquels ils ne sont pas aptes, les recueillera dans d'autres cours. Alors que dans le cadre d'une polyvalence plus limitée, voire d'une spécialisation qu'à mon avis on pourrait avoir tort d'écarter complètement, l'institution indépendante en arrive en fait à refuser systématiquement des catégories entières de candidats. Au-delà même d'une sélection en fonction du cours d'étude, l'institution indépendante peut vouloir atteindre des objectifs — dont certains peuvent être ultimement nécessaires au bien commun — qui exigeront des candidats des aptitudes particulières. La poursuite de tels *objectifs* est-elle nécessairement anti-démocratique ? Sans doute certains objectifs particuliers pourraient l'être; du moins dans un contexte d'écoles indépendantes subventionnées par l'État. Ainsi, regrouper, à l'exclusivité, des enfants de familles privilégiées, ou encore, propager une doctrine intolérante, pourrait constituer des objectifs peu conformes à

l'esprit démocratique. Mais d'autre part, une institution-clinique vouée à la réintégration de certains mésadaptés, une autre — désireuse peut-être d'exploiter à fond certaines ressources — qui adopterait la formule du mi-temps sportif, et celles-là encore qui prétendraient offrir un climat particulièrement propice à la carrière artistique, militaire ou religieuse, seraient-elles anti-démocratiques du seul fait que leurs critères d'admission soient restrictifs, au plan des aptitudes intellectuelles et caractérielles requises? Je ne le crois pas. Et je pense alors à *l'institution publique autant qu'à l'institution privée*. J'avoue cependant trouver la question plus complexe si on étend ces caractéristiques à l'ensemble d'un réseau d'institutions privées, dont plusieurs se situeraient notablement en marge du système national d'éducation.

Pour écarter toute tentation de lire dans ce qui précède une intention de la part d'un réseau d'institutions indépendantes d'opérer dans les faits un écrémage systématique, je précise qu'à mes yeux ces institutions devraient — ne le sont-elles pas en fait? — être présentes, ou avoir la possibilité de l'être, à tous les niveaux d'enseignement et dans la plupart des spécialités: travail avec les handicapés, enseignement polyvalent, enseignement spécialisé, etc. Les institutions indépendantes ne devraient certes pas se limiter à recueillir les mieux pourvus, intellectuellement et matériellement; à plus fortes raisons celles dirigées par les clercs, qui sont d'ailleurs destinées à devenir relativement, sinon absolument, moins nombreuses.

Jusqu'à ce point, je ne crois pas avoir tellement élucidé la question de savoir en quoi les institutions indépendantes soient nécessaires, voire utiles, et cela, en vertu même des exigences de la démocratie; de telle sorte que dans une société démocratique, le bien commun appelle leur existence et suggère l'opportunité de les aider financièrement. En quoi, somme toute, les institutions privées prétendent-elles servir le bien commun et le bien particulier des enfants? A cela, deux réponses: l'une théorique, qui n'est cependant pas sans intérêt ni sans fondement dans la réalité, l'autre très concrète, qui fait état des services et des caractéristiques *actuelles* des maisons indépendantes (et des collèges classiques en particulier).

Pour un système national d'éducation

Je tenterai dans cette deuxième partie d'adopter le plus honnêtement possible une démarche, une

approche que je voudrais indépendante à l'égard des opinions reçues et des préjugés conventionnels à l'égard des écoles publiques et privées; dans une attitude prospective qui comporte évidemment certains inconvénients — car elle laisse perplexe à l'égard de plusieurs données immédiates du problème — je serai amené à faire peu de cas des situations de fait, du moins dans la mesure où ces dernières ne semblent pas devoir se perpétuer.

La prospective comporte presque nécessairement une part d'utopie; l'analyse factuelle, sans rationalisation des phénomènes et sans projection dans l'avenir, secrète un réalisme asséchant. Il semble bien que les progrès de l'humanité soient dus à l'interaction de ces deux tendances, — utopisme, réalisme — manifestes dans tous les secteurs de l'activité des hommes⁷.

Quant à une distorsion possible des données du problème, à cause même de la nature de la démarche prospective, je me propose d'en équilibrer les effets en procédant à l'examen factuel d'une situation concrète, dans la troisième partie de cet article.

PROBLÉMATIQUE

Il s'agit pour la *société civile* (québécoise en l'occurrence) d'assurer à tous, depuis la maternelle jusqu'à l'éducation permanente, une *éducation* de qualité et soucieuse du bien commun de la collectivité. Je pose, d'entrée de jeu, qu'il s'agit d'une conception du bien commun conforme aux aspirations d'une société sur le point d'accéder à la *démocratie de participation*.

Cette exigence d'une école de qualité et ce souci du bien commun comportent au moins deux composantes: une *excellence objective* qui, à la limite, suppose que toutes les matières sont enseignées et toutes les démarches éducatives sont exploitées en conformité avec les plus hautes normes de l'heure et ce, dans le but de préparer l'éduqué à mieux servir une collectivité "ouverte" sur le monde. (Donc, *qualité de l'éducation*). Une *excellence subjective*, par rapport à tel sujet éduqué, bien individué, pour qui l'école est un milieu de vie, qui favorise plus ou moins sa maturation. (Donc, *diversité des milieux d'éducation*).

Je pose alors la question: *quel ensemble*, quel système national d'éducation peut le mieux rencontrer cet objectif global?

Posons dès le départ qu'il n'y a pas de raison absolue pour qu'un *système public et unique* d'éducation n'atteigne à un *haut degré de qualité*, comparable à celui que pourrait atteindre un système mixte public-privé, voire comparable à celui pouvant prévaloir dans un réseau d'institutions indépendantes. Il faudrait cependant que ce système unique fût relativement décentralisé et respectueux de l'initiative locale; c'est la condition nécessaire à un engagement personnel de tous et chacun, plus profitable que l'application docile de directives, même les plus éclairées, venues d'en haut.

L'État peut également concevoir un système public, *système unique* à l'égard des *dernières instances administratives*, mais empreint d'une telle souplesse, grâce toujours à des modalités de polyvalence, d'enracinement régional et de *liberté d'enseignement* au plan local, que le système et ses écoles peuvent effectivement atteindre à un substantiel degré de *diversité*. Force est de reconnaître cependant que la logique même du système public lui interdit un élément substantiel de diversité, soit le caractère autonome de *l'administration* des institutions. A moins de prétendre que l'appareil administratif d'une maison n'influence en rien son climat — ce qui serait, je crois, contraire à l'observation courante et incompatible en tout cas avec la conception que je me fais de l'administration — il faut voir là une *différence appréciable* entre l'institution publique et l'institution privée, cette dernière s'en trouvant nettement favorisée à l'égard de la *diversité possible*, même à l'intérieur de certaines normes applicables aux deux secteurs.

Il existe un *caractère institutionnel* de chaque milieu éducatif qui fera — même des 64 régionales catholiques et protestantes de la province — des milieux non seulement différents mais, il y a fort à parier, des milieux de valeur inégale. Des problèmes administratifs pratiquement insurmontables feront que règle générale les parents ne pourront choisir l'institution publique que fréquenteront leurs enfants. Si quelques institutions indépendantes, effectivement à l'écoute des besoins de la population, allaient répondre à certains désirs spécifiques, si parce que *différentes* à certains égards du modèle public et des écoles publiques de telle région donnée, elles étaient seules à pouvoir le faire, ne serviraient-elles pas le bien commun ?

Nous sommes ici au cœur de la question. L'École indépendante, à quelques exceptions près, est l'École de la minorité. L'institution publique, en démocratie, est liée par la volonté de la majorité. Or, les minorités, permanentes ou non, — en démocratie, une minorité a souvent la possibilité de se muer en majorité — ont ceci de particulier que leurs intérêts et leurs objectifs ne sont pas en tous points identiques à ceux de la majorité, qui doit cependant en permettre la poursuite, dans la mesure où ils n'attendent pas au bien commun. Il s'agit en somme de la notion bien connue des droits des minorités.

Il se peut cependant que les objectifs d'une minorité, tout en étant légitimes et respectueux de ceux de la majorité, *ne peuvent en pratique être poursuivis dans un même cadre*. C'est fréquemment le cas en éducation. Ainsi, telle institution donnée ne peut être à la fois neutre et confessionnelle, bilingue et unilingue, inspirée à la fois de deux méthodes pédagogiques foncièrement divergentes et ainsi de suite. Or le bien commun, sauf lorsqu'il y a incompatibilité absolue, inclut certainement le bien des minorités; en pratique, il arrive fréquemment que c'est en répondant aux besoins des groupes minoritaires — qui se recourent fréquemment selon divers centres d'intérêts — que l'État finit par assurer le bien commun.

Le pluralisme croissant des sociétés contemporaines a justement pour résultat de fracturer une collectivité autrefois unifiée, en une collection de minorités; ce processus répond vraisemblablement à l'attraction vers le pôle liberté de l'axe de tension liberté-égalité. Si certaines conceptions de la liberté relèvent d'une tendance réactionnaire, tel ne paraît pas devoir être le cas de celle qui appelle le pluralisme.

Il est d'autre part révélateur que la plupart des minorités — au sens où je viens d'en parler — réclament également une égalité croissante dans l'ensemble des domaines de la vie collective, entendu que chacune d'entre elles n'en adopte pas moins une croisade particulière; il serait injuste cependant de ne pas reconnaître qu'il se manifeste dans la revendication de la *Justice* une solidarité qui transcende les groupes.

Dans le problème de l'École, qui nous intéresse ici en premier lieu, l'École publique incarne normalement les *standards de la majorité*; parce qu'il s'agit d'une question universelle, qui affecte l'ensemble de la collectivité, toutes les minorités dont j'ai parlé se trouvent impliquées. A cette occasion, ces dernières se regroupent forcément en deux grandes catégories; celles qui adoptent les standards et la configuration

du système public donné, et celles qui optent pour des institutions privées, différentes les unes des autres aussi bien que du *modèle* public.

Si l'on accepte que l'égalité n'exclut pas la diversité — et il serait utopique de vouloir éliminer cette dernière, comme phénomène et comme aspiration naturelle — on peut compter qu'il serait sage de chercher à promouvoir l'une et l'autre. Un système d'éducation qui adopte l'institution polyvalente comme modèle, s'inscrit déjà nettement en faveur de la diversité; il serait logique qu'un tel système aille jusqu'au bout de ses prémisses et accepte d'autres formes de diversité, au plan administratif aussi bien qu'au plan pédagogique.

Le problème se pose évidemment de savoir si l'acceptation de la *diversité* — selon telles modalités — ne risque pas de compromettre l'un ou l'autre aspect de l'égalité souhaitée. La question est d'autant plus pertinente que la tendance à la socialisation qu'endosse actuellement notre société — à l'instar de bien d'autres — valorise la valeur *égalité*, et cherche à redéfinir la valeur *liberté* en fonction de critères autres que ceux du libéralisme traditionnel.

Par définition, le pluralisme authentique — et le seul viable, à long terme — cherche à concilier les deux pôles *liberté* et *égalité*; le pluralisme sélectif qui valorise certaines options et s'attaque résolument à d'autres, est illogique ou malhonnête. Que dans une optique de dialogue et d'ultime solidarité humaine, les groupes s'affrontent, cherchent à se gagner des adeptes et des sympathisants, rien de plus sain. En dernier ressort, c'est à la société civile tout entière que reviennent les options politiques qui, par définition, engagent l'ensemble de la collectivité; c'est à ce niveau que se situent les décisions affectant l'École.

C'est d'ailleurs la raison pour laquelle il ne faudrait pas considérer la question des institutions indépendantes comme *statique*; il y aurait donc lieu de repenser périodiquement la situation, à la lumière d'un contexte sociologique mouvant, ainsi qu'en fonction des données les plus concrètes concernant les institutions publiques et privées. Il ne s'agit pas ici de nier l'exercice de libertés civiles admises et conquises de haute lutte — dont la liberté d'enseignement — mais plutôt d'admettre que leurs modalités d'exercice peuvent varier.

Cette étude ayant revêtu jusqu'à ce point un caractère assez abstrait, il serait sans doute utile de cerner si possible les données concrètes du problème actuel: la participation des institutions indépendantes à l'im-

mense tâche d'éducation qui attend notre collectivité. Le cadre de cet article, et les limites combien plus restreignantes de ma compétence, m'obligent à m'en tenir, dans une troisième partie, au cas des collèges classiques.

L'évolution des collèges

La situation est anormale: le collège classique reflète de moins en moins fidèlement, il est vrai, d'une société traditionnelle et unifiée maintenant en régression, constitue encore une voie d'accès privilégiée à l'Université. Comme institution — et en dépit de ses lacunes⁸ — le collège classique a toujours été passablement fidèle aux indications de la société dont il était solidaire. Il a même incontestablement exercé un rôle de *leadership* dont le moment sera bientôt venu d'écrire l'histoire comme d'un phénomène révolutionnaire. On lui reprochera sans doute d'avoir été en retard sur la société qu'il avait, avec d'autres institutions, mission de faire évoluer; le grief ne sera pourtant que partiellement fondé. D'abord parce que les collèges auront effectivement fait leur part dans l'élaboration de certaines orientations nouvelles — on pourrait avoir tort de présumer que les *leaders* issus des collèges classiques le sont devenus en dépit du système — mais surtout parce que l'on sous-estimera le rôle croissant que jouent, depuis le milieu du siècle, d'autres agents de progrès individuel et collectif, ce qui explique la part relativement décroissante que les collèges auront eu dans l'évolution de la société. L'on sait maintenant que c'est un phénomène qui affectera l'École future, tant publique que privée. Même *prospectivement* dans son esprit et ses démarches, l'École doit assurer un lien avec le passé, lointain et récent; c'est normal qu'après avoir été un temps en avance sur la société, à la suite d'un rajustement dont elle est le lieu privilégié, l'école soit rejointe par la société. Nous ne vivons certes pas notre dernière réforme de l'enseignement.

Il est juste d'affirmer — et le fait est vérifiable — que les collèges ont évolué considérablement depuis les années 50. Les nouvelles orientations et les principales réalisations dont il faudrait tenir compte avant de porter jugement sur les collèges et de délimiter le rôle qu'ils pourraient remplir à l'avenir, sont impressionnantes:

— mise sur pied d'un cours dit *collégial*, véritable transition entre le cours secondaire et l'université, tant au plan *pédagogique* qu'au plan *régime de vie*,

- structuration du secteur académique en vue d'une participation beaucoup plus large du corps professoral, par le truchement des départements, des conseils de matières et des conseils de niveaux ainsi que par l'intermédiaire d'un conseil académique ou pédagogique aux pouvoirs législatifs très étendus, voire exclusifs en certains cas,
- structuration du secteur des services aux étudiants (parascolaires, etc.) en vue de faire de tout le personnel préposé à ce secteur — considérable dans le cas des institutions offrant la résidence — une équipe particulièrement efficace,
- apparition d'une approche nettement plus *administrative* dans la solution des problèmes de régie interne et dans la marche régulière de l'institution,
- application graduelle de méthodes pastorales renouvelées,
- apparition de relations de plus en plus structurées avec les organismes étudiants considérés comme largement autonomes,
- organisation scientifique des bibliothèques et mise en commun de certains services techniques visant à exploiter à fond la richesse des bibliothèques de collèges; dans ce secteur, une collaboration précise a été offerte aux institutions publiques, que plusieurs ont acceptée,
- vaste collaboration du personnel des collèges au sein des Commissions de la FCC⁹; ces groupes de travail se réunissent régulièrement pour faire avancer des questions d'intérêt commun et amorcer occasionnellement des recherches de plus en plus sérieuses,
- collaboration au sein des comités régionaux de planification, et au sein des divers organismes provinciaux d'éducation,
- par l'intermédiaire de leurs divers groupes de travail, permanents ou ad hoc, — dont le secrétariat de la FCC coordonne les activités — les collèges adoptent de plus en plus une attitude prospective; leurs activités débordent largement les problèmes spécifiques de l'enseignement classique — leur première préoccupation bien sûr — pour participer à l'ensemble de l'évolution de l'éducation.

L'HEURE DES OPTIONS

L'énumération qui précède ne vise pas à laisser entendre que les collèges soient tous des modèles, ni même que certains d'entre eux, réunissant en faisceau toutes les initiatives heureuses, puissent se considérer comme *arrivés*. L'engagement dans certaines voies vraisemblablement prometteuses est parfois bien timide et de toute manière, chaque institution connaît des échecs aussi bien que des réussites. Ce qu'il faut voir, c'est que l'ensemble des collèges est au diapason des préoccupations courantes en éducation et que dans plusieurs cas, ils expérimentent avec assez de bonheur des solutions soit inédites, soit proposées avec sérieux dans les milieux européens et américains reconnus mondialement.

En termes de ressources humaines et matérielles, les collèges, on le sait, sont dans l'ensemble mieux pourvus que les institutions publiques. Il serait imprudent de prétendre que le statut privé des collèges, ou encore, une politique, même inconsciente, de la part de leurs dirigeants aient réservé ces foyers de culture à une classe bourgeoise; si cette dernière s'y trouve encore représentée de façon majoritaire — et il faut d'ailleurs relever de notables variantes — c'est en raison d'une multitude de facteurs dont les deux déjà mentionnés ne sont pas nécessairement les plus importants. Dans une étude fort éclairante, Louis Gadbois démontre qu'il s'agit là d'un problème de sociologie dans lequel se débattent encore les sociétés même les plus techniquement évoluées¹⁰. Pour s'attaquer au problème avec plus de détermination que jamais et en vue de procurer à tous chances égales dans toute la mesure du possible, il faut se poser la question; la *dispersion* des équipes et des ressources diverses des collèges dans l'ensemble du système scolaire contribuerait-elle à améliorer *sensiblement* l'ensemble? Si la réponse est *oui*, il faudrait peut-être la réaliser; encore faudrait-il que le bénéfice à l'ensemble du système soit plus considérable que la perte ressentie en éliminant un secteur *temporairement privilégié* auquel les étudiants les plus susceptibles d'en tirer profit — ceci devrait être *l'unique* critère d'accession à ce secteur — devraient pouvoir accéder, en vue de leur droit au plein épanouissement. Si la réponse est *non*, il me semble qu'il faille conserver ce secteur répondant déjà mieux que la moyenne des institutions publiques aux nouvelles normes de qualité qu'on désire voir ces dernières atteindre, et en assurer l'accès à ceux qui sont les plus susceptibles d'en tirer profit. C'est dire que je ne crois pas qu'il faille limiter l'accès à des *valeurs réelles* — et non pas à des privilèges

scandaleux — en vertu du seul fait que l'accès n'en soit pas possible à tous, sauf si ce sacrifice peut effectivement améliorer le sort de l'ensemble. Ce réalisme s'impose d'ailleurs à l'intérieur même du secteur public: empêchera-t-on telle Régionale d'offrir tel service valable sous prétexte qu'il ne peut être mis sur pied simultanément dans les 63 autres ?

L'OCCASION D'INVENTER

On peut évidemment songer à préserver l'intégrité des collèges comme institution, comme milieu d'éducation, en considération du bien-fondé de l'argumentation qui précède, mais désirer en transférer la responsabilité au secteur public; autrement dit, on peut prôner une forme quelconque de nationalisation des collèges classiques. Il ne fait pas de doute que la nationalisation est une mesure juridiquement et moralement justifiable et qu'au surplus, elle ne s'avère pas nécessairement désastreuse; de plus en plus, les collectivités y recourent, même — bien que plus souvent et surtout dans les pays en voie de développement — dans le domaine de l'éducation. Mais la formule doit-elle se généraliser au point d'embrasser *tout un secteur*, créant ainsi un monopole d'État ? On peut en douter. Que la nationalisation de quelques institutions puisse s'avérer la formule la plus heureuse dans certains cas spécifiques, on ne saurait le rejeter à priori. Mais en plus d'un nombre considérable de facteurs qui peuvent dicter des solutions différentes selon les cas précis, il reste que la réduction des institutions privées à un nombre ridiculement bas comporterait des risques que la plupart des sociétés civiles ont reconnus. Entre autres, un *politologue éminent* affirmait¹: "The same economic and social conditions which have made mass opinion supremely important in politics have also created instruments of unparalleled range and efficiency for moulding and directing it. The oldest, and still perhaps the most powerful, of these instruments is universal popular education. The state which provides the education necessarily determines its content. No state will allow its future citizens to imbibe in its schools teaching subversive of the principles on which it is based. In democracies, the child is taught to prize the liberties of democracy; in totalitarian states, to admire the strength and discipline of totalitarianism. In both, he is taught to respect the traditions and creeds and institutions of his own country, and to think it better than any other. The influence of this early unconscious moulding is difficult to exaggerate. Marx's dictum that "the worker has no country" has ceased to be true since the worker has passed through national schools"¹¹.

Dans le contexte d'une *démocratie de participation* comme se veut la nôtre, je ne prétends pas que l'École unique entraînerait *fatalement* le totalitarisme; je crois cependant que les chances et surtout les avantages du *pluralisme* s'en trouveraient diminués. Il importe donc à mon avis de rechercher des solutions plus nuancées, de tenir compte de l'expérience des pays dont la situation s'apparente à la nôtre et *d'inventer*, s'il y a lieu, dans le sens des orientations les plus *ouvertes* que propose par exemple l'UNESCO¹².

Il est, à l'heure actuelle, une conception qui me semble particulièrement digne de retenir l'attention: celle du *système d'éducation national unifié*. Déjà un certain nombre de pays reconnaissent dans les faits que leur réseau d'institutions indépendantes n'est pas *en marge* de système national, mais qu'il en constitue un pilier; on voit alors coexister côte à côte un réseau public et un réseau privé, coordonnés par le sommet.

Ne pourrait-on pas songer à pousser plus loin la symbiose ? Une collaboration plus efficace encore résulterait peut-être si la coordination s'opérait spontanément à tous les niveaux, en réponse à une planification indicative des instances supérieures. Dans cette optique, toutes les institutions prendraient place sur un même continuum, qu'elles soient indépendantes ou publiques; chacune pourrait conserver son caractère propre et, sur recommandation d'un organisme approprié, pourrait se voir reconnaître le droit d'accéder à une autonomie de plus en plus grande. Tout l'ensemble scolaire, il me semble, s'en trouverait enrichi. La dimension "propriété" se trouverait réduite à peu de chose, comme il se doit; la dimension indépendance serait valorisée et la diversité souhaitée ne menacerait plus par ailleurs de courtiser l'anarchie.

En guise de conclusion

Quant aux collèges, il leur faudrait être plus audacieux et plus dynamiques que jamais, dans l'optique d'un service à rendre à la collectivité. Aucune hypothèse ne devrait leur apparaître irrecevable à priori; à plus forte raison devraient-ils s'arrêter consciencieusement, voire avec ferveur, à certaines qui leur présentent la possibilité d'une évolution profonde. Ce que seront les collèges dans cinq ou dix ans, je ne m'aventure pas à le prédire. Je tiens cependant à consigner ici le sens de l'évolution dans laquelle j'aimerais les voir s'engager.

Les administrateurs de collèges — dont les responsabilités augmentent plus qu'elles ne diminuent, en dépit des apparences — voudront sans doute accélérer le processus de démocratisation déjà à l'œuvre chez la plupart. Le syndicalisme professionnel des enseignants — qui lui-même devra évoluer — prendra de l'ampleur comme mouvement et inventera, je le souhaite, des modalités de participation particulièrement adaptées au milieu éducationnel. La Régie interne des collèges, au niveau des principales Directions, fera appel de plus en plus à une forme de *leadership collectif*, tout en laissant une autonomie accrue aux détenteurs de *responsabilités déléguées*, en fonction d'une répartition rationnelle des tâches¹³. Les collèges, d'ailleurs, seront vraisemblablement parmi les premiers à réaliser une intégration mutuellement satisfaisante des cadres étudiants. Enfin, à quelques exceptions près — dont il est permis de croire que la collectivité verra le bien-fondé — une décléricalisation des structures s'effectuera, je l'espère, sans heurts.

Ainsi, une transformation profonde, que prévoyait le Rapport Parent, est appelée à s'effectuer au sein du collège classique; il serait souhaitable qu'elle n'affecte pas, dans la plupart des cas, son *caractère indépendant*, sauf pour remettre à jour les modalités de l'enracinement dans le milieu qui l'a caractérisé jusqu'à maintenant. Si les collèges classiques ont souvent rempli, en bonne partie, des fonctions publiques, il conviendrait qu'ils acceptent un statut se rapprochant substantiellement du statut semi-public dont parle aussi le Rapport Parent; il n'est cependant pas exclu que certains se rédéfinissent plus rigoureusement en tant qu'institution privée, servant des objectifs plus spécifiques avec une compétence dont leur sera redevable notre collectivité.

Il existe bien sûr d'autres institutions indépendantes valables en dehors des collèges classiques; il importerait de leur faire également place dans notre système d'éducation. Les collèges classiques constituent cependant un contingent remarquable d'*institutions indépendantes*, et c'est surtout à ce dernier titre qu'elles peuvent servir l'ensemble de notre système d'éducation. Il est indéniable que la Direction cléricale de la quasi-totalité des collèges classiques pose problème, tant au plan interne de l'institution qu'au plan de ses relations avec la Cité. Si les hypothèses de travail du P. Angers se vérifient — et j'incline à croire qu'il en sera ainsi — la Direction de plusieurs

collèges classiques pourra graduellement passer aux mains de laïcs; il n'est pas dit pour autant que les nouveaux objectifs de la communauté chrétienne, qui répondent à des besoins nouveaux, s'en trouveront desservis. D'autant plus que l'optique pluraliste et ouverte qu'adoptera de plus en plus notre société, et le climat de dialogue qui régnera dans les collèges, feront de ces derniers un milieu réfractaire à l'idéologie anti-cléricale historique, qui m'apparaît nettement dépassée.

Je ne crois vraiment pas qu'il y ait de système national d'éducation idéal dans l'absolu; il n'y a que des adaptations plus ou moins heureuses de certaines constantes, des approximations à partir d'un laborieux consensus de la société civile à l'égard de son École. *Il n'y a pas lieu de faire indûment violence à l'évolution de notre collectivité.* Il s'agit pour tous, individus et institutions impliqués dans la grande tâche d'éducation, de servir au meilleur de nos aptitudes. Il faut enfin que *tous* acceptent que l'éducation n'est pas une affaire statique, de nos jours moins que jamais, et que par conséquent, il faudra fréquemment en remettre en question tel ou tel aspect; à défaut de quoi, c'est tout l'ensemble qui risque d'être remis en question, dans un contexte autrement plus explosif, expérience dont on peut douter que le bien commun s'en trouve mieux servi.

À l'heure qu'il est, les collèges classiques, comme groupe organisé, sont prêts à s'engager avec bien d'autres dans une évolution dont la société civile tout entière élabore les lignes de force; il y a fort à parier que comme groupe, ainsi qu'à titre individuel, ils peuvent fournir un apport de qualité. Une collectivité n'a pas trop de forces vives au moment de s'engager dans la voie de l'*hominisation*, en approfondissant et en servant par tous les moyens les exigences multiples de la démocratie •

¹ Voir à ce sujet les excellents exposés de la Semaine sociale de Caen. *La société démocratique*, Editions de la chronique sociale de France, Lyon 1963.

² Voir le *dernier mot*, dans le numéro de septembre de *Prospectives*.

³ On lira avec profit l'étude du R. P. Lucien Labelle, o.f.m., *L'enseignement aux Pays-Bas, une organisation à l'image d'une nation*, Fédération des Collèges classiques, 1965.

⁴ Voir à ce sujet les comptes rendus de *La Presse* et du journal *Le Devoir* en date du 16 octobre 1965, à l'occasion du Congrès de la F.C.S.C.Q.

⁵ Brewer, Fred H., Elkins, Floyd S. "Private Financial Support of Public Community Colleges" dans *Junior College Journal*, sept. 1965.

⁶ Drucker, Peter F., *Landmarks of Tomorrow*, Harper & Brothers, New York 1959.

⁷ Il faudrait lire l'ouvrage peu volumineux de E. H. Carr: *The twenty Years Crisis*, Macmillan & Co. Ltd., London 1962.

Bien que la matière ne soit que très accidentellement reliée aux questions d'éducation, elle jette une lumière à mon avis extraordinaire sur les phénomènes actuels. En particulier le chapitre 2.

⁸ Dans un article paru dans *Prospectives*, livraison de septembre, le R. P. Pierre Angers, s.j., expose sans complaisance mais avec grande lucidité les principales lacunes des collèges classiques.

⁹ Commission des Responsables de la pastorale; commission des Directeurs d'élèves; commission des Procureurs; commission des Directeurs d'études; commission des Directeurs de bibliothèques; commission des Psychologues et des Conseillers d'orientation.

¹⁰ Louis Gadbois: *Le Baccalauréat commence au foyer*. Bulletin de la FCC, septembre 1963.

¹² A ce sujet, voir Marcel de Grandpré, c.s.v.: l'Enseignement catholique dans un système scolaire national, Fédération des Collèges classiques, 1964.

¹³ Claude Beauregard: *La fonction administrative et les statuts d'officiers de collèges classiques*. Document provisoire polycopié.

En vente chez les principaux libraires du Québec :

- Précis de Géométrie Analytique. (L. Thibault, Ing.) Volumes Nos 19 (approuvé) et 20.
- Géométrie Plane. (L. Thibault, Ing.) Volumes Nos 1 et 2.

Distributeur : M. Noël Lemieux, 19 avenue Bégin, LÉVIS.
(Manuels utilisés dans un grand nombre d'institutions)