

M 154

B.S.S.

19 SEP 1966

Maintenant

SEPTEMBRE

CHRÉTIENTÉ HIER

1966 No 57

LIBERTÉ DEMAIN

GUY ROCHER

BERNARD JASMIN

ROBERT BELLE-ISLE

JEANNE LAPOINTE

PAUL BERNARD

MAURICE L'ABBÉ

A. CHARBONNEAU

ETC...

La réforme scolaire a suscité beaucoup d'inquiétudes et rencontré de nombreuses résistances dans de larges secteurs de la population.

La très grande majorité des parents reconnaissent pourtant la nécessité d'une instruction de plus en plus poussée pour leurs enfants, et bon nombre de jeunes adultes souhaiteraient pouvoir se rattraper avant qu'il ne soit trop tard. Comment expliquer alors ces inquiétudes et résistances ?

LES CHASSEURS DE SORCIÈRES

Ce que beaucoup de gens ne semblent pas avoir compris c'est le type de réforme scolaire présentement en cours. L'information du public a été insuffisante, laissant le champ libre aux chasseurs de sorcières qui ont mobilisé une bonne part de l'opinion publique contre le Ministère de l'Éducation et le Rapport Parent en accusant ces derniers de vouloir « laïciser » nos écoles et de faire le jeu d'« une poignée d'agnostiques ».

Par ailleurs, les voix autorisées qui auraient pu dénoncer efficacement ces calomnies et apporter un contre-poids à cette

APRÈS LE RAPPORT PARENT :
CONSTRUIRE L'ÉCOLE

propagande réactionnaire sont restées muettes ou bien se sont fait entendre trop tard et avec trop d'ambiguïté. De sorte que la réforme scolaire a été partiellement paralysée — et risque de l'être davantage à l'avenir — par une mentalité apeurée par les transformations profondes qu'exige la société actuelle trop uniquement préoccupée de sauvegarder à tout prix les formules et privilèges d'un régime de chrétienté en voie de dissolution rapide.

LA TÂCHE LA PLUS URGENTE : CONSTRUIRE L'ÉCOLE

Au lieu de poser des diagnostics alarmistes inspirés par un refus maladif de l'évolution, ne serait-il pas plus opportun de regarder lucidement la réalité et de s'attaquer à la besogne la plus urgente : construire l'école. L'an prochain, 20,000 jeunes sortant du secondaire ne pourront continuer leurs études, et la situation risque de s'aggraver. Voilà ce qui doit surtout nous inquiéter !

Les plans et les orientations de la réforme scolaire ont été définis avec suffisamment de compétence et de clarté pour qu'on cesse les vains procès et qu'on conjugue tous les efforts pour mettre en place les nouvelles structures proposées par le Rapport Parent.

PRINCIPES INDISCUTABLES

Même si quelques points de détail peuvent faire l'objet de précisions complémentaires, on ne saurait mettre en doute la validité de la philosophie dont s'inspirent les commissaires. Pour le lecteur un peu attentif, l'orientation fondamentale du Rapport Parent s'articule autour de quelques principes indiscutables.

Droit universel à l'éducation

Le premier de ces principes établit que l'éducation est un droit universel. L'école doit donc être accessible à tout le monde, indépendamment de la fortune, du statut social, de l'origine raciale ou de la croyance. Elle doit également offrir un enseignement qui permette à chacun de s'épanouir selon ses aptitudes et ses goûts et le prépare adéquatement aux fonctions qu'il est appelé à remplir dans une société de plus en plus complexe. D'où la nécessité d'un enseignement polyvalent.

Participation démocratique

Le second principe découle des exigences d'une société démocratique. Une véritable démocratie repose sur la participation organiquement structurée de tous les citoyens. Dans la nouvelle organisation scolaire que propose le Rapport Parent, ce principe apparaît constamment en filigrane.

Le dialogue avec la population est assuré par des mécanismes précis à tous les niveaux de l'organisation scolaire. Le conseil supérieur de l'éducation avec ses divers organismes (ses deux comités confessionnels et ses différentes commissions) dont les membres sont choisis parmi les corps représentatifs de la nation, fait le lien entre la population et le ministère. Par ses

tournées régionales le conseil supérieur se tient à l'écoute de la diversité géographique des besoins qu'il transmet à l'administration centrale.

Le Rapport Parent assigne, en outre, aux commissions scolaires régionales une part importante dans l'organisation et la gestion des écoles de leur territoire. Cette décentralisation évite le danger d'une trop grande uniformité qui ne respecterait pas suffisamment la diversité des régions, tout en remédiant au morcellement des petites commissions scolaires locales devenues impuissantes à organiser un enseignement valable.

Certains pourraient croire que la régionalisation enlève aux parents un contrôle direct indispensable à l'exercice de leurs droits. Or, il n'en est rien puisque le Rapport Parent prévoit des comités scolaires composés chacun de cinq membres élus par les parents des élèves. Ces comités scolaires rempliront des rôles précis aux différents paliers de structuration.

Sur le plan local, chaque comité aura pour fonction générale de veiller à la qualité de l'enseignement donnée par l'école et au bien-être des enfants et des maîtres. Il aura également pour tâche de déterminer les modalités particulières de la confessionnalité ou de la non-confessionnalité de l'école selon les exigences du milieu. Il devra enfin, parmi d'autres responsabilités, susciter l'intérêt et la participation des parents, non seulement pour la bonne marche de l'école, mais encore pour toute organisation para-scolaire complémentaire de l'école et visant à promouvoir la culture populaire.

Sur le plan régional, les comités scolaires délégueront des représentants pour former le collège électoral chargé de choisir les commissaires ; ils auront également leur mot à dire dans l'orientation et les services pédagogiques de l'ensemble des écoles de leur régionale.

Sur le plan provincial enfin, on souhaite que ces comités scolaires deviennent les noyaux actifs des associations de parents. En se formant en association provinciale, les comités scolaires pourront entrer plus efficacement en contact avec le conseil supérieur de l'éducation, ses comités et ses commissions.

Le système antérieur ne pouvait sûrement pas se vanter d'accorder une aussi large part aux parents dans l'organisation et la marche de l'école à tous les niveaux. Comment a-t-on pu laisser entendre que les droits des parents étaient menacés par les nouvelles structures scolaires que propose le Rapport Parent ?

Respecter la liberté religieuse et la diversité culturelle

Enfin, tout au long de leur travail, les membres de la Commission Parent ont été guidés par le souci de respecter la liberté des consciences et la diversité culturelle du Québec. Comme ils l'expriment eux-mêmes avec clarté : « toute solution proposée doit favoriser le plus possible le libre choix des parents et des élèves entre un enseignement confessionnel et l'enseignement non-confessionnel, entre l'enseignement de langue française et l'enseignement de langue anglaise, sans que cette possibilité d'option entraîne une excessive fragmentation et une dévalorisation de l'enseignement public » (tome IV, p. 17).

Il ne servirait à rien d'entretenir la nostalgie de l'uniformité passée. L'évolution est en marche et les gains de l'avenir seront, somme toute, du côté de la liberté et de l'épanouissement tant personnel que collectif.

L'ÉQUIPE DE DIRECTION

sommaire

« CONSTRUIRE L'ÉCOLE »

Chrétienté hier, liberté demain	
La direction	253
Instruire, c'est éduquer	
Guy Rocher	256
L'option nécessaire : la pédagogie active	
Bernard Jasmin	258
Défi aux éducateurs : l'école polyvalente	
Robert Belle-Isle	261
L'instruction n'est pas un privilège	
Paul Bernard	263
Le grand absent au collège : Dieu	
Vincent Harvey	266
La nouvelle catéchèse aura-t-elle son cinq juin ?	
Louis Racine	269
Que deviendront les institutions privées ?	
Jeanne Lapointe	271
L'école mixte	
Jean Gaudreau	274
L'université à l'heure du Rapport Parent	
Maurice L'Abbé	276
Le Montréal scolaire	
André Charbonneau	
I - Un beau casse-tête chinois : le damier métropolitain	278
II - La clé de l'énigme : pluralisme dans l'unité	280
Réactions protestantes au Rapport Parent	
Michel Despland	282
Les Juifs et le Rapport Parent	
David Rome,	
H. Pelletier-Baillargeon	284
Réflexions de Guy Rocher :	
Les sacrifiés	262
Frais de l'opération	265
Les deux « Ismes »	265
Le climat chrétien	268
Le péril agnostique	270
La confessionnalité menacée	274
Personnalisation	286
Le billet de confession	287
Le droit des parents	
H. Pelletier-Baillargeon	288



INSTRUIRE C'EST ÉDUCUER

GUY ROCHER

On se plaint que l'école dispense plus l'instruction qu'elle n'assure l'éducation, qu'elle privilégie la première aux dépens de la seconde, qu'elle tend à se spécialiser dans une tâche et qu'elle néglige sa fonction globale. Ce reproche, souvent entendu, est lourd de conséquence parce qu'il touche à la finalité même de l'enseignement. Il vaut donc la peine de s'y arrêter et d'y réfléchir.

FAIRE LE PLEIN

Disons tout de suite que, posée en ces termes, la question comporte une grave ambiguïté : on suppose qu'instruire n'est pas éduquer. C'est avoir une bien pauvre idée — et une idée profondément fautive — de l'instruction dispensée par le maître que d'y voir une simple transmission de connaissance ou d'information, dont l'objectif serait d'accumuler dans l'intelligence de l'enseigné une certaine quantité du savoir qui se trouve dans l'intelligence de l'enseignant. On traite alors le processus de l'enseignement selon la conception de la physique traditionnelle : l'esprit de l'enfant ou de l'adolescent est représenté par un contenant où il s'agit de remplacer le vide par le plein. A force d'y transporter et d'y empiler une masse suffisante de diverses connaissances, on viendra bien à bout d'en déloger le vide — puisqu'on sait bien que « la nature a horreur du vide », selon le vieux principe de physique — jusqu'à ce qu'on puisse sceller le tout et l'étiqueter d'un diplôme.

L'ENSEIGNEMENT-MÉCANO

L'analogie physique se poursuit plus loin encore. La personnalité de l'enfant est faite de pièces détachées et le maître ne doit pas en oublier une seule, s'il veut réaliser un montage bien équilibré. En plus de remplir l'intelligence, il lui

est donc recommandé de « nourrir » le cœur de bons sentiments, de « forger » la volonté de l'enfant et de « mouler » son caractère. La terminologie employée n'est plus équivoque : l'enfant est constitué au point de départ de morceaux informes qu'il faut travailler et de réservoirs qui n'attendent que le produit approprié.

Cette description est caricaturale, et peut-être injuste ; bien sûr, ni éducateurs ni parents n'expriment aussi crûment une aussi fautive conception de l'instruction et de l'éducation. Pourtant, l'analogie physique est toujours présente dans l'esprit et dans le langage des éducateurs et des parents, même — et peut-être surtout — quand on a pris soin d'affirmer d'abord que l'école doit s'occuper de l'éducation de l'enfant dans sa totalité et dans son unité. Comment d'ailleurs expliquer autrement cette malheureuse distinction, devenue monnaie courante, entre l'instruction et l'éducation ?

INSTRUIRE C'EST DÉJÀ ÉDUCUER

Il est nécessaire de le rappeler et d'y insister : instruire c'est déjà éduquer. Instruire, c'est guider une intelligence dans la découverte des démarches propres à l'esprit et c'est ouvrir à son exploration des horizons toujours nouveaux ; instruire, c'est proposer un mode nouveau de rapport avec le monde, un rapport fondé sur la médiation du symbole et de la représentation symbolique. Par le développement intellectuel, l'homme grandit suivant une dimension nouvelle qui est l'appréhension, la saisie des êtres et des choses par l'intermédiaire d'une symbolique toujours plus étendue, plus raffinée et plus riche. Les mots, les concepts, les idées, les nombres, les sons, les images se chargent de représentations significatives ; la réalité, transposée symboliquement, se révèle sous des jours nouveaux, offre des perspectives que les contacts bruts n'avaient pas laissé soupçonner.

Mieux encore, la connaissance symbolique des choses, par la manipulation qu'elle permet d'en faire, décuple la puissance de l'intelligence qui peut établir des classifications, des rapprochements, des comparaisons, des analogies, des oppositions. Savoir réunir des objets dans une même catégorie, les relier entre eux par des liens que cachent les apparences, les dissocier pour mieux les rapprocher, autant d'opérations mentales qui confèrent à l'homme un pouvoir sans égal par la nouvelle étendue qu'elles donnent à son action. Car connaître n'est pas seulement se rapprocher des êtres, c'est en même temps agir sur eux, c'est établir avec eux une relation nouvelle qui n'est pas moins réelle et efficace que le contact sensible.

L'ACTION ÉDUCATRICE

Instruire, c'est donc éduquer, parce que c'est transformer un être. L'acte pédagogique est en effet bien éloigné du simple transvasement d'un produit fini dans un réceptacle tout prêt à l'accueillir ; ce serait plutôt — si l'on peut oser dire — contribuer à une véritable mutation à l'intérieur de l'espèce humaine. L'enfant qui apprend à exercer son aptitude symbolique se modifie aussi profondément — et plus encore sans doute — que si son corps était peu à peu doté de membres ou d'organes nouveaux.

Chez certains peuples que des hommes de notre civilisation ont appelés primitifs, on croyait que le fait de connaître le nom d'une chose ou d'une personne conférait sur elle un certain pouvoir et permettait de l'influencer ; pouvoir nommer un objet permettait de s'approprier une partie de sa nature et d'agir sur lui par une sorte de membre invisible. Nous n'avons voulu voir qu'une simple vision magique dans cette conception de la connaissance ; peut-être faudrait-il aussi y lire une représentation profondément vraie de la transformation que la connaissance opère.

re tant chez celui qui s'approprie symboliquement les choses que chez l'objet « touché » ou « atteint » par la connaissance.

C'est bien mal comprendre l'enseignement et c'est faire preuve d'une grande ignorance — et même d'un mépris — de l'esprit que de reprocher à l'école de se satisfaire d'intruire la jeunesse. Si déjà l'école assume bien cette fonction, elle exerce une profonde influence éducatrice et civilisatrice. Et cela à un double titre.

LE JEU PÉDAGOGIQUE

Tout d'abord, exercer et épanouir l'esprit, développer l'intelligence et l'imagination ne peuvent réussir sans que le maître excite un intérêt, propose des buts, encourage des aspirations. On n'instruit pas sans poser du même coup des objectifs, et donc un ordre de valeurs. L'étudiant de tout âge n'entre activement dans le jeu pédagogique — c'est ainsi qu'on devrait de plus en plus voir l'enseignement — que s'il est porté par une motivation assez puissante : il pourra « s'instruire pour s'enrichir » si c'est tout ce qu'on lui suggère, mais il faut lui proposer quelque chose. Et c'est souvent parce qu'on n'a pas su susciter et cultiver l'intérêt de l'adolescent que celui-ci s'ennuie, s'étiole ou se révolte à l'école.

UN CORTÈGE DE VERTUS

En second lieu, la culture de l'intelligence suppose une ascèse qui fait appel à toutes les ressources de la volonté ; effort continu et renouvelé, règlement de vie, ordre et méthode, ténacité dans le travail, honnêteté et probité intellectuelles, soumission à la vérité, apprentissage de l'autonomie et de la liberté. Bien des vertus doivent être mises en œuvre si l'on veut progressivement lever toutes les traverses du progrès de l'intelligence. Je crois que si l'on se préoccupe tant de former le caractère comme à côté de l'intelligence, c'est que l'on enseigne mal ou que l'on n'a pas pris la mesure des dimensions et des exigences réelles de la formation intellectuelle.

Avec le progrès des connaissances et par suite de l'accession généralisée aux études secondaires, il m'apparaît de plus en plus que l'humanité contemporaine connaîtra dans la seconde moitié de ce siècle une mutation comme il ne s'en est pas produit dans l'espèce humaine depuis plusieurs millénaires, probablement depuis le passage du nomadisme à la vie sédentaire. C'est en prenant

conscience de ce fait qu'il faudra bien redécouvrir l'instruction, sa signification et sa puissance réelles.

ÉDUCATION COMPLÈTE ?

Mais je n'ai pas la prétention de faire abandonner la distinction entre instruction et éducation. Il s'agit d'une distinction trop bien ancrée dans nos structures mentales et qui ne fait qu'un avec la très vieille — et très ambiguë — distinction entre le cœur et l'esprit. Tenons-la maintenant pour établie et acceptée et posons la question : dans quelle mesure peut-on attendre de l'école l'éducation complète de la jeunesse ?

Autant je tiens — comme je viens de le souligner — à ce que l'instruction soit envisagée dans une perspective globale qui rejoigne en définitive l'éducation ou plus exactement qui est en même temps une éducation, autant je crois que l'école ne peut plus et ne doit plus s'accaparer l'éducation totale des jeunes.

L'ESPRIT DE LA MAISON

Les anciens jeunes qui ont plus de quarante ans et qui ont connu le régime de l'internat se souviendront d'avoir vécu dans une institution qui se suffisait à elle-même. Dans ces collèges ou ces couvents, les contacts avec le monde extérieur étaient volontairement réduits à la plus simple expression possible, de sorte que tous les élèves baignaient abondamment dans ce que l'on appelait « l'esprit de la maison ». L'éducation de chaque élève était complètement et totalement assumée par « la maison d'enseignement », cette dernière expression témoignant bien qu'il s'agissait d'un foyer en même temps que d'une école.

Et c'était à la condition d'être fermée, autonome et auto-suffisante qu'une telle institution pouvait assurer une éducation globale. J'ai eu l'occasion de visiter des « maisons » presque en tous points semblables en U.R.S.S., où on les a multipliées ces dernières années afin d'y former les futures élites de la société communiste ; j'y retrouvais un climat et le régime de vie de ma jeunesse. Et je tiens à dire — bien que mes enfants refusent de le croire — que j'ai eu une jeunesse heureuse dans un milieu qui n'avait rien d'inhumain bien au contraire.

LA JEUNESSE RÉCOLTE À TOUT VENT

Mais l'éducation globale en milieu clos ne correspond plus aux conditions

présentes et ne répond peut-être pas non plus aux exigences de la société moderne. L'école n'est plus « la maison » ; elle n'est qu'un des agents d'éducation dont les jeunes subissent l'influence. On pourrait dire, en parodiant monsieur Larousse, que la jeunesse « récolte à tout vent ». L'école parallèle, c'est-à-dire tous les agents d'éducation qui influencent les jeunes en dehors de la famille et de l'école (moyens de communication de masse, centres de loisirs, discothèques, mouvements de jeunesse, etc.), est installée pour y rester ; il est inutile de le nier, d'en minimiser l'influence, de la refuser ou de la combattre. Parents et éducateurs sont maintenant tenus de compter avec elle et d'en tirer tout le parti qu'ils peuvent, sans vouloir cependant se l'accaparer.

En réalité, les jeunes apprennent tôt à vivre dans la civilisation de masse où leurs aînés sont obligés d'apprendre à survivre. Les jeunes font l'apprentissage de la diversité des influences qui s'exercent sur l'homme de la civilisation de masse ; ils doivent chercher à tisser une structure nouvelle de relations humaines dans les grands ensembles scolaires ; ils doivent s'exercer à la liberté là où leurs aînés ont plutôt pratiqué l'obéissance ; ils développent l'initiative personnelle au lieu de s'adapter à la vie collective et grégaire qui fut la nôtre ; ils doivent acquérir des méthodes de travail personnelles, en l'absence d'un encadrement pré-fabrique.

UN MILIEU HUMAIN DIFFÉRENT

Le milieu scolaire, à la fois parce qu'il est partiel et non plus global comme autrefois et parce qu'il est devenu plus vaste et plus complexe, fait davantage appel aux ressources de la personnalité de l'adolescent. Est-ce à dire qu'il est pour cela moins humain ? Ceux qui le prétendent appellent « humain » un type particulier de milieu social, qui avait sans doute ses forces et ses faiblesses : il assurait plus de sécurité mais il obligeait chaque personne à se conformer à un cadre et à un régime de vie uniformes pour tous. Aujourd'hui, c'est un autre type de milieu social où grandit la jeunesse et si l'on sait en découvrir autant les avantages que les désavantages, on se rendra compte qu'il n'est pas moins humain que l'autre : il l'est différemment parce qu'il force à développer et à exercer d'autres ressources de l'être humain.



1) L'ÉVOLUTION SOCIALE ET LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Nous ne sommes jamais prêts pour les transformations majeures des sociétés, et pourtant elles s'accomplissent ; notre jugement est toujours partiel, ce qui est un inconvénient, souvent partiel, ce qui nous amène à nous opposer au changement plutôt qu'à chercher à le comprendre et à l'orienter. Des espaces nouveaux se sont créés à la suite du développement des sciences modernes, de grands espaces urbains qui modifient nos conditions de vie et nos institutions. Le monde de l'enseignement a pu échapper assez longtemps aux transformations, mais le moment est venu où il est partout contesté, alors qu'il doit englober tout le peuple des enfants et s'ouvrir au monde des adultes. Le savoir, qui était encore, il y a à peine un siècle, un privilège de castes et de classes, devient aussi nécessaire que le pain.

Du dogmatisme à la contestation

Ce serait s'éloigner de notre présent objectif que de faire un historique de la contestation idéologique de ce que nous nommons : « la pédagogie traditionnelle ». Celle-ci s'enracine dans la tradition des livres sacrés qui expriment une conception absolue du monde, livres qu'il s'agit d'apprendre et de commenter. Cette tradition sociale a été si forte que même la philosophie qui est, par définition, contestation, langage de la raison, sera assimilée à cette tradition durant le Moyen Âge. Les livres d'Aristote deviennent la science humaine qu'il faut apprendre, commenter et relier aux livres sacrés. La pédagogie nouvelle naît de la pensée philosophique dans le milieu des sophistes ; elle met l'accent sur l'interrogation, sur la contestation, sur la découverte du savoir, non plus à partir du Livre, mais à partir de la Réalité.

Un changement dans l'esprit de quelques-uns ne s'inscrit pas dans les faits

BERNARD JASMIN : Directeur général des études, commission scolaire régionale de Chambly.

L'OPTION NÉCESSAIRE : LA PÉDAGOGIE ACTIVE

BERNARD JASMIN

sans que les conditions sociales le favorisent. Il faut, comme disait Bergson, attendre que le sucre fonde. Sans être invités au banquet tragique, l'on peut dire que la question du savoir et de sa transmission nous pose des problèmes plus aigus qu'à l'époque des sophistes, parce que nous en avons un besoin imminent et qu'il faut inventer des modes de transmission qui soient en accord avec notre vie, largement dépendante de la technique et de la science.

Des méthodes actives à la pédagogie active

Ce préambule, bien qu'il puisse sembler abstrait, est nécessaire à la compréhension des problèmes. Le concept de pédagogie active ne surgit pas de la fantaisie contemporaine, il est profondément relié à la pensée et aux réalités occidentales. Les promoteurs contemporains, qu'ils se nomment Dewey, Decroly ou Montessori, veulent un enseignement qui soit fondé sur l'observation et l'esprit d'invention, un enseignement qui soit accordé aux prémisses de la civilisation galiléenne.

La question qui se pose maintenant aux artisans que nous sommes, parents et maîtres, est la suivante : comment incarner dans les faits ce rêve pédagogique ? Le concept de « méthodes actives », qui est beaucoup plus étroit que celui de pédagogie active, indique, par ailleurs, que nous sommes devant un phénomène concret et irréversible.

Sans faire l'analyse intrinsèque de la « Méthode Cuisenaire », nous allons l'utiliser comme emblème d'une recherche et d'une application pédagogiques nouvelles. Celle-ci représente incontestablement une approche plus adéquate du langage mathématique que les méthodes traditionnelles. Cette méthode « nouvelle » peut-elle être dite « active » ; on peut le contester et, à juste titre, puisqu'elle comporte beaucoup plus d'éléments directifs que ne le souhaiteraient les défenseurs des « méthodes actives ». Ces dernières exigent une didactique beaucoup plus mobile qui se

conforme à l'évolution intellectuelle et affective de l'enfant, aussi est-il vraisemblable qu'elles ne puissent se réaliser entièrement que dans les domaines non-conceptuels où la spontanéité peut être totalement utilisée. Il en est ainsi dans les arts plastiques où l'enfant peut inventer son propre langage formel à partir de son univers affectif et sensoriel et dans la rythmique, comme initiation à l'harmonie gestuelle et à la musique. Dans le domaine de l'enseignement des langues, des mathématiques et des sciences, la spontanéité ne doit pas être refoulée, mais elle doit être orientée, dès le départ, vers l'esprit d'observation et la rigueur logique, en conformité avec le mode d'approche de l'univers conceptuel.

Plus de rigueur, plus de spontanéité

Les méthodes traditionnelles étaient (et sont) empiriques et répétitives et se servaient de la noble mémoire comme d'un pur instrument, alors que la vraie mémoire est liée à l'ampleur de l'esprit. La méthode « Cuisenaire » n'est pas, au sens strict, une méthode « active », mais c'est une méthode qui s'oriente vers l'esprit de la pédagogie active parce qu'elle est plus fidèle à la pensée mathématique que l'enseignement traditionnel. Nous aurions pu prendre comme emblème la méthode dynamique dans l'enseignement du français ou toute autre application pédagogique qui tente de créer une didactique fidèle à la réalité évoquée : soient, l'enseignement de la langue qui veut respecter la pensée des linguistes, et l'enseignement de la religion qui veut être fidèle au vécu spirituel et à la pensée biblique. Dans chaque cas, nous aboutirons, je pense, à la même conclusion : ces « méthodes nouvelles » sont plus valables parce que, d'une part, elles sont plus rigoureuses et plus logiques, et que, d'autre part, elles intègrent davantage la spontanéité de l'enfant ; néanmoins elles ne sont pas encore au rythme des « méthodes actives » qui, sans doute, demeureront

toujours un idéal d'acquisition de la connaissance.

La mise en application des « méthodes nouvelles » et l'orientation vers l'école active demandent un ensemble de conditions que les officiers du Ministère de l'Éducation de la Province de Québec ont très bien définies. Une telle expérience doit être confiée à des pédagogues sérieux qui connaissent les méthodes employées et la discipline transmise, qui forment une équipe de travail, qui sachent entraîner les hésitants et les inexpérimentés, qui soient doués d'un sens critique aigu et d'une humilité de chercheur, qui établissent avec les familles des relations constantes afin que les parents comprennent le sens de cette pédagogie et apportent, par leur réflexion, une contribution à l'œuvre commune.

2) LA NÉCESSITÉ D'UNE PÉDAGOGIE PRÉVENTIVE

La pédagogie active croit à l'originalité de la personne et croit aussi que la spontanéité originaire en est le fondement. Aussi veut-elle que l'enfant évolue selon son propre rythme et qu'on lui évite les échecs radicaux. Il est entendu que le fait de redoubler une année n'est pas une catastrophe, mais ce peut être l'origine de retards pédagogiques, de blocages psychologiques, de sentiments d'infériorité de sorte que le redoublement doit être remplacé, dès que l'organisation d'une école le permet, par des classes de rattrapage ou par des groupes de rattrapage : un élève peut échouer un degré au premier cycle du primaire à cause d'une difficulté de lecture, et il est souvent inutile de le faire doubler sans un recours à la pédagogie curative. Une bonne organisation scolaire pratiquerait normalement une pédagogie préventive pour les enfants normalement doués qui ont des difficultés, et orienterait rapidement les enfants peu doués vers une pédagogie curative. Je pense qu'il est absurde de parler de promotion automatique en face de toutes les contingences de l'apprentissage, — nous ne sommes pas des machines — mais, si l'on a employé ce terme, c'est en opposition au redoublement systématique qui pouvait maintenir des élèves au primaire jusqu'à l'âge chronologique de fin du secondaire. Il est indubitable que la pédagogie doit faire en sorte que le redoublement de degré disparaisse, et le fait d'avoir accepté cette mesure comme valable dans la pédagogie traditionnelle démontre ses difficultés pratiques et son empirisme.

Du monstre-examen à la pédagogie préventive

Les écoles, depuis qu'elles ont commencé à se généraliser, ont été dominées par le monstre-examen. Les examens survivront comme mesure de connaissance, mais ce monstre doit disparaître. La Faculté des Arts de l'Université de Montréal, qui travaille depuis plus d'une décade à la réforme du secondaire classique, a reconnu qu'il fallait retrancher, au départ de cette réforme, les examens communs de fin d'études secondaires (l'ancien baccalauréat en deux sessions), et a créé un bureau qui approuve ou rejette les questionnaires de chaque maison d'enseignement. La Faculté a reconnu comme principe qu'un questionnaire peut atteindre une juste mesure lorsqu'il est en rapport immédiat avec l'enseignement du professeur. Malheureusement, les maisons d'enseignement qui dépendent de la Faculté n'ont pu évoluer jusqu'au point de faire disparaître le redoublement et d'offrir une pédagogie préventive ; il est probable que des facteurs d'organisation interne et des reliquats de la tradition de ces maisons aient bloqué cette évolution. Malgré ces limites, la réforme pédagogique des institutions classiques demeure exemplaire, et plusieurs des mesures de cette Faculté méritent d'être prises en considération par le Ministère de l'Éducation pour créer un enseignement secondaire qui soit vivant.

3) LE CLIMAT SCOLAIRE

Le Ministère de l'Éducation a créé une organisation scolaire qui modifiera notre société traditionnelle. Les changements administratifs qui s'imposaient ont été accomplis avec une telle rapidité, que les cadres administratifs devancent de beaucoup la réalité pédagogique. Fait étonnant, les plus larges entités démographiques, Montréal et Québec, n'ont pas encore vécu cette transformation alors que, dans le passé, les grandes administrations qui s'occupaient de la population scolaire de ces villes précédaient, de beaucoup, les milieux avoisinants. Ces cadres administratifs qui rendent possibles une organisation pédagogique moderne dans l'ensemble de la province sont cause de beaucoup d'inquiétudes, non seulement dans les milieux qui participent à l'expérience, mais aussi dans les milieux qui conservent encore leurs cadres paroissiaux.

Et la dépersonnalisation ?

L'un des « mots » qui a eu le plus cours depuis le début de la transformation, est le mot « dépersonnalisation de l'enfant dans les grands ensembles scolaires ». Tous les esprits craintifs se sont attachés avec passion à ce mot-mythe. L'expression « dépersonnalisation de l'élève... » suppose, que dans le passé, l'évolution de la personnalité se faisait sans difficultés graves et que nous accédions à une personnalité authentique. Il faudrait se demander très sérieusement si nous avons une conscience personnelle véritable, si nous n'étions pas plutôt portés par un milieu social qui nous donnait l'illusion d'une vie personnelle. Je serais porté à dire brutalement que la dépersonnalisation est le fruit naturel d'une dépersonnalisation qui s'ignorait.

Il peut bien arriver que les individus qui protestent le plus contre ce danger soient les plus faibles et les plus menacés. La trame des sociétés est le milieu familial et la crainte d'une dépersonnalisation à l'école est l'aveu d'une faiblesse notoire de ce milieu fondamental. Presque toutes les écoles, grandes ou petites, publiques ou privées, ont eu tendance à oublier les facteurs personnels ; elles transmettaient un savoir bien établi, orientaient l'enfant selon les valeurs désirées par le milieu social, tenaient pour peu importants les facteurs de spontanéité, d'invention et de recherche, oubliant le plus souvent les valeurs affectives, de sorte que les parents n'allaient pas beaucoup plus loin qu'au seuil de l'école.

Rendez à la famille...

L'école ne donnera pas, et ne doit pas donner, ce qui relève de la famille : un milieu de vie affective profonde, un style de vie qui dépend de la culture des parents et de leur milieu social, et d'autres éléments qui mériteraient d'être énumérés et analysés dans une étude spécifique. Cependant, du point de vue de l'apprentissage des valeurs intellectuelles et collectives, l'on peut établir une analogie entre les premières années de l'enfance qui, selon la psychanalyse, deviennent presque un destin dans l'ordre de la vie, et les années du cours élémentaire qui sont déterminantes dans l'ordre intellectuel et professionnel. Si l'on veut faire une critique constructive au lieu de jouer les Cassandra (les prophètes de malheur sont rarement des prophètes), il faut travailler à créer des liens entre la famille et l'école pour que chaque structure comprenne mieux ses

obligations et soit capable d'entraide. Cette rencontre de la vie familiale et de la vie scolaire est un gage d'intensification de la vie personnelle et il est souhaitable qu'elle devienne une habitude sociale. Si l'on crée ces liens, on pourra alors parler de développement concerté de la vie personnelle, car je ne crois pas qu'on puisse se référer à ce sujet aux traditions des écoles d'hier.

Les grandes écoles secondaires ne sont pas, en elles-mêmes, une source de dépersonnalisation, mais elles soulignent les faiblesses du milieu familial. Les grandes écoles sont les seules qui puissent permettre de structurer un milieu scolaire qui tienne compte des cas particuliers. Il faut une certaine masse pour pouvoir sérier les difficultés. Le nombre trop restreint d'élèves dans les collèges classiques n'a certainement pas été le seul facteur qui ait limité la réforme pédagogique, mais ce facteur a incontestablement joué.

Je n'ai pas à proposer ici un chiffre optimum, j'ai visité des écoles à grands effectifs qui sont remarquables et des écoles à effectif moyen qui sont médiocres, et là où j'ai visité de petites écoles, même pour des enfants sous-doués, les enseignants et les administrateurs se sont toujours plaints de l'impossibilité d'obtenir les services nécessaires à leur enseignement, à cause des ressources limitées qu'entraînent les petits groupements d'élèves.

4) ORIENTATION, SERVICE SOCIAL ET PSYCHOLOGIE SCOLAIRE

Depuis quelques années, le milieu scolaire a intégré un certain nombre de conseillers en orientation. La plupart venaient du milieu des enseignants et, par conséquent, connaissaient relativement bien les problèmes scolaires. On a beaucoup questionné la valeur de leur formation scientifique, non pas dans le milieu scolaire où ils œuvraient, mais dans les milieux universitaires où la formation scientifique était mieux assurée. Ce débat doit être dépassé si l'on veut créer une authentique psycho-pédagogie qui réponde aux besoins divers de l'enfant et qui permette de structurer de mieux en mieux les services sociaux et psychologiques. Les professionnels de ces services apportent à l'élève ce qui est extrinsèque à l'enseignement proprement dit, lui permettant d'en mieux profiter.

Jusqu'à récemment, ce service était uniquement un service d'orientation dont l'action portait sur l'administration de tests d'aptitudes et sur l'information pro-

fessionnelle. L'administration de ces tests se faisait presque exclusivement à la fin du primaire, afin de vérifier la coïncidence entre les résultats scolaires et les aptitudes aux études générales les plus exigeantes. La prise de conscience des difficultés scolaires au niveau élémentaire et la nécessité d'organiser des classes spéciales ont conduit les conseillers en orientation à travailler dès les premiers degrés, afin qu'on puisse juger plus objectivement les élèves difficiles. En somme, l'évolution de ce service a été telle que l'on s'est intéressé, au départ, aux plus vifs et aux plus lents. Il me semble que ces services, que l'on reconnaît comme nécessaires au cours secondaire, le sont encore davantage au cours élémentaire, du moins dans certains de leurs aspects. Si l'administration de tests et le « counselling » sont jugés nécessaires pour l'orientation de l'élève au cours secondaire, ils le sont d'autant plus pour permettre à l'enfant de développer ses facultés et ses aptitudes fondamentales. Sans faire le procès de qui que ce soit, il faut reconnaître que ce service a été, jusqu'ici, plus technique que scientifique. S'il est important, en vue d'une meilleure utilisation des ressources humaines, de chercher un indice numérique des possibilités intellectuelles, il faut le faire aussitôt que les instruments élaborés le permettent. On ne peut pas, au cours élémentaire, éduquer tous les enfants dans un milieu scolaire uniforme, il faut donc mettre en œuvre tout ce que les sciences humaines peuvent offrir pour diversifier ce premier milieu d'enseignement. Le travail d'orientation devra s'intégrer vraisemblablement à un ensemble psycho-pédagogique qui se tournera de plus en plus vers les différences individuelles.

Un nouvel ensemble : la psychologie scolaire

Le projet est donc de créer une véritable psychologie scolaire qui naîtra d'une rencontre des sciences humaines. Qu'il y ait déjà, au cours secondaire et dans l'enseignement spécial, des conseillers en orientation, quelques psychologues et travailleurs sociaux, c'est un départ, mais le chemin sera long avant de trouver un mode d'action qui permette de ne pas trop tricher avec l'enfant. La question que l'on se pose souvent sur le nombre optimum de conseillers d'orientation, de psychologues, de travailleurs sociaux, est une question technique importante mais secondaire par rapport à la recherche fondamentale que les universités doivent entre-

prendre pour mieux définir ce qu'il convient d'appeler : psychologie scolaire. Il est clair que nous aurions besoin de plus de professionnels dans ces services, mais il faut surtout que leur formation soit de plus en plus rigoureuse si l'on ne veut pas être, à long terme, fort déçu de ces services auxiliaires.

Comme les médecins sont souvent très impuissants dans un milieu social malsain, il en est, et il en sera de même des divers services auxiliaires qui travaillent dans l'enseignement, si les enseignants ne sont pas à la hauteur de leur tâche. Aussi, sans rien négliger de ce que nous avons affirmé au sujet de la psychologie scolaire, il faut exiger de plus en plus de qualités intellectuelles et morales de ceux qui choisissent l'enseignement comme carrière. S'il est relativement facile de déterminer les qualités intellectuelles nécessaires aux enseignants, il est très difficile d'en déterminer les qualités morales. Pendant longtemps, l'on a valorisé le conformisme moral et l'obéissance passive avec les résultats que l'on sait : les jeunes enseignants mordent de moins en moins à cette pâture, mais, à l'exception de ceux qui ont su se créer une éthique personnelle, il semble manquer actuellement, à un grand nombre d'enseignants, l'inquiétude morale nécessaire au plein exercice de leur fonction. Il faut dire qu'au moment où nous avons entrepris la réforme pédagogique, nous ne possédions pas de grandes écoles de formation pédagogique capables de soutenir cette réforme et d'y collaborer.

Notre choix : la résignation ou la création

Selon l'attitude que nous prendrons en face des multiples problèmes qui nous assaillent, nous aurons soit le sentiment de subir une contrainte de plus en plus forte et d'être happés par la machine sociale, soit le sentiment de pouvoir participer à un renouvellement des valeurs. Les deux attitudes exigent de nous une dépense psychique, mais la raison nous demande d'investir nos énergies dans un sens créateur.

A travers nos choix et nos expériences, nous ne pourrions éviter ni les erreurs ni les tâtonnements, mais si nous croyons à ce qu'exigent de nous la démocratie sociale et nos convictions personnelles, nous retrouverons les forces, qui, dans le passé, ont permis à l'humanité d'inventer des formes sociales et des catégories qui exprimaient ses besoins et ses désirs.

DÉFI AUX ÉDUCATEURS : L'ÉCOLE POLYVALENTE

ROBERT BELLE-ISLE

La récente publication des résultats d'examens des finissants du secteur public a semé la consternation et le désarroi au sein de la population de la province. Le pourcentage élevé d'échecs scolaires partiels et complets (quelque 68%) exprime dans les faits, selon certains, le malaise général de notre milieu scolaire que les grèves de professeurs et d'étudiants pouvaient laisser deviner au cours de l'année académique 1965-1966; pour d'autres, ces lamentables résultats ne sont que les signes avant-coureurs des désastres qu'amèneront vraisemblablement la régionalisation et les grandes réformes pédagogiques préconisées, au niveau secondaire, par le Ministère de l'Éducation.

UNE NÉCESSITÉ

Respectant les opinions de ceux qui, préoccupés de l'évolution de notre époque, s'intéressent de façon particulière à la transformation de notre système d'enseignement, nous considérons cependant que toute tentative d'explication de la situation présente est vaine, si on ne s'élève pas à des considérations rationnelles et pourtant plus significatives. Conscients que le niveau économique d'un pays est fonction de sa qualité intellectuelle, alors que jadis le niveau intellectuel était fonction de la situation économique, l'état et la famille encouragent la poursuite des études secondaires, pour le moins jusqu'au niveau du onzième degré. Le diplôme de neuvième ayant perdu toute autorité dans la vie pratique, le nombre des finissants de onzième année a considérablement augmenté sans que les programmes de l'enseignement secondaire, pensés pour une élite, aient subi les modifications qui s'imposent.

URGENCE : EFFORT D'ADAPTATION

Ici se pose le véritable problème : à vrai dire, ce n'est pas seulement de ré-

formes qu'il convient de parler, mais davantage d'adaptation à des conditions de vie socio-économiques en perpétuelle transformation. En bref, le cours secondaire public ne répond plus aux impératifs de la société contemporaine.

Une augmentation progressive de la durée moyenne de la vie, une plus grande complexité dans l'acquisition des spécialités, le danger de voir le marché du travail inondé par une main-d'œuvre insuffisamment préparée, exigent non seulement une prolongation de la scolarité, mais réclament à hauts cris que la jeunesse soit formée dans nos institutions suivant ses intérêts, ses goûts, ses aptitudes, et que l'école puisse être pensée pour lui procurer toute facilité d'exercer une liberté de choix dans la préparation de sa vie future.

DÉMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT

Parce qu'elle offre cette liberté de choix, l'école polyvalente nous apparaît le facteur primordial à la réussite de notre effort d'adaptation. L'école polyvalente, par la définition même du terme qui la désigne, met, à la disposition de l'adolescent, un choix multiple de spécialités grâce auxquelles l'élève pourra non seulement trouver sa voie, mais encore se réaliser. A cette seule et unique condition, pouvons-nous raisonnablement espérer diminuer progressivement le pourcentage d'échecs scolaires en offrant les études générales et professionnelles qui conviennent à chacun.

Si, en fonction de la gratuité scolaire, il est plausible de croire que nos écoles pourront récupérer des talents autrement perdus, ces mêmes écoles ne revendiqueront jamais de préparer toute la jeunesse à des études supérieures. En effet, l'école polyvalente formera, comme dans le passé, une élite d'étudiants destinés aux facultés universitaires ou aux écoles dites de haute spécialisation, mais, et c'est ce qui importe surtout, elle formera l'ensemble de la population scolaire dans les spécialités professionnelles qui répondent à l'intérêt et aux aptitudes des élèves en cause.

L'école polyvalente, pour répondre à sa nature propre, doit offrir un éventail d'options nécessité par la théorie du libre choix de l'élève et, pour ce, recevoir une population scolaire d'au moins 1,500 élèves. Un nombre inférieur d'étudiants limiterait le choix des options, ce qui serait contraire à la nature même de la polyvalence; et de plus, les ressources économiques ne nous permettent pas de maintenir des options pour un nombre inférieur à 15 élèves par option. Il est évident que, dans une école polyvalente, la variété du choix des options, tout en respectant les exigences économiques, est directement proportionnelle au nombre d'élèves qui la fréquentent. Les considérations précédentes justifient non seulement les écoles polyvalentes de 2,500 à 3,500 élèves, mais les rendent souhaitables.

INSTRUMENT D'UN NOUVEL HUMANISME

Un système d'enseignement qui favorise la spécialisation dans les cadres d'une école secondaire polyvalente de 3,500 élèves ne risque-t-il pas de former prématurément des spécialistes et par surcroît de les déshumaniser?

Nous posons la question parce que nous considérons la tâche énorme des éducateurs qui ne pourront relever ce défi sans une profonde conviction d'abord, sans le courage ensuite de mener à terme l'œuvre d'éducation entreprise.

Nous répondrons à cette question par des arguments qui, sans être catégoriques, nous semblent précisément ceux dont les éducateurs, dans le sens général et réel du mot, auront à prouver la validité.

Le premier stage à l'école polyvalente comporte un cycle de 2 ans qui fait suite au cours primaire et qui se distingue par les fonctions suivantes :

- 1.—Il est accessible à tous les enfants qui ont complété l'enseignement primaire, quels que soient leur capacité, leur âge et, il en va de soi, leur milieu social.

2.—Il sert à découvrir et à développer les aptitudes et les intérêts chez tous les élèves, *mais en continuant à développer leurs connaissances générales*, afin que le conseiller en orientation, secondé par les tuteurs, les maîtres et les parents, puisse diriger chaque élève vers l'une des trois voies ultérieures : une formation générale préparant aux facultés universitaires ou aux grandes écoles ; une formation technique préparant aux techniques spécialisées ; et enfin, une formation professionnelle préparant au marché du travail ou à des écoles de métiers.

Au cours de ce cycle d'observation, l'élève reçoit un enseignement général de base dont le rythme et la nature correspondent à sa capacité d'acquisition et d'assimilation, tout en demeurant le sujet d'une observation rigoureuse, mais souple, de la part de ses maîtres, de son tuteur, de son conseiller en orientation, ainsi que de ses parents.

Le deuxième stage à l'école polyvalente comprend les années du second cycle, soient les 10-11-12e années, où les 9-10-11e années, selon que le cours primaire est maintenu comme tel ou non. Au cours de ce deuxième stage, l'étudiant complète sa formation générale dans la voie que ses résultats scolaires et les conclusions de son orientation ont déterminée pendant son stage au premier cycle, soient les humanités anciennes et modernes, d'une part, soit la formation technique et professionnelle, d'autre part.

RESPECTER GOÛTS ET APTITUDES

Un tel système, à nos yeux, illustre avec clarté ce qu'il faut entendre par démocratisation de l'enseignement. En effet, démocratiser l'enseignement ne consiste pas à mélanger des enfants de capacités et de formes d'esprit différentes, mais à donner à chacun, le plus tôt possible, en matière d'enseignement, ce qui correspond à ses goûts et aptitudes, supprimant, par le fait même, le privilège accordé aux esprits abstraits, et donnant chance égale à ceux que la nature oriente vers des études plus concrètes, sans pour cela pénaliser ni les uns, ni les autres.

Cette démocratisation, cette orientation, sont actuellement impossibles du fait que tout notre enseignement secondaire est prévu pour les esprits abstraits. L'école polyvalente peut et doit viser cet objectif dans la double perspective de revaloriser notre enseignement se-

condaire, et de mettre fin aux inquiétudes qu'ont les parents face à l'avenir de leurs enfants.

DÉVELOPPEMENT D'UNE PERSONNALITÉ TOTALE

Le rôle de l'école polyvalente ne s'arrête pas ici ; elle porte d'autres responsabilités tout aussi importantes : celles de former et d'éduquer tout autant que d'informer. L'élève s'accomplit non seulement par l'activité soutenue de son travail, mais également par le choix de ses loisirs. On ne juge pas uniquement l'individu par la qualité de son travail, on le juge tout autant par l'usage qu'il fait de ses moments de loisir.

Dans l'horaire quotidien d'un étudiant à l'école polyvalente, on doit prévoir des périodes fixes destinées à la rencontre individuelle avec le tuteur, les maîtres, le conseiller en orientation, le directeur spirituel ou tout autre personne avec qui il manifeste le désir d'entretenir un dialogue. Au cours de ces rencontres, suscitées par l'éducateur ou l'étudiant, ce dernier exprimera librement la nature des problèmes ou des difficultés qui le préoccupent, dans la mesure où l'expérience lui aura démontré que tous les éducateurs de son entourage s'intéressent, non seulement au développement de son intelligence, mais aussi au développement de son entière personnalité.

A l'intérieur de ce même horaire, ou encore en complément de cet horaire, l'élève devra bénéficier de périodes libres consacrées aux sports, aux activités culturelles et manuelles qui correspondent à ses goûts et à sa nature. Ces activités enrichiront sa formation générale ou professionnelle en l'invitant à des initiatives plus créatrices dans des activités parascolaires. Tels seront les cercles de catéchèse, clubs de théâtre, équipes de recherches scientifiques ou techniques.

Complétons cette description en mentionnant les avantages qu'apportent les méthodes actives, les techniques audiovisuelles, les laboratoires et les ateliers modernes, une bibliothèque spacieuse et riche en volumes, publications et documents de référence de toute nature, une salle à dîner fonctionnelle, offrant une nourriture saine à prix modiques, des espaces extérieurs assez vastes pour permettre des performances sportives multiples et variées, etc.

RÔLES DES ÉDUCATEURS

Ce sont les hommes de valeur qui assurent la grandeur de tout système :

l'inverse n'est jamais vrai. L'école polyvalente, grâce à ses services nombreux, grâce à ses options multiples, par la synthèse des ressources qui distinguaient autrefois les divers types de l'enseignement traditionnel, pourra résoudre nos problèmes en matière d'enseignement, à la condition expresse que les éducateurs assurent cette adaptation progressive par ce qui devrait constituer leurs qualités maîtresses : c'est-à-dire, leur conviction personnelle, leur compétence, leur générosité et la recherche persévérante d'un nouvel humanisme.

LES SACRIFIÉS...

Q. — La mise en marche du nouveau système d'éducation va-t-elle se faire aux dépens de la génération étudiante actuelle ?

G. R. — Cette idée que les étudiants actuels servent de cobayes est difficile à extirper. Ceux qui aiment la mettre en avant oublient que, il y a quinze ans, seulement 25% des élèves admis au cours classique arrivaient à le terminer. Aujourd'hui, même si la situation s'est améliorée, il demeure que le cours classique fait encore beaucoup trop de victimes, soit 50% de ceux qui l'entreprennent.

S'il est vrai qu'on ne faisait pas d'expérimentation en éducation (ce qui est déjà faux !) il est aussi vrai qu'on laissait chaque enfant expérimenter le système ! Ce que la Commission Parent propose, c'est de donner plus de chance à un plus grand nombre d'enfants. En réalité, la commission n'a pas innové. Elle a essayé d'adapter ici un système d'éducation déjà en vigueur aux Etats-Unis, en Angleterre, en Scandinavie et jusqu'à un certain point en France et ailleurs. C'est de là que vient l'idée de l'école polyvalente. En fait, d'autres pays ont pris des risques avant nous. Nous bénéficions de leur expérience, sans prendre beaucoup de risques nous-mêmes.

D'ailleurs, il est normal que les parents qui ont quitté l'école depuis vingt ans, parlent d'un chambardement dans l'éducation. C'est un domaine de l'évolution où ils étaient complètement absents... Quant aux étudiants actuels, ils sont beaucoup moins étonnés que leurs parents.

GUY ROCHER

L'INSTRUCTION N'EST PAS UN PRIVILÈGE

PAUL BERNARD



Il faut, nous semble-t-il, aborder la question centrale de cet article — l'aide aux étudiants et, en particulier, la gratuité scolaire — dans le seul contexte où elle ait un sens, celui de l'accessibilité générale à l'éducation. Rappelons d'abord certains principes qui, pour classiques et généraux qu'ils soient, n'en confirment pas moins l'absolue nécessité où nous sommes d'ouvrir à tous la voie de la connaissance. Il s'agit d'abord du droit inaliénable de l'homme à l'éducation (Charte des Droits de l'Homme, etc.). Du point de vue social, par ailleurs, l'instruction est indispensable à la réalisation d'une véritable démocratie, qui se doit d'offrir à tous l'égalité des chances et la possibilité d'une participation à la sphère publique. Elle est encore un investissement rentable non seulement pour l'individu, mais aussi, et en proportion plus grande, pour la société dans son ensemble : rendement fiscal accru, hausse de la productivité, baisse du taux de chômage, etc. Enfin, priorité partout dans le monde, elle doit l'être davantage au Québec, sans quoi c'est l'assimilation au grand tout américain qui nous pend au bout du nez.

UN PRINCIPE GROS DE PROBLÈMES

Ce principe de l'accessibilité générale à l'éducation débouche sur un faisceau assez impressionnant de mesures. Il faut d'une part, réformer les structures. Les plans sont faits pour tous les niveaux pré-universitaires, mais la mise en application pose encore des problèmes considérables, tel celui que décrit Jules Leblanc dans un récent article : « Chaque année, d'ici trois ou quatre ans, 20,000 finissants du cours secondaire, même s'ils désirent poursuivre leurs études et sont aptes à le faire, devront cesser d'étudier prématurément, à moins que le gouvernement du Québec ne prenne immédiatement les mesures qui

s'imposent pour faire face à la 'marée montante' des étudiants au niveau post-secondaire, c'est-à-dire en 12e et 13e années ». (Le Devoir, 17 août 1966). Cette mise en place des structures pose des problèmes encore plus considérables quand on l'utilise dans une basse propagande électorale, comme on en a eu des exemples récemment. D'autre part, la réforme pédagogique est à peine amorcée, et, au rythme où se font les changements dans notre système de formation des maîtres, on n'est pas près d'y arriver.

On pourrait citer un grand nombre d'autres mesures. Je n'en soulignerai qu'une autre, qui me semble avoir une importance considérable : il faut abolir la hiérarchie des cultures (le classique pour l'« élite », le *reste* pour les autres) pour lui substituer une véritable polyvalence, qui entoure d'un pareil respect tous les types de connaissance que l'homme a produits (technique, classique, scientifique, etc.).

Cette perspective posée, ce pluralisme des besoins en éducation reconnu, nous nous attaquerons principalement à ce problème de l'accessibilité générale à l'éducation sous l'angle de l'aide aux étudiants.

LE MINI-CATAPLASME ACTUEL

Le système actuel d'aide aux étudiants (bourse-prêt) se présente ainsi : on donne d'abord à l'étudiant, moyennant preuve de ses besoins, une bourse dont il devra remettre 40% à la fin de ses études ; il emprunte le reste jusqu'à concurrence de ses besoins ou du maximum autorisé. Les carences de cette façon de procéder sont évidentes. D'abord, l'existence de maximums : par exemple, l'étudiant universitaire qui ne demeure pas dans la ville où il étudie peut recevoir en tout et partout \$1,000.00 (\$500.00 de bourse, et autant en prêt). L'aide est vraiment insuffisante, si on fait le compte : \$450.00 de frais de scolarité, de \$300.00 à \$350.00 de logement, sans oublier la nourriture, les vêtements, les loisirs, les livres, les

instruments, etc. Pourquoi attribuer la bourse en fonction du salaire du père, quand il peut arriver que l'étudiant soit marié ou en rupture de bans avec ses parents ? Est-il normal que l'étudiant doive aussi faire preuve de ses besoins, comme si l'enseignement ne devait pas être un service public, mis à la disposition de tous les membres de la société ?

Les remboursements onéreux qui incombent à l'étudiant ne sont pas la moindre des imperfections du système. La dette accumulée finit par représenter une somme assez rondelette : remboursement en fin d'étude pouvant aller jusqu'à \$700.00 par année pour les quatre ou cinq ans d'université, dettes encourues au niveau pré-universitaire, emprunts additionnels indispensables pour arrondir le maigre mille dollars consenti par l'Etat. L'obligation de contracter des dettes aussi exorbitantes a de quoi décourager tout simplement les candidats peu fortunés et les détourner des professions peu lucratives pourtant si nécessaires à la société. Faut-il ajouter enfin qu'aucun pédagogue sérieux ne considère comme un gage de succès académique l'insécurité qu'entraîne forcément une situation financière aussi précaire.

LA GRATUITÉ SCOLAIRE

En remplacement de ce système désuet, les étudiants réclament la gratuité scolaire, c'est-à-dire l'abolition des frais de scolarité et la gratuité des manuels et des instruments de recherche, ainsi que l'établissement d'un système réaliste d'aide aux étudiants pour leur permettre de résoudre le problème de leurs frais de subsistance. Au plan des principes, cela va de soi, parce qu'elle est un droit du citoyen, l'éducation, comme la santé ou la justice, doit être accessible à tous ; la gratuité scolaire n'est alors que le pendant — partiel, puisqu'il faut aussi tenir compte, comme nous l'avons dit, des frais de subsistance — de l'assurance-maladie publique. Nous n'insisterons pas davantage sur ce principe

des régimes universels, qui nous semble évident, dans l'optique d'une absence de discrimination entre les citoyens.

MOTIVATION PSYCHOLOGIQUE

Au plan pratique, nous ne retiendrons que deux arguments. D'abord, l'un des plus importants que la Commission Parent met de l'avant dans le cinquième volume de son rapport, évoque l'urgence criante de créer une motivation psychologique incitant les jeunes à prolonger leur scolarisation :

« Parce qu'elles étaient coûteuses, on s'était résigné à croire que des études avancées devaient rester le privilège des milieux favorisés ; il faut donner un coup de barre en sens inverse, afin d'engager le plus grand nombre de jeunes à pousser leurs études jusqu'à la limite de leurs possibilités, et de les aider par là à devenir un élément positif important de l'avenir du Québec. La gratuité de l'institut contribuera beaucoup à répandre généralement la conviction que l'instruction post-secondaire est désirable pour un grand nombre et qu'elle est accessible à tous ceux qui ont les aptitudes voulues pour en profiter » (Rapport Parent, Vol. 5, p. 163).

AVANTAGE ÉCONOMIQUE

La rentabilité sociale de l'investissement dans le domaine de l'éducation constitue un second argument. Des économistes sérieux (au nombre desquels, d'ailleurs, on compte un des conseillers politiques du sénateur Goldwater, qu'on ne peut, certes, taxer de gauchisme) attribuent à l'investissement en éducation un rendement de 25 à 43%, ce qui éclipse, et de loin, la plupart des autres catégories d'investissement. Dans l'hypothèse minimale d'un rendement de 25%, on a calculé que les 2/3 de celui-ci, soit 17%, vont à la société, le reste, soit 8%, revenant à l'individu. Je vois d'ici pointer l'objection : la société va-t-elle payer pour que les étudiants s'enrichissent ? Même si c'était le cas, elle ferait une bonne affaire, puisque, de toute façon, pour \$100.00 consacrés à l'éducation, il lui en revient, au bout de la ligne \$118.00 (en vertu de mécanismes que nous avons déjà mentionnés : rendement fiscal accru, hausse de la productivité, diminution du nombre d'assistés sociaux, etc.).

Mais ajoutons ceci : si nous reconnaissons que c'est l'organisation des services professionnels qui laisse à désirer, faut-il en rester au statu quo, ou ne vaudrait-il pas mieux réorganiser à la

fois le système d'aide aux étudiants et les services professionnels ? Cette réorganisation des services professionnels s'amorce déjà depuis un bout de temps, et ni M. Johnson ni les messieurs de la Chambre de Commerce ne pourront la retarder longtemps. D'ailleurs, elle se pose comme un impératif de la justice sociale et devra se faire rapidement, quoi qu'il advienne du système d'aide aux étudiants.

À MI-CHEMIN

La gratuité scolaire existe actuellement au primaire et au secondaire. La Commission Parent propose de l'instaurer dans les instituts... si jamais on finit par en avoir ! Quant au niveau universitaire, les commissaires affirment que la gratuité scolaire n'y est pas une priorité, tout en maintenant qu'en principe elle devrait y exister. Du côté étudiant, l'Union Générale des Étudiants du Québec (U.G.E.Q.), consciente du fait que l'État doit assumer concurremment les multiples priorités qu'impose l'accessibilité générale à l'éducation, réclame la gratuité scolaire dans un délai maximum de cinq ans.

LE DOLLAR N'EST PAS EN CAOUTCHOUC

Bien au fait des déficiences du système actuel, trois hauts fonctionnaires du ministère de l'Éducation, MM. Yves Martin, Hector Joyal et Gérard Larose, ont préparé un projet de réforme du Service de l'Aide aux Étudiants. Sur les grandes lignes de ce projet, d'ailleurs, les étudiants ont exprimé leur accord, pour autant qu'ils y voient une mesure strictement palliative. Il s'agit de substituer au système actuel de bourse-prêt un système de prêt-bourse : au lieu de recevoir une bourse limitée et pareillement remboursable et de devoir se débrouiller pour le reste, l'étudiant devrait d'abord emprunter une première tranche (vraisemblablement \$500.00 au pré-universitaire, \$700.00 au niveau de la licence et \$800.00 au niveau des 4^e et 5^e années d'université), puis se verrait octroyer, moyennant toujours preuve de besoins, une bourse non remboursable pouvant atteindre au maximum, pour les niveaux précités, \$1000.00, \$1100.00 et \$1200.00 respectivement. (Voir Réal Pelletier, *Le Devoir*, 18 août 1966).

Dans l'optique d'un budget fort limité pour l'aide aux étudiants, il y a là un net progrès au plan pratique : d'une part, avec une dépense effective pour

le gouvernement de quelques millions de plus que les 17 millions actuels, on réussira à aider des étudiants qui autrement auraient abandonné leurs études. Ils contracteront une forte dette, certes, mais elle aura une limite fixée d'avance. Elle devrait d'ailleurs décroître d'année en année, si les revendications des étudiants s'avéraient suffisamment puissantes. D'autre part, l'arbitraire distinction entre résidents et non-résidents disparaîtra. Ce système ne saurait être que provisoire, car il comporte de nombreux inconvénients, aussi bien au plan théorique qu'au plan pratique.

Au plan théorique, d'abord, il marque un recul par rapport à l'objectif de la gratuité scolaire : en effet, un nombre plus considérable de gens qu'auparavant devront s'endetter pour être en mesure de jouir de leur droit à l'éducation. De plus, le projet repose encore sur le principe de la rentabilité individuelle de l'éducation : celle-ci ne serait en somme qu'un investissement fait par l'étudiant afin de s'assurer un revenu supérieur dans l'avenir. Or, ce principe est faux. Si les services professionnels sont organisés sur la base du mercantilisme, il faut travailler à changer cette situation, et non pas s'inspirer de celle-ci pour organiser l'aide aux étudiants.

Au plan pratique, les désavantages du prêt-bourse sont également considérables. Réal Pelletier les dénombre très bien :

«...là où le Rapport Parent prévoyait un intérêt de trois pour cent sur les prêts consentis aux étudiants, les fonctionnaires ont inscrit six pour cent. La Commission Parent avait ensuite prévu que le remboursement pourrait débiter deux ans après la fin des études, mais le ministère de l'Éducation suggère qu'il commence sept mois après la fin des études. Enfin, la Commission Parent avait prévu que la dette contractée par les jeunes filles durant leurs études ne soit pas transférable au mari et que le délai de remboursement soit prolongé à la naissance d'un premier enfant, et que cette dette soit simplement abolie à la naissance d'un deuxième ou d'un troisième enfant. Cette préoccupation sociale qui dépasse le cadre strict de l'accessibilité générale à l'enseignement n'apparaît pas dans le projet original soumis par les fonctionnaires (...)

L'étudiant qui empruntera, par exemple, \$7,000.00 pour la durée complète de ses études devra rembourser \$115.98 par mois durant cinq ans, ou \$66.00 par mois durant dix ans, etc. A supposer que cet étudiant ait opté pour une profession lucrative comme la mé-

decine, il devrait, dans les conditions actuelles, pouvoir rembourser sans trop de difficultés. Mais si l'étudiant a choisi par exemple le génie, il se retrouvera souvent, pendant cinq ou dix ans après la fin de ses études, avec un niveau de revenu qui ne dépasse pas celui de certains travailleurs industriels. Et si l'étudiant a emprunté \$6,000.00 pour ses études et sa femme \$4,000.00, les remboursements mensuels du couple atteindront alors \$193.30 pendant cinq ans ou \$71.66 sur vingt ans, indépendamment d'un éventuel arrêt de travail pour cause de maternité ou autre de la part de la femme ».

LA POSITION DU SYNDICAT ÉTUDIANT

En somme, la position qu'a prise l'Union Générale des Étudiants du Québec apparaît très réaliste : appui au système du prêt-bourse, car il repré-

sente un palliatif intéressant. Il semble d'ailleurs, au moment où nous écrivons cet article, que l'U.G.E.Q. est prête à prendre des mesures énergiques en faveur de ce système. Elle entend lutter d'une part pour l'obtention de la gratuité scolaire avant 1971, et d'autre part pour l'établissement d'un système réaliste d'aide aux étudiants, sous forme d'allocations d'étude. Ce délai de cinq ans n'est pas arbitraire : on ne peut pas longtemps sacrifier 20,000 jeunes par année, à cause de la déficience des structures et de l'équipement au post-secondaire. Il faudra donc créer des instituts ; ceux-ci devront être gratuits, du moins la Commission Parent le propose-t-elle. Et deux ans plus tard, il faudra bien accueillir à l'université ces effectifs accrus. Comment le faire sans instaurer, à ce moment-là, la gratuité scolaire et un système adéquat d'allocations d'étude au niveau universitaire ? M. Bertrand, pensez-y maintenant ; on ne pourra pas toujours payer plus tard !

LES FRAIS DE L'OPÉRATION

Q. — *Le système de financement proposé par la commission Parent ne forcera-t-il pas certains groupes (protestants de langue anglaise, commissions scolaires sans dettes) à recommencer de payer pour les autres ?*

G. R. — C'est le gouvernement provincial qui assumera maintenant la responsabilité des investissements. Auparavant il y avait partage entre les commissions scolaires et le gouvernement.

Pour éviter toute injustice dans le cas, par exemple, de commissions scolaires qui terminent le remboursement d'un emprunt, la Commission Parent propose que les commissions scolaires empruntent elles-mêmes pour fins de construction, et que le remboursement de la dette soit assuré par des subventions périodiques fournies par le gouvernement. La commission scolaire garde la responsabilité de ses constructions, alors que l'emprunt est garanti par le gouvernement.

Ainsi ce sont désormais les besoins réels de la population scolaire qui ont priorité et non la ca-

pacité de payer de telle commission scolaire, ceci autant pour les constructions scolaires que pour les dépenses de fonctionnement. Car il faut bien dire les choses telles qu'elles sont : le régime fiscal des commissions scolaires était devenu une source d'injustices sociales criantes. C'était un régime fondé essentiellement sur l'inégalité des richesses : inégalités entre villages, entre régions, entre catholiques et protestants. Le ministère de l'Éducation a fait beaucoup ces dernières années pour corriger ces inégalités et le Rapport Parent l'a reconnu explicitement ; d'ailleurs nos recommandations dans le domaine fiscal et financier vont dans le sens des réformes déjà entreprises par le ministère. Le grand principe qui doit nous guider en cette matière c'est que tous les élèves ont un droit égal au meilleur enseignement possible, indépendamment de leur langue, de leur religion, de leur sexe, du revenu de leurs parents, de la richesse de la localité ou de la région qu'ils habitent.

GUY ROCHER

LES DEUX « ISMES »...

Q. — *Le nouveau système d'éducation verse-t-il dans le matérialisme et l'américanisme ?*

G. R. — Les membres de la Commission Parent ont tenu à visiter eux-mêmes, en plus des neuf autres provinces canadiennes, une partie des États-Unis et une dizaine de pays européens, afin de mieux connaître les principaux courants de la pédagogie contemporaine. Ce qui les a le plus frappés, c'est qu'au-delà des différences dans le système scolaire d'un pays à l'autre, il est aisé de discerner une convergence des points de vue, des recherches et des orientations dans tout le monde occidental. Il est injuste de dire que les réformes proposées par la Commission Parent s'inspirent plus des États-Unis que de la France ou de la Russie ! En réalité, ces réformes vont dans le sens des tendances générales de la pédagogie moderne dans tous les pays occidentaux, notamment en Scandinavie, en Allemagne, en France, en Grande-Bretagne, en Suisse aussi bien qu'aux États-Unis.

Il faut aussi reconnaître qu'au Québec, on a privilégié un type d'humanisme basé sur l'étude des langues anciennes et de la philosophie. Le collège classique offrait non pas l'Humanisme (qui n'existe d'ailleurs pas), mais une spécialisation à l'intérieur de diverses voies possibles de formation. Car on reconnaît de plus en plus qu'il y a plusieurs voies possibles pour former un homme complet. Définir l'humanisme par un contenu limité (langues anciennes et philosophie), c'est refuser à une importante proportion d'étudiants la possibilité d'épanouissement de leurs aptitudes intellectuelles et culturelles.

GUY ROCHER



LE GRAND ABSENT AU COLLÈGE : DIEU

VINCENT HARVEY

L'enseignement de la religion est devenu une tâche très difficile dans les dernières années du cours secondaire (10e et 11e années) et du cours classique (Belles-Lettres à Philo.). Ce n'est un secret pour personne que bon nombre d'étudiants à ce niveau rouspètent contre les cours de religion qu'ils trouvent ennuyeux et qualifient de perte de temps. Dans la région de Montréal tout au moins — bien que les milieux étudiants se ressemblent passablement dans toutes les régions du Québec — les grands élèves manifestent beaucoup d'agressivité à l'endroit du professeur de religion, surtout s'il est clerc. Ils sont également portés à tout remettre en question pêle-mêle : les règles traditionnelles de la morale sexuelle, l'obligation de la messe dominicale, la nécessité de l'Eglise, la divinité du Christ, voire l'existence de Dieu que le thomisme ne parvient plus à prouver.

LA TROUILLE DES CLERCS

Ce climat nouveau d'agressivité et de contestation donne la trouille à plus d'un professeur. On constate que plusieurs prêtres et religieux refusent de donner les cours de religion (encore obligatoires l'an dernier dans la plupart des institutions) à ces classes avancées et confient libéralement cette tâche aux laïcs. Un religieux bien informé et appartenant à une communauté hautement spécialisée en éducation me confiait que la plupart de ses confrères ne veulent plus enseigner la religion dans leurs collèges... pourtant très confessionnels au plan des structures ! Et d'autres informations corroborent ce témoignage.

RATIONALISATIONS ET FAUX CALCULS

J'ai entendu plusieurs explications de ce phénomène. Les clercs ne voudraient pas mettre au blanc une popularité si utile à leur enseignement des matières

profanes. Le succès d'un clerc dans l'enseignement des mathématiques, de l'histoire ou de la littérature constituerait actuellement un témoignage apostolique plus valable que le demi-succès ou l'échec dans un enseignement religieux devenu presque impossible. On pense, en outre, que les laïcs, du fait qu'ils rencontrent moins d'opposition affective de la part des élèves, ont plus de chance de faire passer le message.

Il ne s'agit pas de nier le rôle des laïcs dans la catéchèse et l'enseignement religieux, mais il me semble que les clercs se déchargent un peu trop facilement d'une responsabilité qui leur incombe au premier chef, après l'évêque. L'apôtre Paul se réservait pour le ministère de la Parole et confiait à d'autres le service des tables et l'accomplissement du baptême.

La véritable explication de cette démission des clercs pour l'enseignement religieux ne serait-elle pas, au-delà de toutes les rationalisations et faux calculs, un manque de robustesse psychologique et de préparation théologique — préparation théologique que les laïcs ne possèdent pas nécessairement plus qu'eux ?

CLERCS SUR PIÉDESTAL

Nous, du clergé, n'avons pas été habitués à subir l'agressivité. Au contraire, le sacerdoce nous situait d'emblée dans le monde de la compétence, des gens instruits, des dignitaires (immédiatement après le député sinon avant), des nobles du pays avec en plus un pouvoir sacré qui nous rendait intouchables. La soutane avait à elle seule le pouvoir de faire passer l'inconnu de Saint-Henri à Outremont ou le fils de Baptiste de la rue Saint-Jean à la Grande-Allée. Sans parler des privilèges significatifs qui nous sont encore accordés (escompte dans les magasins, réduction des tarifs sur les autobus et les chemins de fer, etc.), il suffit de passer quelques jours dans un patelin du Québec pour retrouver au-

près de certaines gens âgées ce climat de surprotection.

Autrefois seuls les maîtres de discipline, dans les collèges, risquaient leur prestige... mais ils avaient des moyens draconiens de se faire respecter, sinon de se faire aimer. Aujourd'hui, le clerc qui, avant même d'ouvrir la bouche pour commencer son premier cours de religion, se fait dire par un finissant : « Ah ! c'est un cours de religion ; je n'ai pas de temps à perdre ! », doit encaisser le coup en se rappelant l'avertissement du Seigneur : « le disciple n'est pas plus grand que le Maître... ». Que pendant un mois ou deux il se fasse accabler de tous les péchés de l'Eglise (depuis les Croisades en passant par l'Inquisition et Alexandre VI jusqu'aux déclarations obscurantistes récentes de tel curé) avant de pouvoir proposer l'Evangile, et il se rendra compte que l'évangélisation n'est pas, ou du moins n'est plus une sinécure.

FORMATION THÉOLOGIQUE INSUFFISANTE

Il faut bien dire, au surplus, que notre formation théologique ne nous a guère entraînés à la contestation et au dialogue avec l'incroyance. Nous avons été pour la plupart endoctrinés dans un milieu hermétique par une scolastique dogmatiste qui s'inspirait bien davantage du Droit canonique que de la Bible et tuait toute possibilité d'interrogation par les impératifs d'un système clos allergique à toute nouveauté. Devant des étudiants qui ont lu Sartre, Camus, Simone de Beauvoir, Françoise Sagan, Merleau-Ponty, Marx et Freud, le clerc qui n'a que la formation décrite plus haut se sent pour le moins désemparé. La tentation est grande d'adopter l'attitude apologétique à laquelle on l'a si bien habitué — et c'est l'échec — ou encore de démissionner en se disant que c'est une crise d'adolescence pas nouvelle, que tout finira bien par se « tasser » un jour — et c'est une illusion.

PLURALISTE DE MENTALITÉ

Notre milieu étudiant ne serait-il pas déjà pluraliste de mentalité ou en passe de le devenir ? Le livre, le film, les grands moyens de communication véhiculent le pluralisme dans les régions qui étaient demeurées jusqu'ici à l'abri de toute contestation religieuse et idéologique. L'expansion de la culture ne fera vraisemblablement qu'universaliser ce phénomène. A moins qu'on retourne à la politique de la serre chaude et du ghetto — ce qui semble bien impossible dans la société démocratique actuelle —, on ne pourra empêcher cette salutaire évolution.

C'est dire que tout apôtre d'une religion, qu'il soit catholique, protestant, juif, bouddhiste ou musulman, devra s'équiper intellectuellement et psychologiquement pour la confrontation et le dialogue avec les différentes options religieuses et idéologiques du XXe siècle.

LE GRAND DÉFI

Allons plus loin. Le grand défi actuel, ce n'est pas la pluralité des religions : c'est l'homme de la seconde moitié du XXe siècle qui se demande de façon beaucoup plus radicale s'il faut être religieux ou pas. Telle était du moins la conclusion presque unanime des participants aux journées d'étude de la *Canadian Society for the Study of Religion* tenues à l'Université de Sherbrooke en juin dernier. Ce qui amenait un congressiste à noter que « nous sommes déjà dépassés lorsque nous parlons de pluralisme religieux dans le monde étudiant, car les jeunes en sont pour la plupart à une étape ultérieure » : celle de la confrontation de la religion, quelle qu'elle soit, avec les idéologies sécularisantes et les polarisations nouvelles de l'homme d'aujourd'hui. Toute religion qui s'avèrera impuissante à relever ce défi sera condamnée tôt ou tard à péricliter dans l'immobilisme d'une orthodoxie figée, la désaffection et la marginalité folklorique.

DIVERS ESSAIS

Il faut souvent un malaise sérieux pour alerter la conscience et susciter des réactions salutaires. On a pu constater, à ces journées d'études de Sherbrooke qui groupaient des professeurs appartenant à différentes croyances : catholiques, protestants, juifs, une inquiétude profonde et communément partagée devant l'indifférence religieuse des

jeunes. Nous sentions tous la nécessité d'offrir aux étudiants du niveau collégial et même universitaire un nouveau type d'enseignement religieux diversifié et susceptible de les intéresser et de répondre à leurs interrogations.

Trois universités de langue anglaise (University of British Columbia, McMaster et Sir George Williams) ont déjà mis sur pied un département de religion où l'on enseigne entre autres l'histoire des grandes religions (selon une méthode historique la plus objective possible), la phénoménologie et la sociologie de la religion. Ces cours sont ouverts à tous les étudiants sans discrimination de croyances et on s'y garde bien de verser dans le prosélytisme. Les professeurs, de leur côté, cherchent à faire équipe et à dialoguer dans un climat de franche amitié tout en respectant l'option religieuse de chacun.

Des besoins analogues ont suscité des initiatives voisines, bien que non officielles, dans certains de nos collèges classiques. Ci et là on a offert différents enseignements religieux qui se ramenaient en gros à deux types : la *catéchèse* proprement dite s'adressant aux croyants et l'option *sciences religieuses* (histoire des religions, études des grands textes religieux, phénoménologie de la religion, etc.) pour les étudiants qui le désiraient ou n'étaient pas disposés à prendre part à la catéchèse. Un seul caractère commun à ces diverses expériences : leur caractère obligatoire.

ENCORE L'OBLIGATION !

On aurait souhaité que la catéchèse devienne libre et se donne si possible, en dehors des structures académiques, comme le suggère le Père Bouchard (*Prospectives*, nov. 1965, p. 43). Mais la Faculté des Arts de l'Université de Montréal en a décidé autrement pour les collèges qui relèvent de sa juridiction. Pour Belles-Lettres et Rhétorique, il y aura un cours obligatoire sur deux : soit *Le Christ centre de la vie chrétienne* ou *Le mystère de l'Eglise*. Les élèves de Philosophie devront également suivre un des deux cours suivants : *Initiation scientifique à la Bible* ; *problèmes apologétiques* et *Approfondissement théologique de la foi* ; *problèmes de vie*. Cette demi-mesure ne pourra à mon avis satisfaire les étudiants qui y verront encore une atteinte à la liberté religieuse et un manque de confiance. Pour autant le travail du catéchète conservera cette difficulté supplémentaire et inutile que constitue le caractère

obligatoire de l'enseignement religieux. On ne pourrait justifier cette décision en invoquant que les collèges classiques sont des institutions indépendantes et que les élèves qui s'y inscrivent *librement* s'engagent à suivre le programme. On oublie que les collèges classiques sont encore la voie presque exclusive d'accession à l'Université et qu'ils revêtent de ce fait un caractère public qui doit les rendre accessibles à tous.

Même l'option *sciences religieuses* devrait, à mon avis, être libre pour des bénéfices apostoliques manifestes. Dans le climat actuel, en effet, les élèves craignent encore qu'un cours d'histoire des religions, par exemple, soit un moyen subtil et détourné de les convertir. Certes, il est nécessaire d'étudier les grandes religions, leurs systèmes de pensée et leurs institutions, pour comprendre l'histoire de l'humanité avec ses différentes cultures et civilisations. De même ne peut-on aujourd'hui étudier la nature de l'homme sans inventorier et analyser les principales manifestations de sa dimension religieuse à travers les âges ? Mais il ne faudrait pas prétexter de cette nécessité pour imposer l'option sciences religieuses. Les cours d'histoire, de sociologie et d'anthropologie s'en chargeront.

L'option sciences religieuses a une visée qui lui est spécifique : celle de proposer à l'étudiant du niveau collégial une réflexion plus poussée sur les valeurs spirituelles et leur primauté dans la vie humaine. Il s'agit en somme d'un enseignement qui invite l'étudiant à s'engager dans une recherche religieuse, à partir de ses interrogations et de sa problématique.

LE PROBLÈME MÉTHODOLOGIQUE

Ce nouveau type d'enseignement pose un difficile problème méthodologique. Pour atteindre le but proposé, suffit-il de juxtaposer des cours d'histoire des religions (étude des rites, institutions et doctrines des grandes religions), de sociologie et de psychologie religieuses, en respectant scrupuleusement la spécificité et l'autonomie que ces différentes disciplines réclament jalousement au nom même de l'objectivité et de la rigueur scientifique ? S'il est déjà utile de grouper dans un même département les différentes sciences qui s'intéressent au phénomène religieux, cela semble pourtant insuffisant. On sent de plus en plus aujourd'hui la nécessité d'abattre les murs étanches entre les spécialisations et d'entamer un dialogue. C'est

surtout vrai dans le cas de la pensée religieuse qui tend à être une sagesse globale expliquant la totalité de l'homme et de son existence.

TABLE RONDE

On ne saurait résoudre ce problème par des dissertations théoriques et abstraites sur les rapports entre foi et raison, théologie et philosophie ou théologie et sciences de l'homme. Faisons d'abord travailler en table ronde historiens, sociologues, psychologues, philo-

sophes, biblistes et théologiens dans une recherche commune sur l'homme et sur Dieu ; il sera peut-être possible ensuite de donner des indications méthodologiques valables.

C'est à l'université, me semble-t-il, que devraient d'abord s'engager cette confrontation et ce dialogue des différentes pensées religieuses entre elles et avec les sciences de l'homme. Au lieu de transporter matériellement sur le campus « un grand séminaire monstre » qu'on déclare « faculté de théologie », ne devrait-on pas plutôt y organiser un département de religion multiconfession-

nel et pluraliste où les futurs professeurs de religion du niveau collégial recevraient une préparation théologique appropriée.

Un tel département serait en outre conforme à l'esprit de Vatican II tel qu'il se reflète, sinon dans la déclaration sur l'éducation chrétienne, du moins dans la constitution dogmatique sur l'Eglise, le décret sur l'œcuménisme, les déclarations sur la liberté religieuse et les relations de l'Eglise avec les religions non chrétiennes, ainsi que dans le schéma XIII : l'Eglise dans le monde de ce temps.

LE «CLIMAT CHRÉTIEN»...

Q. — Le climat chrétien de nos écoles va-t-il être changé ?

G. R. — Le climat chrétien... voilà un bien grand mot chargé de dynamite : essayons de voir à quoi cela peut correspondre dans le concret.

Il y a d'abord des disciplines profanes où, à moins de retourner au Moyen Age, on se demande bien où on pourrait trouver place pour une interprétation chrétienne : une trigonométrie chrétienne, on cherche bien à quoi cela pourrait ressembler !

Par ailleurs, on peut admettre qu'en littérature, en histoire et en philosophie, il y ait place pour une interprétation religieuse. Mais en pratique bien des professeurs croyants ne font pas cette interprétation dans les cadres actuels de nos collèges classiques.

Dans l'école « confessionnelle ouverte » que nous préconisons dans le Rapport Parent, un maître aurait parfaitement le droit de faire cette interprétation chrétienne en histoire ou en philo, puisqu'il s'agit bien d'une école confessionnelle. Mais en le faisant, il devrait tenir compte du respect qu'il doit à la conscience de la mi-

norité non-catholique à laquelle il s'adresse aussi dans ses cours. Cela ne signifie pas (je tiens à le souligner car il semble régner une certaine confusion à ce sujet) que le professeur ne doive rien dire qui ne corresponde pas aux convictions religieuses de la minorité non-catholique, car cela équivaudrait en pratique à nier le caractère confessionnel de l'école ou à le reculer au plus petit dénominateur commun.

Ajoutons que le « climat chrétien » variera beaucoup d'une école à l'autre comme c'est d'ailleurs déjà le cas en pratique. Le pluralisme religieux se présente différemment selon les régions du Québec : dans un endroit donné, l'école confessionnelle unique accueillera tous les enfants, tandis qu'en un autre endroit il pourra exister une école autonome pour les autres, à côté de l'école confessionnelle, etc. Toutes ces variations dans le « climat chrétien » des écoles sont du ressort des comités confessionnels, catholique ou protestant, et des comités de parents qui, en collaboration avec la direction de l'école et avec les maîtres, auront à le déterminer en pratique.

Mais au-delà de toutes ces distinctions, il faut surtout insister sur un fait qui reste fondamental : le véritable climat chrétien d'une institution d'enseignement tient en réalité à trois facteurs également essentiels, mais qui ne s'écrivent pas dans des textes de loi et qui ne se laissent pas enfermer dans des normes officielles :

1° une *attitude authentiquement chrétienne* de la part des maîtres dans leurs relations avec les élèves ou les étudiants, bien plus que ce qu'ils peuvent dire ou ne pas dire en classe ;

2° un *enseignement religieux et une pastorale* qui soient vivants, c'est-à-dire constamment attentifs aux *besoins réels* et à l'*évolution* des jeunes et de la société où ils sont appelés à vivre et qui donc ne soient pas sclérosés dans des formules routinières ou rigides ;

3° des *mouvements de jeunes* inspirés par un esprit dynamique et véritablement apostolique en même temps qu'œcuménique, c'est-à-dire un esprit « catholique » au sens large et plein du terme.

GUY ROCHER

LA NOUVELLE CATÉCHÈSE AURA-T-ELLE SON 5 JUIN ?

LOUIS RACINE

A plusieurs titres, le mouvement catéchétique québécois pourrait être comparé à la révolution tranquille. Dirigé par une « *intelligentia* » sûre d'elle-même, il a réalisé en un temps record des œuvres valables, mis sur pied un nombre considérable d'organismes nouveaux et déclenché à ses débuts un grand courant d'enthousiasme. Mais il semble bien qu'en catéchèse, comme en politique, les enthousiasmes soient fragiles : la nouvelle catéchèse, en effet, ne semble plus rencontrer dans la population toute la ferveur des débuts et s'il y avait dans l'Eglise la possibilité d'un 5 juin, il y aurait, peut-être là aussi, des retournements significatifs. On serait alors forcé de se rendre compte que le mouvement catéchétique a été lui aussi trop imposé d'en haut et qu'il n'a pas été accompagné d'une réelle évolution des mentalités. Il faudra bien s'en rendre compte un jour et corriger cette situation, sinon notre mouvement catéchétique n'aura été qu'un feu d'artifice.

CRÉATION EX NIHILO !

Lorsque les responsables de l'Office Catéchistique Provincial décidèrent de publier des nouveaux catéchismes, ils ne se préoccupèrent pas assez de récupérer les essais qui étaient faits, ici au pays, pour renouveler l'enseignement religieux. Ils nommèrent une équipe de rédaction qui devait créer pour ainsi dire de toutes pièces. Les consultations que cette équipe mena par la suite furent certainement insuffisantes. Elles ne pouvaient associer vraiment à son travail tous ceux qui, à la base, faisaient déjà l'expérience des principes de la catéchèse moderne. Faut-il s'étonner qu'un tel catéchisme, composé en rupture partielle avec le milieu auquel il était destiné, n'ait été ni totalement compris, ni correctement appliqué. En effet, malgré les efforts des responsables diocésains et paroissiaux pour expliquer les nouveaux catéchismes, ceux-ci demeurèrent et demeurent toujours difficiles, souvent même impénétrables

pour ceux, prêtres, parents et professeurs qui, en définitive, ont à l'utiliser auprès des enfants. Comment pourrait-il en être autrement, alors que les rédacteurs n'ont pas su intéresser suffisamment de personnes et profiter des expériences qui auraient pu les aider à mieux tenir compte de notre milieu ?

MONOPOLE DE LA VÉRITÉ

Il serait encore temps de corriger cette situation. Les expériences qui se font à partir des nouveaux catéchismes pourraient être considérées par l'Office provincial comme source de révision ou de refonte. Mais ceux qui ont fait l'expérience du dialogue avec les rédacteurs des nouveaux catéchismes ont pu se rendre compte que les félicitations étaient beaucoup mieux accueillies que les critiques et qu'en général celles-ci ont été rejetées trop facilement. Il serait souhaitable d'autre part que le mouvement catéchétique canadien suscite des initiatives et encourage les pédagogues et les maisons d'éditions à publier des manuels qui fassent progresser la catéchèse. Ce n'est pas actuellement l'attitude de l'Office provincial qui vise plutôt à monopoliser la rédaction et la publication des nouveaux catéchismes.

... QUI TUE L'ESPRIT D'INITIATIVE

Une maison anglaise d'éditions fait à ce sujet une expérience malheureuse. Depuis quelques années cette maison a commencé de publier pour le milieu anglais des catéchismes de très bonne tenue qui veulent s'adapter le plus possible aux diocèses auxquels ils s'adressent. Mais les nouveaux catéchismes devant être traduits en anglais et ayant été approuvés, en principe, par l'épiscopat anglais comme manuels officiels d'enseignement religieux dans tous les diocèses, cette maison d'éditions voit gravement menacé l'espoir de collaboration au mouvement catéchétique dans les provinces anglaises. En effet, l'Office provincial est actuellement, dans ce domaine, le centre d'un monopole dont les intérêts pourraient bien être vus comme débordant le champ de la pastorale ! L'Office provincial rédige les manuels, les publie, les édite, les approuve et par

le truchement de la commission épiscopale les impose dans les différentes écoles françaises et anglaises du pays : matière peut-être suffisante à un second rapport Bouchard. Celui qui actuellement voudrait publier un catéchisme pour l'enfance serait assuré à l'avance de ne pas écouler son produit parce que l'Office provincial, approuvé en cela par la commission épiscopale, a décidé de couvrir tout le terrain de la production catéchétique. Les organismes diocésains, les responsables de pastorale scolaire, les catéchètes, même les plus compétents, risquent d'être limités à la fonction de simples exécutants d'un Office provincial qui ne suscite pas, ailleurs que chez son personnel, d'initiatives importantes. C'est ainsi que le Centre de catéchèse du diocèse de Montréal qui, il y a quelques années, était un lieu de rencontres et de recherches pour les meilleurs catéchètes du diocèse devient de plus en plus une sorte d'organisme officiel qui, au niveau du diocèse, se charge de faire exécuter les directives de l'Office provincial. En un temps où l'Office provincial ne pouvait encore le faire, le père Bernard Côté fut appelé à composer des manuels pour les années 9, 10 et 11. Il publia, en les retravaillant avec une équipe, ses propres notes de cours. Or, il est significatif de noter que ces manuels sont parmi les productions les plus valables du mouvement catéchétique canadien.

CATÉCHÈTES EXÉCUTANTS

Cette initiative du père Côté, approuvée et d'une certaine façon, officialisée par l'Office provincial illustre bien le rôle que pourrait jouer cet organisme dans la production catéchétique. Personne ne reprochera à l'Office provincial, organe officiel de l'épiscopat, d'assumer ses responsabilités. Il lui revient sans doute de contrôler de façon souple les initiatives en ce domaine, d'assurer une suffisante uniformité dans le contenu et la pédagogie des manuels ; mais responsabilité ne veut pas dire accaparement ou monopolisation. L'Office provincial pourrait bien, au lieu de rivaliser avec les auteurs et les éditeurs, recon-

naître leurs travaux, les orienter au besoin et recommander leurs manuels. Notre mouvement catéchétique n'a aucun intérêt à tuer les initiatives et à ramener les catéchètes même les plus capables de création au rôle de simples exécutants.

PARENTS RÉPÉTITEURS

Si les rédacteurs des nouveaux catéchismes n'ont pas assez mis à contribution les personnes et les initiatives susceptibles de promouvoir une catéchèse qui sorte vraiment du milieu québécois, il faut remarquer en outre qu'ils ont donné aux parents un rôle extrêmement limité qui en fait, eux aussi, de simples exécutants des décisions de l'Office provincial. Dans les nouveaux catéchismes de la province de Québec, il y a la page des parents. Cette page pourrait être le lieu où l'on présente aux parents les principes d'une catéchèse proprement familiale qui respecte la spécificité du milieu familial en essayant de déterminer l'originalité du témoignage que les parents peuvent porter auprès de leurs enfants. On constate au contraire que cette page des parents fait de ceux-ci de simples répétiteurs de la catéchèse scolaire. Encore là, manque de confiance au milieu.

DANGERS D'UN COLONIALISME

Mais il fallait bien que les rédacteurs des nouveaux catéchismes se ressourcent quelque part. C'est ainsi que le mouvement catéchétique est devenu l'espace le plus colonisé de notre pastorale. La rédactrice principale des trois premiers nouveaux catéchismes de la province de Québec est une européenne qui elle-même s'est largement inspirée d'un catéchisme expérimenté à Bruxelles au Centre Hautclair, ainsi que de quelques autres catéchismes français qui ne sont même pas mentionnés dans les bibliographies (ce qui a été reproché durement aux rédacteurs du nouveau catéchisme par la revue française *« Catéchistes »*). Tous les étés, de nombreux catéchètes étrangers viennent sur invitation, parachuter en terre canadienne des principes et des théories qui ont vu le jour dans un tout autre contexte culturel et qui risquent d'éloigner les éducateurs des jeunes qu'ils sont chargés de comprendre et d'éduquer. Ce colonialisme catéchétique pourrait avoir pour conséquence immédiate de mettre de côté des catéchètes canadiens de valeur qui, en dialogue avec les catéchètes étrangers, pourraient prendre la responsabilité d'un mouvement catéchétique adapté à notre milieu.

Dans l'Eglise, il n'y a jamais de 5 juin. Jamais le mécontentement ne se cristallise en un renversement de pouvoir. Tout repose sur la lucidité et le courage des responsables de la pastorale. On ne tarit pas impunément dans l'Eglise les voies de l'initiative par où passe aussi l'Esprit.

POUR SORTIR DE L'IMPASSE

En terminant, je me permets d'indiquer comment, selon moi, le mouvement catéchétique pourrait sortir de sa léthargie pour jouer vraiment son rôle dans le renouveau chrétien de notre milieu.

1° L'Office provincial devrait abandonner le monopole idéologique et financier qu'il détient présentement. Il devrait devenir l'organisme épiscopal d'orientation du mouvement catéchétique ; il devrait susciter les initiatives, dépister les recherches intéressantes et les réorienter s'il le faut mais non pas, comme c'est le cas maintenant, rivaliser avec elles ou les supplanter.

2° Les spécialistes en catéchèse devraient pouvoir trouver ici au pays des organismes de recherche qui les regroupent et qui en fassent de véritables créateurs dans leur domaine. Il est navrant de constater que le Québec ne compte aucun groupe authentique de recherche dans le domaine de la catéchèse. Comptant trop sur les spécialistes de l'étranger, on ne tire pas assez parti de nos compétences qui seraient les plus aptes à créer une catéchèse qui sorte vraiment de notre milieu et lui soit adaptée. Au moins nos deux instituts de catéchèse, celui de Québec et celui de Montréal, devraient être pourvus d'une telle équipe de recherche.

3° Les catéchistes ne doivent pas être considérés comme de simples instruments entre les mains des organismes officiels. Les programmes devraient orienter leur travail tout en laissant une large place à l'initiative et à la création.

4° Les parents ne devraient plus être considérés comme des répétiteurs de la catéchèse scolaire, mais comme des éducateurs de la foi dans un milieu spécial, qui n'est pas celui de l'école et qui nécessite en conséquence une catéchèse originale qui ne s'aligne pas nécessairement sur la catéchèse scolaire.

5° On devrait former plus de catéchètes compétents et faire davantage confiance à ceux qui sont déjà formés. Le colonialisme en ce domaine devrait cesser pour qu'apparaissent entre nos catéchistes et ceux de l'étranger un dialogue et des échanges qui seraient profitables aux uns comme aux autres. ♦

LE PÉRIL AGNOSTIQUE...

Q. — Risquons-nous d'être un jour menés par une poignée d'agnostiques ?

G. R. — Puisque le Rapport Parent nous situe dans un système démocratique, tant que la conscience démocratique est aux aguets et que les agnostiques demeurent une simple « poignée », la chose est impensable. Dans le système actuel d'ailleurs, rien n'empêcherait *théoriquement* une équipe de candidats agnostiques de s'emparer des postes de commande d'une commission scolaire puisque, 80% des commissions scolaires étant non-confessionnelles, on ne peut exiger de profession de foi de la part d'un candidat au poste de commissaire. En pratique, la chose ne se produit jamais tout simplement parce que les électeurs catholiques ne voteraient pas pour eux en nombre suffisant.

On le voit bien, c'est là un faux problème. Le vrai problème auquel nous ferons face en pratique sera bien plutôt d'assurer aux minorités non-catholiques (protestante et neutre) une protection efficace et suffisante contre la majorité catholique. C'est pourquoi nous avons prévu le système du « vote cumulatif ». Selon ce système, chaque votant a droit à autant de voix qu'il y a de postes à pourvoir (par exemple : douze). Le « vote cumulatif » permet donc aux électeurs qui le désirent de concentrer leurs douze voix sur un seul candidat : ainsi, les protestants ou les neutres, même minoritaires, s'ils se concertaient pour agir tous de la sorte dans une commission scolaire donnée, pourraient faire élire leur candidat (ou leurs candidats) parmi les douze postes à pourvoir ; ils seraient ainsi représentés selon leur nombre. Mais tant qu'ils resteront minoritaires, le système ne leur permet pas de « noyauter » une commission scolaire, comme beaucoup se l'imaginent sans même avoir lu le Rapport Parent : il leur accorde tout au plus de pouvoir compter sur une représentation proportionnelle à leur nombre.

GUY ROCHER

QUE DEVIENDRONT LES INSTITUTIONS PRIVÉES ?

JEANNE LAPOINTE

Par suite de circonstances historiques qu'il serait trop long de rappeler ici, les établissements privés catholiques, dans notre milieu, ont joué un rôle de premier plan, en assurant la formation intellectuelle de la bourgeoisie. Elles avaient un monopole de fait sur l'enseignement secondaire conduisant à l'université et sur l'enseignement supérieur offerts aux Canadiens français. Déjà le rapport Durham vantait la qualité de cet enseignement. A peu près tous les Canadiens français appartenant aux classes dirigeantes ont eu un père, un grand-père ou un ancêtre plus lointain qui a franchi un jour la barrière donnant accès à la bourgeoisie parce qu'il a pu acquérir le privilège — c'en était un jusqu'ici dans notre système scolaire — d'études prolongées. La barrière, portant l'écriteau : propriété privée, se refermait derrière lui, sur ses frères, cousins ou amis d'enfance moins favorisés.

UNE MASSE SACRIFIÉE

Cette scission du système scolaire offert aux Canadiens français entre un enseignement public sans issue et un enseignement privé réservé à des privilégiés a entraîné une fragmentation et une inégalité sociales qui, si elles se prolongeaient, conduiraient toute la collectivité canadienne-française à un rapide dépérissement. Pendant que ceux qui s'instruisaient apprenaient à disserter subtilement sur une idéologie nationaliste, ils oubliaient trop souvent l'énorme masse silencieuse restée derrière la barrière.

... ET SANS AVENIR

A l'époque d'un humanisme à dominante littéraire, sans grande préoccupation sociale, on enseignait aux jeunes

à être fiers du passé, de l'histoire, mais sans leur enseigner toujours suffisamment qu'ils devaient s'engager personnellement envers toute la collectivité, et se préoccuper de construire un présent et un avenir dont on pourrait être tout aussi fier. Nous nous sommes réjouis de notre culture, nous qui pouvions nous instruire, sans nous rendre compte que la scolarisation de la 8^e à la 11^e année, chez les Canadiens français de 13 à 16 ans, n'est que de 67% de ce qu'elle devrait être, alors que les Canadiens anglais protestants du Québec sont scolarisés à 100%.

PROLÉTARIAT CULTUREL

Où sont-ils, que sont-ils devenus, tous ces petits Canadiens français qui auraient dû rester à l'école ? « Nous sommes devenus des sténographes, des aides-comptables, des contremaîtres, des épiciers, des chauffeurs de taxis... générations sacrifiées à un système idiot... comme des petits pauvres le nez collé à la vitrine du pâtissier, (regardant) avec nostalgie et tristesse... (en) feuilletant le journal... en belles toges, les photos des jeunes diplômés que nous aurions pu être » (Roger Lemelin, *L'Action*, 15 décembre 1964). Ou bien ils sont devenus de ces jeunes hommes en colère, qui écrivent en « joul », « parce que, disent-ils, le joul, ça ne vaut rien, ça n'a pas d'avenir, ça humilie même les pauvres... (et pour) montrer qu'il n'y a plus de langue au Québec, que le Québec c'est fini. A moins qu'il n'y ait une révolution ». Ce prolétariat culturel, il correspond peut-être, à Montréal, à ce 33% de la population de la métropole qu'une enquête récente classait parmi les indigents ; il correspond sans doute aussi à ces masses de langue française, à Montréal, dont une autre enquête a révélé qu'elles se nourrissent principalement de télévision et de cinéma américains ; le défilé annuel de la Saint-Jean ne suffira pas, à lui

seul, à refaire une solidarité canadienne-française ou à redonner à ces centaines de milliers des nôtres des raisons de fierté personnelle ou collective. Le jour où serait perdue, à Montréal, la prédominance et la qualité culturelles canadiennes-françaises, le reste de la province ne sera plus qu'un immense arrière-pays vite réduit au même sort, environ la moitié de la population du Québec se trouvant concentrée dans la région métropolitaine.

UNE MINORITÉ RÉALISTE

Si la mission des établissements privés a été, depuis deux siècles, d'assurer la formation et la relève des cadres de la nation, il semble urgent désormais que toutes les forces vives s'unissent pour refaire une unité culturelle devenue assez fragile, en dépit de certains raidissements nationalistes qui peuvent faire illusion. Majorité au Canada et minorité au Québec, les Canadiens anglais ont compris plus vite que nous — du moins pour les niveaux élémentaire et secondaire — l'avantage qu'il y a à utiliser pleinement le système scolaire public, financé par les deniers publics ; ils y ont concentré leurs énergies et leurs ressources. Depuis longtemps déjà, les écoliers protestants passent directement de l'école publique à l'université anglophone. Et le groupe canadien-anglais forme, au Québec, une classe sociale assez unifiée, bourgeoisie riche ou moyenne, qui possède la plupart des leviers de commande de l'économie de la province.

LE RETARD À RATTRAPER

Minorité au Canada, les Canadiens de langue française, en concentrant leurs forces dans un système scolaire plus rentable, plus efficace, de meilleure qualité, ouvert à tous sans distinction, peuvent chercher à corriger l'inquiétante situation actuelle. Nous

n'avons plus les moyens de diviser nos ressources, en matière d'enseignement, ni de laisser en friche tout un vaste prolétariat d'intelligences et d'aptitudes inexploitées et condamnées au sous-emploi. Derrière les chiffres et les inéluctables réalités sur lesquelles s'appuient les recommandations de la Commission d'enquête sur l'enseignement, il y a un appel implicite aux consciences ; ce n'est plus le temps d'ameuter une opinion publique mal éclairée, ou des groupes de parents, eux-mêmes peu au courant pour le moment de l'ensemble du problème scolaire, en vue de retarder ou d'empêcher des réformes nécessaires, mais qui bousculent les idées reçues et les privilèges acquis.

LA CONVERSION NÉCESSAIRE

Car le sens de la patrie et sans doute aussi le sens de l'Eglise deviendra de plus en plus vide s'il ne s'enracine dans le social. Cela suppose une assez radicale conversion de la mentalité, parmi toute la classe dirigeante, laïque ou religieuse ; il serait terrible que la résistance aux réformes vienne de la partie instruite de la population, et ce serait là aussi une terrible manifestation de l'insuffisance de l'éducation qu'on lui a donnée. Par une sorte de processus de l'accession sociale, les enseignants religieux, issus en majorité de milieux modestes, semblent, dans bien des cas, adopter les manières de penser des classes possédantes et de la bourgeoisie dès qu'ils se trouvent en contact avec elles de par le fait qu'ils éduquent les enfants de milieux favorisés. Dans un couvent de la région métropolitaine, les religieuses d'une même communauté enseignant les unes dans l'école publique, les autres dans l'école privée voisine, mangent à des tables séparées ; et la direction de la maison renvoie avec hauteur des parents mécontents de l'école privée vers l'école publique, comme s'il s'agissait là d'une déchéance. Ailleurs, dans une réunion de parents d'une école privée, religieux et laïques concédaient qu'on pourrait peut-être admettre des enfants pauvres dans l'école privée, « pourvu qu'ils ne soient pas vicieux ». Où est l'esprit de l'Evangile dans cette assimilation de pauvreté et vice, de richesse et vertu ? « Allez, enseignez toutes les nations » ne devrait-il pas commencer d'abord chez soi, au singulier, dans la mission d'enseigner toute la nation, sans distinction de fortune et d'origine sociale ?

« Il y aura toujours des parents, dit-on encore, qui ne voudront pas envoyer

leurs enfants dans des écoles où les gosses se mouchent dans les rideaux ». Cette assimilation entre pauvreté et mauvaises manières, entre richesse et bonnes manières, est sans doute aussi discutable. Et à partir de quel revenu annuel passe-t-on du clan des pauvres, vicieux et mal élevés, au clan des riches, vertueux, aux manières exquises ? Est-ce le rôle de l'école payée par les deniers publics de favoriser la ségrégation sociale, est-ce le rôle d'enseignants religieux de s'appliquer à ce que les enfants de milieux favorisés ne fréquentent que des enfants de milieux favorisés ? Et que font donc les Canadiens anglais quand ils veulent parquer leurs pauvres dans des écoles où l'on se mouche dans les rideaux.

CULTURE POUR TOUS

Il y a là chez nous une longue tradition à faire évoluer. On commence à admettre que tous les enfants ont un droit égal à l'éducation de la meilleure qualité possible, puisque l'Eglise l'affirme :

« La nature revendique pour l'homme le droit d'accéder aux biens de la culture, et par conséquent d'acquérir une instruction de base ainsi qu'une formation technico-professionnelle... Il faut faire en sorte que le mérite de chacun lui permette d'accéder aux degrés supérieurs de l'instruction et d'arriver, dans la société, à des postes, à des responsabilités aussi adaptés que possible à ses talents et à sa compétence... On ne saurait en aucune façon permettre que l'autorité civile tourne au profit d'un seul ou d'un petit nombre... Des considérations de justice et d'équité dicteront parfois aux responsables de l'Etat une sollicitude particulière pour les membres les plus faibles du corps social, moins armés pour la défense de leurs droits et de leurs intérêts légitimes » (*Pacem in terris*).

Mais quand vient l'heure d'appliquer ces principes, on se montre parfois beaucoup plus réticent, plus conservateur, plus attaché à un système qui était rassurant parce qu'il paraissait immuable dans ses grandes lignes.

RENOUVEAU AMORCÉ

Cependant, portées sur la vague de fond du renouveau catholique actuel, on voit se dessiner, en divers endroits de la province, des orientations et espérances nouvelles. Des prêtres, religieux et religieuses travaillent maintenant à tous les niveaux de l'enseigne-

ment public déjà organisé ou en voie d'organisation, sur un pied d'égalité avec les enseignants laïques, parfois dans des écoles dirigées par des laïques ; tel collège cède l'un de ses professeurs les plus réputés à la commission scolaire régionale qui cherche un directeur d'études ; des religieux proposent de vivre en communautés d'une quinzaine de personnes, chacun se rendant, durant la journée, comme un laïque, à son travail professionnel d'enseignement ; des religieux admettent que la parité entre enseignants laïques et religieux ne sera réelle que lorsque les religieux recevront les mêmes traitements, mais aussi paieront les mêmes impôts sur le revenu et la propriété que les laïques ; d'autres reconnaissent qu'il y a danger ou situation de cléricisme quand une maison d'enseignement où le personnel est en majorité laïque continue d'être dirigée par des prêtres ou des religieux. Et chacun admet, semble-t-il, que des fonctions administratives n'ont rien de proprement religieux ou spirituel et constituent un rôle de suppléance. La mise en commun des ressources, là où elle existe dans le domaine scolaire, suscite déjà un enthousiasme et des dévouements remarquables.

L'EXPÉRIENCE PEUT ÊTRE UN HANDICAP !

Il serait injuste de comparer les cent ans ou plus d'existence des établissements privés catholiques avec ce qu'on appelle parfois « l'improvisation » des nouvelles écoles polyvalentes ; ou encore de rejeter l'idée même d'école publique pour certains types ou niveaux d'enseignement, en alléguant que le collège privé est la meilleure institution d'enseignement, précisément dans une localité ou un quartier où il est la seule existence et possède encore un monopole de fait. Par ailleurs, les collèges reconnaissent eux-mêmes que, par suite de l'afflux démographique, du grand nombre de maîtres laïques qu'ils emploient, des changements fréquents de programmes d'études, ils traversent eux aussi une période d'improvisations, d'expériences nouvelles, de tentatives comportant toutes sortes de risques ; l'atmosphère de ces maisons n'est plus celle que les parents d'élèves ont connue, et les contacts personnels entre les élèves et le personnel religieux est de plus en plus réduit et parfois impossible. Dans l'ère de renouvellement et de métamorphoses scolaires et pédagogiques que connaît l'Occident, c'est tous et chacun qui doivent expérimenter, inventer,

transformer, en éducation ; dans une telle entreprise, l'âge et l'expérience acquise dans certains cadres peuvent parfois constituer un handicap tout aussi grand que l'extrême jeunesse d'une institution toute neuve. Les collègues ont commencé, depuis quelques années, à diversifier l'enseignement humaniste traditionnel, trop exclusivement littéraire ; les établissements en voie d'organisation doivent entrer de plain-pied dans la conception contemporaine de l'humanisme, tout en y apportant la conscience de l'humanisme classique dans lequel nombre de leurs maîtres ont été formés.

DU SANG NOUVEAU

La démocratie scolaire, bien loin d'abolir les élites, contribuera au contraire à les enrichir sans cesse d'un sang nouveau, en les recrutant dans les milieux plus diversifiés, en allant les trier dans chaque génération scolaire parmi tout l'ensemble de la population ; une nation qui ne pourrait compter que sur les enfants de milieux favorisés pour construire son avenir irait sans cesse s'appauvrissant. L'école polyvalente, en permettant à chaque enfant de s'orienter dans le sens de ses aptitudes individuelles les plus marquées et les plus riches, peut tirer le meilleur parti possible des ressources humaines de toute la nation.

Seule une vaste organisation scolaire peut posséder les ressources financières et humaines permettant d'offrir ces diverses formes d'aide personnelle à l'enfant et seule la collectivité tout entière, avec les deniers publics, est capable de faire fonctionner de façon rentable une telle organisation qui, payée par les impôts de tous, doit être à l'égale disposition de tous.

LE DROIT DES PARENTS

Le droit des parents est parfois invoqué de façon bien ambiguë, en faveur de l'établissement privé catholique. Certains pays, où tout l'enseignement public est neutre, subventionnent des écoles privées religieuses ; ils reconnaissent ainsi le droit des parents, qui est un droit non pas à une école privée, mais à une école répondant à leurs convictions religieuses. Dans notre province, où existent des écoles catholiques à l'intérieur même du système public, le droit des parents à des écoles correspondant à leurs convictions religieuses se trouve pleinement respecté dans l'école publique. La Commission royale d'enquête sur l'enseignement recommande non seu-

lement que les écoles publiques catholiques soient maintenues, mais il renforce le droit des parents à ces écoles et sur ces écoles en leur donnant un contrôle sur les élections scolaires et sur le caractère confessionnel de chaque école. C'est la forme d'école publique la plus confessionnelle qui soit ; et elle accorde aux parents des droits scolaires qu'aucun établissement privé ou public ne leur a jusqu'ici reconnus aussi pleinement dans notre province. La responsabilité des comités scolaires, composés des parents d'élèves de chaque école, sera maintenant d'informer et d'instruire les parents des problèmes de l'ensemble du système scolaire, afin qu'ils puissent replacer leurs problèmes dans la perspective du bien commun, trouver des solutions de juste équilibre, éviter de se laisser manipuler par des intérêts particuliers. Dans ces écoles publiques catholiques, la présence des enseignants religieux — et des meilleurs d'entre eux, est souhaitable et nécessaire ; les parents doivent la réclamer, s'ils la veulent ; et les religieux doivent se rendre compte que c'est là désormais que leur action peut être la plus féconde pour le plus grand nombre, et que, de l'école publique, émergeront des élites nouvelles qu'on se doit de former le plus substantiellement possible. Faudra-t-il donc, à côté d'écoles publiques aussi confessionnelles, subventionner des établissements privés catholiques, et fragmenter ainsi les ressources financières humaines, ce qui affaiblirait l'ensemble du système scolaire offert aux Canadiens français catholiques ?

On parle aussi du « rôle particulier » des établissements privés catholiques, sans jamais préciser beaucoup ce qu'on veut dire par là ; s'il s'agit d'une de leurs fonctions traditionnelles qui était le recrutement des vocations religieuses, il semble bien qu'une école publique catholique, avec son équipe d'aumônerie et d'éducation religieuse, pourra tout aussi bien la remplir. L'école publique, et peut-être plus encore celle que les circonstances obligeront d'accueillir quelques enfants non-catholiques, constituera un milieu de formation plus riche, plus proche de la réalité adulte, pour l'enfant catholique, qu'un milieu fermé, sur-protégé ; il s'habituerà à côtoyer et à aimer des camarades de tous les milieux, de diverses orientations. La vocation religieuse est aujourd'hui, de plus en plus, une vocation avec et pour le monde, au milieu de tous les hommes, au milieu des réalités, des difficultés et des problèmes de tous ; il semble souhaitable que les futurs prêtres et religieux

aient, dès leur jeunesse, ce contact avec un monde scolaire qui deviendra le monde laïque et la société de leur vie adulte. La libre adhésion à une vocation religieuse n'en sera que plus réfléchie et plus robuste, et l'on évitera sans doute ainsi bien des erreurs d'aiguillage. Un pensionnat attaché à l'école publique, où se retrouveraient le soir maîtres, religieux et élèves, après la journée à l'école publique, répondrait sans doute assez bien aux exigences de la préparation lointaine de ceux qui croient avoir la vocation religieuse.

La Commission d'enquête sur l'enseignement favorise l'intégration des établissements privés catholiques dans les écoles publiques catholiques aux divers niveaux, selon certaines modalités de transition. Il est certain que, dans une politique scolaire à long terme, on ne peut continuer de subventionner des établissements privés catholiques, à côté de l'enseignement public catholique, que dans la mesure où ils peuvent être absolument indispensables dans une région particulière ; en agissant autrement, l'Etat encouragerait les justes blâmes des contribuables et de tous les parents d'élèves de l'enseignement public. Le sens social de l'Eglise actuelle doit inspirer non seulement les enseignants religieux à titre individuel, mais les collectivités religieuses elles-mêmes ; il ne suffit pas d'un évêque qui donne sa croix et ses diamants aux pauvres, c'est toute l'Eglise qui abandonne son faste. Il ne suffit pas que deux ou trois membres d'une communauté enseignent dans les quartiers défavorisés ; ce sont peut-être des gestes collectifs qu'il faut pour que s'atténue, parmi les masses ouvrières, la désaffection à l'égard de l'Eglise catholique et le sentiment qu'il y a collusion entre la bourgeoisie laïque et ce qu'on pourrait appeler la bourgeoisie religieuse, éducatrice des privilégiés. Qu'on se rappelle que, dans certaines paroisses populaires de Montréal, une population enregistrée comme catholique n'est plus pratiquante que dans une proportion de 50%. Verra-t-on arriver ce jour où telle communauté prestigieuse, désireuse de conserver son autonomie d'établissement privé ou semi-privé, se transportera tout entière dans les quartiers les plus défavorisés des grandes villes, ou les régions les plus abandonnées de la province ? Un tel geste aurait sans doute, aussi bien sur les croyants que sur les incroyants ou sur ceux qui sont sur le seuil sortant de l'Eglise, un effet de choc et de miracle encore bien plus direct qu'un voyage de Paul VI aux Indes ou que l'abolition de l'Index.

LA CONFESIONNALITÉ MENACÉE...

Q. — Quelles sont les garanties de la confessionnalité prévues par le Rapport Parent ?

G. R. — Ce sont les garanties mêmes de la démocratie. L'école sera confessionnelle dans la mesure où des personnes, principalement les parents, la voudront et la feront telle à l'intérieur des organismes démocratiques que le Rapport Parent propose de mettre en place. Ces organismes sont au nombre de trois :

1° *Une direction pédagogique particulière* pour chaque type d'école, selon la religion et la langue, dans chaque commission scolaire. C'est cette direction qui engage les professeurs qui, à leur tour, façonneront le « climat » de l'école, et c'est elle aussi qui a l'entière responsabilité devant les commissaires et le ministère de tout l'enseignement dispensé dans ses écoles.

2° *Un comité scolaire* qui possède un droit de veto sur tout règlement fait par la commission scolaire ou la direction pédagogique et pouvant affecter le caractère confessionnel de l'école. Composé de parents, du principal de l'école et d'un représentant des maîtres, ce comité est élu par les seuls parents ayant des enfants fréquentant cette école. Ainsi composé, le comité scolaire confère aux parents des pouvoirs, des garanties et des responsabilités qu'ils n'ont jamais eus dans le passé.

3° *Les comités confessionnels*, catholique et protestant, qui, au niveau provincial jouissent déjà de très vastes pouvoirs, en vertu du Bill 60.

Les parents qui, aujourd'hui, croient la confessionnalité menacée, ne se rendent pas compte qu'auparavant seul le troisième organisme, le comité confessionnel au niveau provincial, existait pour la sauvegarder et que, désormais, elle pourra être renforcée par deux autres organismes locaux ayant une autorité directe sur chaque école.

GUY ROCHER

L'ÉCOLE MIXTE

PEUT-ON FAIRE CONFIANCE À LA NATURE ?

JEAN GAUDREAU

Par *coéducation*, j'entendrai un système d'éducation réunissant garçons et filles et s'appliquant tant à l'enseignement qu'aux diverses activités éducatives.

Des paragraphes 221 à 226 du *Rapport de la Commission Royale d'Enquête sur l'Enseignement dans la Province de Québec* (1964) se dégage la nette impression que les commissaires sont en faveur de la coéducation à tous les paliers de l'enseignement. D'autre part, la recommandation no 58 laisse à penser que seuls des facteurs d'ordre pratique ont motivé l'opinion des auteurs.

« Nous recommandons que les formules variées de coéducation soient rétablies dans l'enseignement secondaire dans tous les cas où c'est nécessaire pour produire les effectifs requis par la diversité des cours et des services, ou comme condition de rentabilité ».

Ces motivations paraissent choquantes dans la bouche de commissaires qui déclarent, tout au cours du rapport, avoir eu comme objectif premier le respect des besoins particuliers de l'élève et le souci de structurer l'enseignement en accord avec les différents rythmes de développement. D'une part, le fait que l'enseignement séparé (non mixte) soit financièrement plus lourd à supporter que la coéducation risque, pour certains observateurs, d'être considéré comme un sophisme (paragraphe 222) ; d'autre part, au paragraphe 225, les auteurs reconnaissent le décalage entre les deux sexes à la seule période de l'adolescence et les choses se passent comme s'ils sup-

posaient que les garçons et les filles de 6 à 12 ans se développaient de façon parallèle : d'ailleurs, la recommandation 81 vient singulièrement atténuer la certitude qui se dégageait de la recommandation no 58.

« Nous recommandons que l'opportunité d'établir le coenseignement dans tous les établissements publics d'enseignement secondaire fasse l'objet d'un examen sérieux à la lumière des facteurs moraux, pédagogiques et économiques en cause ».

Essayons d'étudier bien sommairement quelques-uns de ces facteurs.

FACTEURS MORAUX

Lorsqu'on discute de coéducation, il est difficile de jauger l'importance des facteurs moraux si l'on sépare ce problème du contexte social et religieux dans lequel il se place et si l'on néglige de préciser si la coéducation s'établira d'emblée dans toutes les classes de nos écoles ou si elle s'implantera progressivement, à partir, par exemple, des niveaux inférieurs de l'enseignement primaire. Les milieux anglo-saxons pratiquent depuis longtemps la coéducation, et il est difficile de savoir si cette politique entraîne ou non des problèmes de moralité. Je me contenterai ici d'un seul exemple dont la valeur probante n'est d'ailleurs pas très forte. En effet, le cas des naissances illégitimes est difficile à interpréter mais, de façon très générale, il n'est pas du tout prouvé que la coéducation entraîne des conduites sexuelles désordonnées en plus grand nombre. Il est malheureusement très difficile d'enquêter scientifiquement sur ce sujet ou simplement d'obtenir des statistiques satisfaisantes.

JEAN GAUDREAU : Coordonnateur des Bureaux de Consultation scolaire, à la Commission des écoles catholiques de Montréal.

FACTEURS DE PSYCHOLOGIE DIFFÉRENTIELLE

a) Chez l'enfant de 6 à 12 ans

On pourrait ergoter longtemps sur la psychologie de l'un et l'autre sexe à cette période qui va de « l'âge de raison » au début de l'adolescence. Je me contenterai d'énumérer des faits très concrets.

— Le développement psychophysiologique des filles de cet âge paraît en général plus rapide que celui des garçons du même âge ;

— Le nombre de garçons qui présentent, dès les premières années de scolarité, des troubles d'adaptation et de comportement est beaucoup plus élevé que le nombre de filles ;

— Les garçons qui doublent une classe sont beaucoup plus nombreux que les filles ;

— Il y aurait, selon différents auteurs, entre deux à dix fois plus de garçons dyslexiques que de filles ;

— Le relevé effectué par le Bureau des Examens de la *Commission des Ecoles catholiques de Montréal* indique, pour une période de trois ans, que les résultats obtenus en français et en mathématiques, pour tous les degrés scolaires (de la première à la septième) et pour tous les districts du territoire, sont presque toujours légèrement plus élevés chez les filles que chez les garçons.

Il est bon de souligner que les cinq faits énumérés plus haut se rencontrent aussi bien dans les milieux socioculturels défavorisés que dans les milieux plus développés de la région de Montréal. Il se peut évidemment que le caractère traditionnel d'une certaine « pédagogie » fasse que la personnalité *en général* plus docile et plus « soumise » des filles favorise l'« adaptation » scolaire de ces dernières. Mais il se peut également que filles et garçons de la période pré-pubertaire présentent, à plusieurs égards et notamment au plan intellectuel, un développement asynchrone que les études de psychologie génétique les plus récentes n'ont pas encore pu mettre en évidence avec netteté. En termes plus simples, il est possible de supposer que le rythme du développement de certains aspects de l'intelligence des filles — et notamment les aspects qui conditionnent le succès scolaire — soit, à cet âge précis, plus accentué qu'il ne l'est chez les garçons. Le lecteur comprendra facilement que mon intention n'est pas de soutenir que les filles sont plus intelligentes que les garçons, mais simplement de poser

comme hypothèse (qu'il faudrait vérifier) que les filles possèdent, en général plus que les garçons, le genre d'intelligence — ou mieux le type de qualités intellectuelles — qu'il convient d'avoir pour réussir dans la majorité des écoles de notre milieu.

b) Chez l'adolescent

La supériorité des filles sur les garçons dans les matières académiques est encore plus marquée au cours secondaire qu'au cours élémentaire. Je me réfère, encore ici, aux compilations faites par le Bureau des Examens de la C.E.C.M. D'autre part, on connaît assez les difficultés d'adaptation des garçons au moment de la crise de la puberté (recherche d'une identité, révolte contre l'autorité, explosion de la sexualité, etc.). Les filles ne sont évidemment pas exemptes de toutes difficultés caractérisant l'adolescence, mais il faut bien dire que, en général, du moins dans notre contexte culturel, les difficultés graves sur le plan personnel, social sont encore ici, beaucoup plus l'affaire des garçons que celle des filles.

En résumé, l'étude de quelques aspects du développement psychologique des enfants et des adolescents laisse supposer que, si le régime des classes mixtes était installé, les filles réussiraient probablement mieux leurs études que leurs compagnons du sexe opposé. Cette conclusion est quelque peu hâtive si l'on se souvient que des efforts sont actuellement faits pour qu'une pédagogie plus spontanée, plus vivante soit installée ; il est fort possible que cette installation des méthodes actives redonne aux garçons la motivation nécessaire pour réussir mieux qu'auparavant.

RÉPERCUSSIONS DE LA MIXITÉ SUR L'ADAPTATION SOCIALE

On se plaint parfois, dans les milieux d'éducation, que les garçons et les filles n'ont jamais appris à vivre ensemble et l'ont craint que, en les plaçant brusquement dans la même classe, des désordres de tout genre fassent leur apparition. J'ai eu l'occasion de remarquer que, récemment, dans trois réunions portant sur le problème de la coéducation, des orateurs invoquaient, contre la mixité, l'expérience désormais célèbre des autobus scolaires des écoles régionales... Par ailleurs, au niveau collégial des cours classiques, on semble assez satisfait de l'expérience de la coéducation et il semble bien que les garçons sur-

tout aient profité, sur le plan de l'adaptation sociale, de la présence d'élèves de l'autre sexe.

L'enfant, jusqu'à l'âge de six ans, est élevé dans une famille où il fréquente tous les jours des personnes de sexe opposé. Au niveau de la maternelle, il est à même de vivre la même expérience naturelle. Dans notre système actuel, on le place soudainement dans un milieu hautement artificiel à cet égard.

Pour éviter les inconvénients de placer ensemble des jeunes gens qui n'ont pas appris plus tôt à connaître et à respecter les différences sexuelles, il semble clair que la solution idéale serait d'introduire d'abord la mixité au niveau élémentaire de sorte que, dans dix ans, tout notre système scolaire pratiquerait la coéducation.

DÈS LE DÉBUT DE LA SCOLARITÉ

En relisant ce bref article — et pour conclure — j'ai vraiment l'impression que notre système d'éducation au Québec a créé de toutes pièces le « problème » de la coéducation. On peut, par exemple, se demander pourquoi il faut craindre les répercussions, les répercussions morales surtout, d'une mesure qui, appliquée *dès le début* de la scolarité, comporte toutes les chances d'assurer à l'un et l'autre sexe une connaissance naturelle et spontanée de l'autre. Même l'inconvénient psychologique signalé plus haut, à propos du développement intellectuel différent, ne devrait pas arrêter l'école dans l'établissement de la coéducation ; le développement affectif et social a été trop négligé jusqu'à maintenant et, pour le favoriser, il est peut-être temps de faire à nouveau confiance à la nature... ◀

PRÉCISION

L'article de M. Robert Sévigny, *La jeunesse : période d'insouciance ou d'apprentissage ?*, paru dans la livraison de juillet-août 1966, était écrit en collaboration avec MM. Paul Bernard et Pierre Guimond.



L'UNIVERSITÉ À L'HEURE DU RAPPORT PARENT

MAURICE L'ABBÉ

Projet de structures

Devrons-nous penser à des établissements universitaires forts mais très limités en nombre ? prévoir parallèlement aux grandes universités existantes un ensemble d'établissements régionaux offrant avec uniformité les premières années de ces universités ? ou, ne vaudrait-il pas mieux, pour assurer une véritable accessibilité, opter pour un réseau d'établissements non pas agencés parallèlement et uniformément, mais agencés avec coordination et en quelque sorte obliquement. Chaque établissement d'un certain type — université proprement dite, collège universitaire (université à charte limitée du Rapport Parent), ou centre universitaire — devrait alors avoir dès son origine une mission précise, bien définie, à laquelle il serait tenu de se conformer sans chercher à jouer le rôle d'un établissement d'un autre type. Dans cette perspective — qui est assez différente de celle du Rapport Parent —, le *collège* universitaire deviendrait une option distincte de celle de l'université, et il en serait de même du *centre* universitaire par rapport au collège. A priori et normalement, un centre ne serait pas appelé à se transformer en un collège ni celui-ci en une université. Il s'agirait d'établissements à fonctions différentes. Conséquemment, l'étudiant choisirait selon ses besoins et ses aptitudes le type d'établissements qui lui conviendrait le mieux. En principe, le collège et le centre offriraient chacun un cours plutôt terminal, bien qu'une certaine transférabilité existerait du centre au collège et du collège à l'université.

Problème de coordination

De toute façon, quelle que soit la politique de développement adoptée, il restera à envisager le vaste problème de la coordination. Coordination horizontale, d'abord, entre les établissements d'enseignement supérieur. Il faut par exemple corriger l'incohérence qui règne d'une université à l'autre en ce qui concerne les normes d'admission, la nomencla-

L'enseignement supérieur au Québec fait actuellement face à de nombreux et pressants problèmes. Parmi ces problèmes, l'un des plus importants est sans doute celui de son développement. Ce problème avait été passionnément discuté il y a déjà six ans, lorsque la Compagnie de Jésus avait revendiqué le droit de créer à Montréal deux nouvelles universités. Le problème entier, qui semblait si urgent à l'époque, avait été remis entre les mains de la Commission Parent pour étude et recommandation. Il y a maintenant deux ans paraissait le second volume du Rapport de la Commission où se trouve en particulier tout un ensemble de recommandations concernant le développement de l'enseignement supérieur : création immédiate d'une seconde université de langue française et de caractère public à Montréal, création d'un centre universitaire de sciences appliquées, établissement de centres universitaires régionaux, etc. Jusqu'à maintenant, ces recommandations sont restées lettre morte.

Projet aux oubliettes

En fait, aucun nouvel établissement universitaire n'a été officiellement créé. En ce qui concerne la création d'une nouvelle université à Montréal, il y a bien eu la formation par le Ministre de l'Éducation d'un comité ad hoc présidé par M. Guy Rocher et chargé de faire des recommandations sur les modalités d'une telle création. Après une étude intensive et approfondie, accompagnée de consultations avec des groupes intéressés, le comité remit son rapport au Ministre qui devait le publier l'automne dernier. Ce rapport, bien qu'imprimé depuis plus de neuf mois, dort toujours dans les entrepôts du Ministère.

Activisme et improvisation

Cependant, les établissements universitaires existants, au nombre de six —

trois anglophones et trois francophones — se sont développés considérablement depuis six ans. De plus, certains groupements ont cherché à se constituer officiellement en établissements universitaires, soit à la faveur d'affiliations équivoques, soit avec l'accord tacite de certaines autorités. Malheureusement, tout ce développement s'est fait et continue à se faire sans planification ni coordination. Comme par le passé, il est le résultat d'initiatives privées et locales, souvent d'ailleurs réalisées dans l'improvisation et stimulées par un esprit de concurrence discutable. Aussi, il n'est pas surprenant que, par certains côtés, la situation présente apparaisse encore plus anarchique qu'au moment où la Commission Parent était créée. Il suffit de remarquer que le terme même d'« enseignement supérieur » ne recouvre encore aucune réalité bien définie ! La Commission Parent a recommandé l'organisation d'un enseignement pré-universitaire et technique d'une durée de deux ans — ce qui correspondrait à une 12e et à une 13e année — qui serait donné dans de nouveaux établissements appelés « Instituts », et elle a proposé de définir l'enseignement supérieur comme « l'ensemble des études qui se situent au-delà du diplôme de 13e année ». Le retard tragique de Québec à prendre des décisions à ce sujet perpétue une situation lamentable en particulier pour l'enseignement universitaire canadien-français.

Politique de développement

En supposant résolu le problème de l'enseignement pré-universitaire — ce qui semble être présentement le problème scolaire numéro un du Québec —, il faut bien réaliser qu'il ne saurait être question de planifier le développement de l'enseignement supérieur sans d'abord opter pour une certaine *politique de développement*. Bien entendu, l'enseignement supérieur doit répondre à sa finalité propre, mais il doit également répondre aux besoins de la société et il doit favoriser le maximum d'accessibilité.

ture des diplômes, la durée des études, etc. D'autre part, au moment où les grandes universités se lancent dans ce qu'on appelle la « science lourde », il est impératif d'éviter les dédoublements inutiles et d'envisager la mise en commun de certains instruments très coûteux — nous pensons par exemple aux accélérateurs et aux grands ordinateurs. Egalement, en ce qui concerne les humanités et les sciences sociales, s'impose une mise en commun des ressources en bibliothèque et l'éventuel établissement d'une grande bibliothèque nationale qui servirait de centre de documentation pour la recherche. Pour tout le secteur de la recherche, mentionnons l'importance capitale de la mise en marche d'un Conseil de la recherche scientifique du Québec, donc du relancement du Bill 7 qui avait subi une première lecture en chambre l'hiver dernier.

Il y a aussi cette coordination verticale qui doit être assurée entre le niveau pré-universitaire et le niveau supérieur. Ici même se situe le problème crucial de la formation des professeurs pour le secondaire et le pré-universitaire, formation qu'il est essentiel de voir assurée par les établissements universitaires.

Organisation inefficace

Les structures de l'organisation actuelle de l'enseignement supérieur au Québec apparaissent nettement inadéquates pour résoudre les problèmes que nous venons de signaler, sans parler d'autres problèmes dont l'un des plus épineux est celui de la répartition des subventions gouvernementales aux différentes universités.

Il existe présentement au moins trois organismes dont la préoccupation fondamentale est l'enseignement supérieur : la Direction générale de l'enseignement supérieur du Ministère de l'Éducation, la Commission de l'enseignement supérieur du Conseil supérieur de l'éducation, et la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec. A cette liste, il faut également ajouter, d'une part, l'A.P.U.L.F. qui groupe les professeurs des universités de langue française et, d'autre part, l'U.G.E.Q.

Urgence d'un organisme de planification

Ces différents organismes reconnaissent eux-mêmes leur insuffisance et réclament d'urgence la mise sur pied d'un nouvel organisme, muni de l'autorité et des pouvoirs nécessaires, dont la principale tâche serait d'assumer le dévelop-

pement efficace et équilibré de l'enseignement supérieur au Québec. Plus particulièrement, cet organisme verrait à planifier ce développement, à en assurer la coordination, à répartir annuellement, ou pour des périodes plus longues bien déterminées, les subventions du gouvernement en fonction des estimations budgétaires des établissements concernés tout en tenant compte des ressources disponibles, des besoins de la collectivité et du plan d'ensemble établi.

Quel statut devra avoir cet organisme ? Sera-t-il indépendant et consultatif auprès du Ministère de l'Éducation à la manière de l'Office pour le développement de l'enseignement supérieur recommandé par le Rapport Parent ? Sera-t-il tout simplement un comité du Ministère à la manière de COPEPP ? Ou bien, sera-t-il un organisme d'État créé par une loi, un amendement au Bill 60, et où travailleront ensemble comme partenaires des fonctionnaires du gouvernement, des professeurs d'université et des représentants intéressés de la société ? Nous croyons que pour le moment cette dernière formule est plus fonctionnelle et plus réaliste.

Il ne faut pas oublier que les universités du Québec doivent être considérées maintenant comme des institutions publiques, qu'à toute fin pratique elles sont financées par l'État, qu'elles devront s'intégrer à notre nouveau système d'enseignement, et que, pour ces raisons et pour certaines autres plus complexes, l'État doit jouer un rôle majeur à ce niveau de l'enseignement supérieur.

Loi-cadre éventuelle : l'Université du Québec

En fait, il nous semble que la création de cet organisme devra être la première étape vers une organisation plus globale. La façon logique et efficace d'aborder l'ensemble des problèmes serait l'établissement éventuel d'une *Loi-cadre* couvrant tout ce niveau d'enseignement. Une telle loi prévoirait un ensemble de dispositions définissant les constitutions de chaque type d'établissement universitaire existant ou à venir, ainsi que les organismes nécessaires à la planification et à la coordination tant pour la consultation, que pour la décision et l'exécution. Dans une telle perspective, nous serions en droit de parler d'universités d'État, ou plus justement de l'*Université du Québec* avec ses divers campus répartis selon les besoins de la population. Il existe plusieurs modèles remarquables d'une telle organisation. Mentionnons, en particulier, la célèbre Université de Californie qui constitue, peut-être, l'un des modèles les plus intéressants.

L'expression « Université d'État » soulève chez certains groupes une méfiance qui ne nous semble guère justifiée. La liberté académique et l'autonomie universitaire bien comprises peuvent sans doute être pleinement respectées dans un système où l'État assume ses responsabilités. Rappelons-nous qu'il y a à peine trois ans, l'expression « Ministère de l'Éducation » faisait également l'objet de réticence et même d'opposition.

PSYCHOLOGIE ET TECHNIQUE DE LA COMMUNICATION

(Cours pratiques d'art oratoire)

Monastère St-Albert-le-Grand
2715, chemin de la Côte Ste-Catherine
Montréal 26

3 groupes en formation :

- | | |
|-----------------------|----------------------------|
| 1er groupe — LUNDI, | de 7 h. 30 à 10 h. p.m. |
| | 1er cours : 3 octobre 1966 |
| 2e groupe — MARDI, | de 7 h. 30 à 10 h. p.m. |
| | 1er cours : 4 octobre 1966 |
| 3e groupe — MERCREDI, | de 7 h. 30 à 10 h. p.m. |
| | 1er cours : 5 octobre 1966 |

INSCRIPTIONS LIMITÉES À 15 participants par classe
DATE DES COURS : d'octobre à février

Renseignements : Tél. : 739-9797

LE MONTRÉALAIS

I - UN BEAU CASSE-TÊTE

Au cours des cent dernières années, les pourcentages relatifs à l'importance numérique des Canadiens français et des catholiques de l'Île de Montréal se sont maintenus sans variation notable autour des taux respectifs de 62 et 76 pour cent. Cette stabilité est d'autant plus remarquable qu'elle est observée chez une population en perpétuelle croissance et soumise à des facteurs de développement aussi irréguliers que divers : immigration, natalité, migration, etc. En définitive, puisqu'il existe une identification assez rigoureuse entre le fait français et le fait catholique, (98% des Français d'origine se déclarent catholiques et 80% des catholiques, Français), ce phénomène révèle que le groupe canadien-français-catholique a réussi jusqu'ici à se maintenir au milieu des éléments allogènes qui menaçaient sa supériorité numérique.

TABLEAU DES MINORITAIRES

A cette stabilité du groupe majoritaire, correspondent des variations notables du côté minoritaire. Alors qu'en 1871, un groupe compact de Britanniques et de protestants formait à toute fin pratique l'unique minorité de l'Île, aujourd'hui, le groupe non-français-catholique se partage entre diverses communautés d'origine ou de confessionnalité différente. En outre, les Britanniques ne détiennent plus une majorité absolue parmi les minoritaires. De 38% en 1871, ils sont en effet passés à 18% en 1961. Les Néo-Canadiens et notamment les Italiens et les Juifs ont comblé la différence de 20%. Bref, si nous combinons les caractéristiques eth-

niques et religieuses, nous obtenons la répartition suivante :

catholiques d'origine française :	61%
non-catholiques d'origine britannique :	12%
catholiques d'origine britannique :	6%
catholiques d'origine italienne :	6%
juifs :	6%
autres Néo-Canadiens catholiques :	4%
autres Néo-Canadiens non-catholiques :	4%
non-catholiques d'origine française :	1%

Il est intéressant de noter que l'écart entre les deux principaux groupes n'a cessé de s'élargir depuis cent ans, passant d'une différence de 40% à celle de 49% observée présentement. Il convient également de remarquer que les 25% qui échappent à ces deux groupes et à celui des non-catholiques français se partagent à peu près également entre cinq autres types de communautés.

Cette distribution demeure cependant quelque peu théorique. En pratique, l'origine ethnique offre moins d'intérêt que l'allégeance culturelle. Il importe donc de savoir comment se partagent les Néo-Canadiens entre les deux cultures française et anglaise.

CALCUL THÉORIQUE

Vu la stabilité du groupe majoritaire, le morcellement progressif du groupe minoritaire, l'accroissement de la population totale et l'éparpillement qu'elle entraîne, on devrait théoriquement pouvoir estimer que l'assimilation se fait surtout en faveur de la majorité. Il suffirait alors d'attribuer aux secteurs français selon le pro-rata de la population, deux Néo-Canadiens sur trois pour obtenir une supériorité numérique des

francophones égale à trois contre un. Mais en fait, certains indices nous obligent à renoncer à ce genre de calcul.

LE LANGAGE DES FAITS

Nous savons, par exemple, que dans le secteur catholique idéalement si favorable à une assimilation française, l'apport des allogènes augmente de 200% la fréquentation des écoles anglaises et de seulement 1.5% celle des écoles françaises. Ce phénomène suppose que seulement 11% des Néo-Canadiens catholiques se rallient aux institutions scolaires de la majorité. Une telle situation en secteur catholique laisse présager une assimilation quasi totale à l'élément britannique en secteur non-catholique. A ce rythme, à peine 20,000 des 350,000 Néo-Canadiens de l'Île adopteraient la culture française. Ce qui nous conduit à l'estimation suivante :

catholiques de langue française :	63%
non-catholiques de langue anglaise :	21%
catholiques de langue anglaise :	15%
non-catholiques de langue française :	1%

Ainsi, il appert que la situation est demeurée inchangée depuis cent ans à cette nuance près que les anglophones ne sont plus en majorité britanniques. Cette situation implique que les Canadiens français n'ont aucunement su profiter des avantages démographiques et autres que leur conférait une situation de majoritaires.

Par ailleurs, la multiplication par vingt de la population au cours des cent dernières années a considérablement modifié la distribution écologique et l'importance absolue des différents groupes ethniques et religieux.

SCOLAIRE

CHINOIS: LE DAMIER MÉTROPOLITAIN

ANDRÉ CHARBONNEAU

Jadis, débordant les murs de la vieille cité, les Britanniques obliquèrent vers l'ouest et les Français envahirent l'est, laissant entre eux un quartier cosmopolite qui allait devenir le berceau des Néo-Canadiens. Mais la pression numérique des Français étant plus considérable que celle des Britanniques, on vit les premiers s'implanter à l'est partout où ils s'installaient et amorcer peu à peu un mouvement d'encerclement côtier à l'ouest forçant les seconds à se déplacer suivant l'axe de la rue Sherbrooke vers Pointe-Claire. C'est pourquoi, à l'est de Lachine où ils enregistrent leur plus fort taux pour un secteur de recensement (82%), les Britanniques ne dominent plus aujourd'hui que dans le bastion de Westmount-Montréal-Ouest et dans quelques autres secteurs dont ceux de Ville Mont-Royal et de l'ouest de Verdun. En ces zones toutefois leur importance numérique diminue de décade en décade. Par contre, tout l'ouest de l'Île, hormis trois petites municipalités, passe entre leurs mains.

RAMIFICATIONS DES NÉO-CANADIENS

Entretiens, le long des rues du Parc et Saint-Laurent, la colonne des Néo-Canadiens s'étirait vers le nord. A la hauteur des rues Van Horne et Bélanger, les Juifs tournèrent vers l'ouest et les Italiens vers l'est tandis que d'autres allogènes poussaient plus au nord vers Park-Extension. Chacune de ces branches alimentent depuis des ramifications secondaires. A l'ouest, les Juifs débordant

Outremont tantôt s'orientent vers Côte Saint-Luc, tantôt s'infiltrèrent dans l'Île Jésus en passant par Ville Saint-Laurent. A l'est, les Italiens s'installent dans Rosemont ou bifurquent vers Montréal-Nord via Ville Saint-Michel. Au centre, la colonne initiale se disperse de part et d'autre du boulevard l'Acadie.

Bref, alors que les Canadiens français augmentent la pression latérale qu'ils exercent sur le noyau central de l'Île, les Britanniques qui l'occupaient se dirigent vers l'ouest laissant à leur place les Néo-Canadiens qu'ils ont assimilés. Le regroupement de ces derniers, leur intégration préalable à la culture anglaise, et l'augmentation de leur importance numérique rend cependant plus aléatoire toute éventuelle assimilation à la majorité. En somme, c'est à la périphérie des mouvements migratoires néo-canadiens que l'influence de la majorité risque de jouer. C'est également dans la mesure où le mouvement de dispersion des minoritaires s'étendra aux différents secteurs francophones de l'Île que les Canadiens français pourront espérer récupérer ceux qu'ils ont laissé s'intégrer à la culture anglaise. Historiquement cependant, rien ne laisse présager pareil morcellement et pareille dissémination uniforme.

Au contraire la dissémination observée a eu pour effet de conférer une majorité locale à divers groupes minoritaires. Alors que les catholiques français maintiennent leur majorité absolue dans 218 des 327 secteurs de recensement (66% du territoire), les Britanniques conquièrent cet avantage dans

13 secteurs (4%) et les Néo-Canadiens non-catholiques, surtout Juifs, dans 16 autres (5%). Les Italiens catholiques ne sont majoritaires de façon absolue que dans un seul secteur. Dans soixante-dix-neuf autres (25% du territoire) plus particulièrement cosmopolites, aucune majorité absolue n'est enregistrée. Les Français catholiques et les Britanniques protestants se partagent à part égale des majorités relatives d'une soixantaine d'entre eux.

COSMOPOLITISME

Vu ce lotissement de l'Île, 108,897 Canadiens français, 10%, vivent en minoritaires au plan local. 211,151 Britanniques (66%), 246,007 Néo-Canadiens (70%), connaissent la même situation. Au total, 566,055 personnes, soit le tiers de la population, sont minoritaires au niveau du secteur où elles habitent. Par contre, 58% des habitants de l'Île vivent dans des milieux dominés de façon absolue par leur groupe religieux et ethnique, 90% d'entre eux sont Canadiens français et catholiques. Il s'ensuit que pour une personne sur deux le milieu immédiat où elle habite est fortement cosmopolite ou dominé par un groupe différent de celui auquel elle appartient. Pluralisme et diversité culturelle définissent donc assez bien la situation des occupants de l'Île.

INTÉRÊTS MINORITAIRES

La prolifération des villes (33) et des commissions scolaires (41) a consacré

jusqu'ici ces particularismes locaux si favorables aux minoritaires. Certes, la ville de Montréal localise actuellement 69% des habitants de l'Ile mais autour d'elle gravitent 32 autres municipalités. Or, il est remarquable que la moitié de celles-ci échappent à l'emprise de la majorité canadienne-française, au profit de la minorité anglophone. Inversement, six cités de l'ouest permettent aux francophones de conserver leur majorité en territoire dominé par l'élément britannique. Il est donc permis de conclure que le morcellement urbain de l'Ile favorise surtout les minorités locales. Vu dans cette perspective, toute régionalisation, tout regroupement municipal paraît à l'encontre des intérêts minoritaires, ethniques, religieux ou autres.

Certes, certaines formes de régionalisation peuvent permettre aux minorités locales de conserver leur suprématie. Ainsi par exemple le regroupement des neuf municipalités anglaises de l'ouest de l'Ile ne redonnerait pas aux francophones la majorité locale. Toutefois, il ferait perdre aux Britanniques une arme utile pour certains types de pression. Qui ne voit en effet les avantages de déléguer 20 représentants sur 33 lors des rencontres intermunicipales ou lors des négociations avec les autorités supérieures sans compter les sommes additionnelles que les dédoublements de fonctions et de structures permettent aux minorités ainsi subdivisées de percevoir. Avantages d'autant plus précieux que l'autonomie locale n'a jamais empêché les Britanniques de collaborer entre eux.

UN SIGNE D'OPPORTUNISME

« Diviser pour régner, regrouper pour agir » voilà deux principes que les anglophones n'ont pas besoin de formuler pour appliquer. La clôture de Ville Mont-Royal est à ce titre plus qu'une fantaisie bourgeoise. Elle est aussi le signe tangible de l'opportunisme grâce auquel le groupe anglophone sauvegarde ses majorités et ses influences locales contre la pression envahissante du groupe dominant de l'Ile.

Ainsi en va-t-il sur le plan scolaire. Si l'existence de 13 commissions scolaires protestantes permet aux anglophones de se présenter 13 fois au ministère de l'Éducation, le regroupement de ces unités locales au sein d'une commission centrale fournit aux Britanniques depuis 1925 les moyens adéquats pour faire face aux problèmes contemporains en matière d'éducation.

CONFESSIONNALITÉ ÉLASTIQUE !

Alors qu'aujourd'hui encore la C.E.C.M. ne juge point opportun d'organiser une section d'enseignement non confessionnelle parce qu'elle n'a pas encore reçu d'ordre spécial émanant du ministère de l'Éducation (? !), les Britanniques ont depuis longtemps pris l'initiative en matière d'interprétation large de la confessionnalité scolaire. Depuis moult années, ils accueillent dans leurs écoles les enfants non-protestants. Ils ne craignent pas alors d'accorder à ces élèves des conditions qui respectent leur conscience individuelle. N'acceptent-ils pas en outre de grouper dans une même école les enfants d'une même

origine ethnique afin de leur donner sous la conduite d'un maître connaissant leur langue, un enseignement approprié à leur besoin particulier ? Ainsi les anglophones n'ont pas seulement affirmé que tout ce qui n'était pas catholique était protestant et que tout ce qui n'était pas français était anglais ; ils ont également incarné ces dires dans les faits.

OBÉSITÉ ÉTOUFFANTE

A l'opposé, retenant les inconvénients sans assumer les avantages du système, le morcellement sans regroupement de vingt commissions scolaires catholiques a multiplié les coûts et les structures sans profiter en aucune façon au groupe majoritaire. Ce morcellement et cette absence de regroupement est à ce point irrationnel qu'aujourd'hui à côté du monstre administratif de la C.E.C.M. qui étouffe d'obésité, nous trouvons encore des « commissionnettes » incapables de fournir un cycle d'enseignement complet.

Ainsi en proposant à la majorité canadienne-française d'appliquer les principes qui ont si bien réussi à la minorité britannique, la Commission Parent a su parfaitement tenir compte de la situation qui prévaut dans l'Ile de Montréal. De même a-t-elle judicieusement diagnostiqué les problèmes de la majorité en rappelant à celle-ci l'existence des groupes allogènes et des diverses confessionnalités car le refus d'accepter cette présence comme un enrichissement éventuel a largement contribué à l'assimilation anglaise des Néo-Canadiens sans rien apporter de positif à la culture française au Québec.

II - LA CLÉ DE L'ÉNIGME :

PLURALISME DANS L'UNITÉ

La Commission Parent a posé le problème des structures inférieures du système scolaire de la façon suivante : comment concilier les exigences du bilinguisme officiel et du pluralisme religieux avec l'unité économique et administrative requise au plan de l'efficacité ? Tel est bien en effet le titre donné au troisième tome du rapport : « Diversité religieuse, culturelle et unité de l'administration ».

20,000 SACRIFIÉS

A première vue, ce titre laisse à penser que les commissaires ont étendu à l'ensemble de la Province des caractéristiques propres à l'Ile de Montréal. Il est vrai, — et les commissaires eux-mêmes le concèdent, — que les problèmes du pluralisme et du biculturalisme se posent surtout à Montréal. Pourtant les membres de la commission n'ont

pas voulu en faire un cas d'exception. Avec raison : car le problème des structures scolaires ne se révèle pas plus à Montréal qu'ailleurs dans la Province, un problème de partage entre deux majorités d'égale importance. Il demeure essentiellement celui de fournir à une majorité française et catholique des moyens éducatifs appropriés à ses besoins. Il est accidentellement celui de respecter les options des citoyens ap-

partenant à des croyances et à des cultures hétérogènes et minoritaires. Cette responsabilité additionnelle n'est que renforcée à Montréal du fait que les minorités ethniques et religieuses forment des groupes numériquement plus considérables. On ne peut pas par exemple oublier que même s'ils ne fournissent que 1% de la population de l'île, les Canadiens français non-catholiques forment, sur un territoire relativement restreint un groupe aussi important que celui des citoyens d'une ville de 20,000 habitants.

Trop nombreux collectivement pour être négligés, trop peu nombreux, groupe à groupe, pour avoir droit à un système parallèle complet, les minoritaires, où qu'ils soient, posent un problème particulier, qui ne saurait être envisagé sans considération pour les droits prioritaires de la majorité et pour les exigences fondamentales de l'efficacité du système dans son ensemble.

STRUCTURES DE BASE UNIQUES

Ces droits et ces exigences tendent d'ailleurs à se confondre. A l'heure des grands ensembles, ils appellent au plan scolaire l'unité et même l'uniformité des structures de base. Inutile d'insister longuement à ce sujet : la régionale unique réduit les coûts, simplifie les relations hiérarchiques et assure en définitive l'égalité de tous en matière d'éducation. En conséquence, toute dérogation à ce principe d'uniformité et d'unité au profit d'une minorité joue contre les intérêts de la majorité.

Dans ce contexte, seuls des impératifs autres que mathématiques peuvent justifier une diversification des structures. Parmi ces impératifs, le respect de l'option religieuse et culturelle des citoyens paraît fondamental. Les principes d'uniformité et d'unité peuvent donc être remis en question par ces droits fondamentaux.

ADMINISTRATION PARTAGÉE

« Fondre ce qui est commun, isoler ce qui est particulier » devient alors la suprême sagesse. Pour la majorité, cette formule réduit au minimum ce qu'il faut sacrifier du principe d'unité et d'uniformité ; pour la minorité, partager avec d'autres l'administration des affaires conjointes sera souvent la seule façon d'accéder à des services trop coûteux et trop complexes pour être accessibles aux petits ensembles.

RÉGIONALISATION CONCRÈTE

Hors de Montréal, il suffira souvent que l'école française et catholique se

souviennent de sa nature d'établissement public et ouvre ses portes, sans difficulté, aux élèves venus des minorités quitte à assouplir certains aspects de son caractère confessionnel. A Montréal, la régionale unique impliquera presque partout la création de directions pédagogiques multiples destinées à répondre aux besoins des différents types d'écoles prévus à la suite des recensements annuels.

STRUCTURES ÉQUITABLES

Après l'exposé de la situation que nous avons fait précédemment, nous croyons inutile d'insister sur la légitimité d'une pareille formule à Montréal. Si les structures anciennes favorisaient les minorités, il est normal de prévoir pour l'avenir un système scolaire moins désavantageux pour ceux qui constituent malgré tout la majorité de la population de l'île et du Québec. Les minorités d'ailleurs ne seront pas lésées dans leur droit. Elles ne pourront cependant bénéficier que des avantages dévolus à tout citoyen à part entière au lieu de profiter d'un traitement de faveur comme c'est le cas très souvent à l'heure actuelle. D'autres minorités présentement injustement spoliées pourront par contre faire reconnaître leur droit à la suite du recensement annuel.

DIFFICULTÉS PRATIQUES

Ceci dit, reste un problème d'ordre pratique : celui du nombre et des frontières des régionales. Si la distribution des différents groupes ethniques était uniforme dans l'île de Montréal le problème se résumerait à la délimitation d'un chiffre optimum de population par régionale. La Commission Parent avance celui de 300,000, nous ne la chicanerons pas sur ce point. Par ailleurs, nous croyons avoir des objections sérieuses contre la façon avec laquelle les commissaires ont appliqué ce barème, précisément parce que la distribution des groupes majoritaires et minoritaires n'est pas uniforme dans l'île. Voyons pourquoi.

QUELQUES ANOMALIES

Après avoir pris la peine de préciser au paragraphe 311 que les commissions régionales de l'île de Montréal devront desservir des populations d'autant plus nombreuses qu'elles auront à organiser des services éducatifs complets dans des écoles de plusieurs types, les commissaires proposent que la régionale II, la plus homogène de toutes, desserve une population de 327,540 habitants et

que la régionale VII, une des deux plus cosmopolites, se contente d'un réservoir de 131,947 personnes. Or il se trouve que la première est entièrement dominée par les Canadiens français et la seconde, surtout britannique.

Curieusement, ces deux exemples se généralisent. Les régionales à très forte majorité française et donc suffisamment homogènes pour être morcelées à la limite en territoires de 50,000 habitants comme les autres régionales de la Province, ces régionales, dis-je, sont celles où l'on prévoit la population la plus nombreuse. Il en résultera qu'au conseil métropolitain les régionales françaises ne délégueront que cinq commissaires sur sept alors qu'elles devraient normalement en faire siéger neuf contre trois si l'on conservait comme base la population de la plus petite unité, celle de la régionale VII de l'ouest.

Certes, nous reconnaissons que cette dernière est en pleine période d'expansion. De même en est-il pourtant de la zone IV à laquelle on assigne une population de 334,471 habitants dont 71% sont Canadiens français. Quoi qu'il en soit ne prévoit-on pas le réajustement périodique des frontières ? Pour corriger cette anomalie, on pourra soit porter à 12 le nombre des régionales, soit revoir les frontières des sept proposées.

CORRECTIONS SUGGÉRÉES

Dans le premier cas, on isolera avec profit Verdun-LaSalle du Saint-Henri-Centre-Ville ; Outremont-Côte-Saint-Luc de Westmount-Montréal-Ouest. Dans l'est, on s'efforcera de cerner en une seule régionale le plus grand nombre possible d'Italiens en ramenant à quatre les régionales II et IV. Les quartiers Mercier, Maisonneuve et Hochelaga pourraient enfin alimenter une dernière régionale.

Dans le second cas, on pourra adjoindre à la régionale de l'ouest la zone qui l'alimente, soit celle de Westmount-Montréal-Ouest. Bref, on n'aura qu'à appliquer les principes de partage que la Commission a formulé en oubliant de les appliquer intégralement.

Aux yeux d'un Montréalais, si nous exceptons la distraction que nous venons de mentionner, le Rapport Parent apparaît donc parfaitement adapté à la situation qui prévaut dans l'île. Les solutions qu'il propose aux problèmes qu'il soulève devraient donc être favorablement accueillies par tous ceux qui ont à cœur l'épanouissement de la culture française en Amérique.



RÉACTIONS PROTESTANTES AU RAPPORT PARENT

MICHEL DESPLAND

Les éducateurs protestants de la province de Québec ont attendu avec impatience les deux volumes de la troisième partie du Rapport Parent et les ont lus avec intérêt. Des éloges et des critiques ont alors été formulés. Mon but dans cet article est de rassembler certaines impressions recueillies au cours de discussions portant sur le Rapport Parent et de présenter une interprétation des réactions anglo-protestantes aux recommandations contenues dans la troisième partie.

UNE CHANCE UNIQUE

Penchons-nous tout d'abord sur le problème religieux. Les auteurs du rapport font preuve d'une générosité remarquable à l'égard de toutes les minorités religieuses et saisissent fort bien la valeur du principe de la liberté des consciences. Les recommandations portant sur la création d'un système diversifié d'enseignement religieux (cours de religion ou de morale pour protestants, juifs, catholiques, orthodoxes et neutres au sein d'une même école anglophone alors que les élèves étudient les matières profanes ensemble) sont en général bienvenues. Certes il se trouvera certains protestants pour déplorer cet acheminement vers la multi-confessionnalité et pour souhaiter le maintien d'une atmosphère protestante homogène dans toute l'école et dans tous les cours. Mais d'autre part, il se trouvera pas mal de pasteurs pour trouver

que l'occasion de donner un cours de religion en milieu strictement confessionnel est une chance pour la catéchèse autrement plus valable que la vague atmosphère protestante censée être présente dans tous les cours.

INUTILE DIVISION

La proposition de la création d'un réseau d'écoles anglaises strictement non-confessionnelles soulève quelques problèmes. Le rapport reconnaît lui-même qu'en milieu protestant la confessionalité est du type large alors qu'en milieu catholique c'est une affaire plus stricte. Les neutres y sont donc probablement moins mal à l'aise. De plus, les anglophones sont une minorité dans la Province. Pourquoi les diviser ? N'est-ce pas les affaiblir dangereusement, et peut-être inutilement, surtout si l'école multi-confessionnelle anglophone a des cours de religion et de morale convenant à toutes ses minorités et surtout si elle fait preuve d'un vrai sens de la liberté religieuse de ses maîtres et de ses élèves ? Le problème des ressources financières est important ici, les écoles anglaises du Québec pourront-elles maintenir les mêmes standards que le reste du Canada au point de vue équipement et salaires si elles sont divisées ?

UN PROBLÈME D'IDENTITÉ

L'aspect du Rapport Parent qui a suscité les plus vives réserves est celui

portant sur l'administration et en particulier les recommandations souhaitant la création de commissions scolaires régionales unifiées, administrant les écoles de langue anglaise tout comme celles de langue française.

A part la crainte de certains administrateurs scolaires anglophones de perdre leur autonomie et leur statut de minorité indépendante, il y a derrière ces réserves des craintes, peut-être justifiées, de perdre l'identité propre des écoles québécoises de langue anglaise. A quoi tient cette identité ? A la confessionalité ? Probablement non. On vient de voir que les cours de religion sont garantis et que certains pasteurs y voient l'occasion d'un progrès pour la catéchèse dans la mesure où des spécialistes seront bien préparés pour donner ces cours. A la langue ? Probablement non. Fort rares sont ceux qui craignent de voir les écoles de langue anglaise devenir des écoles utilisant exclusivement la langue française. Non, je crois plutôt que cette identité relève d'une réalité culturelle, que je nommerai le protestantisme culturel.

LE PROTESTANTISME CULTUREL

Ici une distinction s'impose entre le protestantisme confessionnel et le protestantisme culturel. Le premier est une version de la foi chrétienne, caractérisée par le principe de l'autorité de la Parole de Dieu et des Ecritures, et par celui de la justification par la grâce. Le deuxième est une réalité culturelle

et non religieuse, bien que souvent reliée à la réalité religieuse. Son principe de base est l'autonomie de la conscience individuelle. Au Québec, ce protestantisme culturel se définit en opposition (ou en distinction) à une autre réalité plus culturelle que religieuse : la culture canadienne-française catholique.

Le protestantisme culturel est une espèce de mentalité, une série d'attitudes et d'habitudes intellectuelles, d'où découlent certaines conceptions de la pédagogie et du rôle de l'école. Pour caractériser ce protestantisme culturel et son opposition à la culture canadienne-française catholique, j'utiliserai certains des termes des Québécois de langue anglaise, laissant le lecteur libre de juger de la valeur de cette caractérisation.

DEUX PÉDAGOGIES DIFFÉRENTES

Dans la perspective du protestantisme culturel québécois, la tâche de l'école est de favoriser l'épanouissement de l'individu. Mais on conçoit volontiers que l'on facilitera cet épanouissement avant tout par des méthodes indirectes : il s'agit de communiquer des connaissances objectives, de donner des méthodes de travail, d'encourager la curiosité intellectuelle et l'honnêteté du jugement personnel. Bref, tout est censé mener à l'exercice libre du jugement individuel et les maîtres se flattent de faire un effort incessant d'approximation de l'objectivité. Aux yeux de cette tradition pédagogique, la pédagogie moyenne canadienne-française et catholique utilise des méthodes trop directes et ses maîtres se réfugient trop rapidement dans l'affirmation de l'inévitable subjectivité du pédagogue. On y parle trop de *former* l'individu ou bien de faciliter son développement autonome. On y parle trop d'entraînement de la volonté. On y tombe trop souvent dans des moralismes, vu que le maître veut toujours gagner l'adhésion de l'élève à certaines valeurs. Au fond, dit-on, la pédagogie canadienne-française et catholique tient avant tout à formuler avec clarté et dès le départ les buts de l'action du maître : on veut façonner un certain type d'homme pour une certaine société, qui, plus qu'une société, est plutôt une communauté avec des traditions bien reçues.

La pédagogie du protestantisme culturel, par contre, se méfie toujours un peu d'une définition donnée à l'avance des buts de son action à l'égard des libertés : elle y craint un projet d'aliénation. C'est probablement du pragma-

tisme, mais c'est aussi un respect plus radical de l'autonomie. Dans l'esprit de certains, ces deux types de mentalité relèvent de l'essence propre du protestantisme et du catholicisme. Ce jugement est abusif. Historiquement il y a eu plusieurs types de protestantisme et plusieurs types de catholicisme. Ces deux mentalités relèvent beaucoup plus de réalités historiques conditionnées : la mentalité canadienne-française catholique d'une part, et la mentalité protestante des anglophones du Québec d'autre part, qui discernent une différence de culture et de conceptions pédagogiques en plus d'une différence de langue.

UNE AFFAIRE TYPIQUEMENT QUÉBÉCOISE

Il faut bien souligner enfin que ce protestantisme culturel est une réalité culturelle québécoise à laquelle, en plus des protestants croyants religieux, des juifs, des incroyants et des catholiques de langue anglaise peuvent participer et participent en fait sans pour autant ressentir une atteinte à leur liberté religieuse. L'école protestante dans son aspect culturel c'est au fond l'école neutre canadienne-anglaise. C'est peut-être là une des ambiguïtés les plus dangereuses dans tout le débat portant sur les écoles protestantes. L'adjectif renvoie-t-il à une réalité religieuse ou à une réalité culturelle ? Il faut bien ajouter que certains protestants exploitent cette ambiguïté d'une manière abusive.

SE PROTÉGER D'UN INTÉGRISME CATHOLIQUE

On peut donc comprendre pourquoi pas mal de Québécois de langue anglaise regardent d'un œil critique l'idée d'une intégration administrative des écoles du Québec. Une tradition pédagogique à laquelle ils tiennent serait peut-être en danger. Il faut bien ajouter aussi que selon eux les deux différentes mentalités débouchent dans deux genres d'exercice de l'autorité dans l'administration et voilà certes une raison de plus de craindre l'intégration administrative. Au fond, je crois que l'on tient à l'autonomie administrative tout comme on tient à l'étiquette protestante (en dépit du fait que l'école protestante est en réalité multi-confessionnelle et le deviendra de plus en plus) simplement parce que l'on désire se protéger des ravages de la mentalité intégriste présente dans certaines sections de la majorité catholique. Au

fond, pour beaucoup l'école protestante c'est peut-être simplement l'école dont on est sûr qu'elle n'aura pas de fil à retordre avec un groupe d'intégristes catholiques.

ENTRE DEUX CHAISES : CRAINTE ET CONFIANCE

Le lecteur ici risque de s'impatisser : tous ces anglophones craintifs ont des réflexes de ghetto et peignent des diables sur les murailles. Comment peuvent-ils lire le Rapport Parent et avoir de telles craintes ? Certes, les anglophones de la Province savent fort bien que le rapport est une révolution dans la philosophie pédagogique de la Province. Mais ils savent aussi que la révolution scolaire n'a pas toujours été bien reçue partout dans la Province. Alors ils se demandent comment le rapport sera appliqué à l'échelle locale. Tous les maîtres religieux ne sont pas des Mgr Parent ou des sœurs Marie-Laurent-de-Rome. Et tous les laïcs engagés dans l'éducation ne sont pas des Gérard Filion ou des Guy Rocher.

Les éducateurs protestants observent donc avec soin l'évolution des esprits au niveau local. Ils ont noté avec plaisir le nouveau statut de l'instruction religieuse au sein des écoles catholiques. Ils ne craindraient pas d'être administrativement parlant à la merci du genre de Canadiens français catholiques qui ont inspiré ce changement. Par contre d'autres citent des exemples locaux tendant à prouver que rien n'a changé. A partir de quel moment une minorité peut-elle faire confiance à une majorité ? Voilà une question de philosophie politique fort délicate. Il faut beaucoup d'observations empiriques encourageantes et pas mal de garanties pour pousser la minorité à faire le geste de confiance. Le Québécois qui examine l'hypothèse canadienne est bien placé pour le savoir.

« CONSTRUIRE L'ÉCOLE »

Suite au numéro d'octobre.

Des articles de :

Daniel Latouche,

Jocelyne Dugas, etc.

LES JUIFS ET LE RAPPORT PARENT

DAVID ROME

Au moment de mettre en chantier son numéro spécial sur l'éducation, Maintenant est allé demander à M. David Rome, directeur de la Bibliothèque juive de Montréal et professeur d'histoire du Judaïsme à McGill, ce que nos concitoyens juifs entendent de bon, et de moins bon pour leurs enfants, dans la révolution tranquille de l'école au Québec. — Interview de HÉLÈNE PELLETIER-BAILLARGEON.

H. P.-B. — Selon vous, M. Rome, quelle serait la philosophie de l'éducation qui vous semblerait prévaloir, ici, dans la communauté juive du grand Montréal ?

D. R. — Approximativement, je dirais que l'idéal démocratique qui se traduit dans le système scolaire américain (i. e. l'école d'Etat neutre pour tous, avec écoles privées pour les groupes marginaux qui le désirent) serait probablement celui qui rallierait l'adhésion d'une forte majorité des Juifs du Québec, s'ils avaient spontanément à faire un choix.

Cet idéal démocratique, qui implique une citoyenneté unique atteinte par une confrontation et un mélange égalitaires de toutes les races et de toutes les religions, même au prix de la perte des identités ethniques et souvent religieuses, enthousiasme à raison beaucoup de Juifs qui, pour des motifs historiques faciles à comprendre, ont développé une phobie de tout ce qui peut ressembler de près ou de loin à la ségrégation ou au ghetto.

L'ÉCOLE NEUTRE POUR TOUS ?

H. P.-B. — Ces Juifs croient-ils l'école neutre et démocratique de type américain réalisable au Québec ?

D. R. — Je vous dirai tout d'abord que cet idéal démocratique réalisé dans l'école neutre pour tous, même s'il était réalisable ici, ne répondrait pas à la totalité des objectifs du peuple juif, objectifs qui sont très complexes en Amérique du Nord et particulièrement au Québec.

DAVID ROME : Professeur d'histoire du Judaïsme à McGill et directeur de la Bibliothèque juive de Montréal.

Mais pour vous répondre plus directement, je verrais, pour ma part, deux objections majeures à la réalisation d'un système d'écoles neutres pour tous ici : d'abord la dualité linguistique du Québec et, secondairement, ce choix historique et permanent des Canadiens français, ici majoritaires, pour le principe des écoles confessionnelles.

Or dans un tel système confessionnel, contrairement au système américain, ce sont les neutres qui apparaissent minoritaires et marginaux. L'école neutre pour tous me paraît donc pratiquement irréalisable au Québec pour cette double raison.

OU ALORS UN SYSTÈME ANGLOPHONE NEUTRE ?

H. P.-B. — Si l'idéal scolaire américain est irréalisable ici, vers quelle option se tournerait alors cette majorité de la communauté juive ?

D. R. — Consciemment ou non, cette majorité des Juifs se tourne vers un compromis : s'il est impossible d'obtenir un système totalement neutre à l'américaine peut-être pourrait-on du moins obtenir un système anglophone qui, lui, soit vraiment neutre ?

Cet idéal secondaire est d'ailleurs partagé par beaucoup d'anglophones non-juifs.

Evidemment la plupart des Juifs le souhaiteraient aussi pour le Québec, puisqu'au fond, il ne s'agirait là que de ratifier une situation déjà existante de fait. Les écoles protestantes du Québec sont selon l'avis de la majorité des Juifs, à toutes fins pratiques des écoles neutres. J'irais même jusqu'à dire qu'elles le sont aussi implicitement au niveau des principes.

H. H.-B. — Au niveau des principes, dites-vous ?

D. R. — Bien sûr : dès que la loi affirme que, pour fins scolaires « les Juifs sont des protestants », cela revient à dire que : « les protestants ne sont plus des protestants ». C'est mathématiquement irréfutable...

DEUX OBJECTIONS : LES PROTESTANTS ET LA LOI

H. P.-B. — Et cette solution de compromis, cette déconfectionnalisation du secteur anglophone, vous semble-t-elle réalisable ?

D. R. — A mon avis, elle présente elle aussi deux premières difficultés majeures :

1° Peut-être existe-t-il au Québec des protestants nombreux qui désirent des écoles protestantes vraiment confessionnelles... Nous ne pouvons l'affirmer avec certitude mais nous le supposons aisément.

2° La loi est là, formelle dans son texte et statuée par le Conseil privé à Londres : pour déconfectionnaliser le secteur anglophone, il faudrait qu'elle soit changée.

H. P.-B. — Ces difficultés vous semblent-elles à première vue insurmontables ?

D. R. — Pas irrémédiablement ; c'est pourquoi je vous laissais entendre qu'une autre série d'objections, beaucoup plus profondes celles-là, nous viennent ensuite à l'esprit.

H. P.-B. — Quelles seraient-elles ?

... ET LES CATHOLIQUES ...

D. R. — Ce sont celles qui, historiquement, ont toujours découlé de tout essai de coexistence de l'école neutre et de l'école chrétienne : une telle confrontation a toujours posé et posera toujours des problèmes de taille pour l'Eglise catholique, quelle que soit la forme sous laquelle l'école neutre est organisée. Inégalité d'un secteur à l'autre, dans la qualité de l'enseignement et des professeurs, problèmes de distribution par régions, problèmes douloureux de choix pour les parents catholiques à cause du conflit créé par les obligations que leur fait toujours le Droit Canon, etc. Or, en réclamant l'école neutre, les Juifs pourraient être identifiés comme les responsables de ces divisions et de ces problèmes chez les catholiques : et cela,

ils ne le souhaitent pour rien au monde, vous le pensez bien.

En outre, il faut reconnaître qu'une division utopique entre secteur catholique et secteur neutre serait artificielle. Ces « neutres » ne le seraient pas tous en réalité puisque « non-catholiques » ne signifie pas nécessairement et exclusivement « non-religieux ». On instaure-rait alors toute une autre série de divisions et d'affrontements (le « kulturkampf » des Allemands) peu souhaitables. Notre division actuelle entre « secteur catholique » et « secteur protestant » est très boîteuse... mais je crois définitivement que la situation serait encore pire dans la seconde hypothèse.

ÉDUCATION JUIVE ET RELIGION

H. P.-B. — Vous faites allusion à cette conception chrétienne de l'école selon laquelle tout un climat religieux doit imprégner même l'enseignement profane. Existe-t-il une telle conception juive de l'école que nous puissions lui opposer en parallèle ?

D. R. — Il est certainement possible d'établir ce parallèle, quoique, vous le pressentez, les objectifs fondamentaux de l'école juive confessionnelle soient bien différents des visées fondamentales de l'école chrétienne.

De toute son ancienne tradition, le judaïsme n'a à peu près pas connu, jusqu'aux temps modernes, de conflits entre éducation et religion. L'intégration des deux s'est toujours effectuée harmonieusement : la vérité étant perçue comme une valeur unique, fin de toute éducation, il n'était auparavant jamais question de dissocier éducation et religion.

Depuis les temps modernes et l'apparition de l'athéisme, on aurait pu croire à première vue que les Juifs non-religieux, comme beaucoup de Canadiens français devenus agnostiques, se mettraient à vouloir exclure la religion de l'éducation de leurs enfants. Mais il n'en est rien en fait parce que, même évacuée de ses dimensions d'absolu, la religion demeure utile à tous les Juifs, religieux ou non, comme valeur de culture et facteur de survivance nationale. Car c'est la mixité religieuse nord-américaine qui rend démocratiquement souhaitable l'école neutre : en soi elle ne constitue pas une valeur aux yeux des Juifs. Pour vous, vous avez proclamé autrefois que la « langue était gardienne de la foi » ; pour nous, ce serait l'inverse qui se vérifierait en pratique : ce serait la religion qui deviendrait gardienne de la survivance nationale.

Cette utilisation de la religion pour des fins nationalistes explique le large éventail de tendances religieuses qui se retrouvent dans les écoles privées juives, tendances qui vont de l'orthodoxie la plus stricte au libéralisme le plus moderne mais où on reconnaît toujours, à travers la culture biblique, la base linguistique de l'hébreu et du yiddish.

H. P.-B. — Mais si telles sont les visées fondamentales de l'éducation juive, comment les Juifs peuvent-ils se sentir à l'aise à l'intérieur du secteur scolaire protestant ?

D. R. — Tout simplement parce que le secteur protestant n'est pas réellement protestant ! S'il l'était, au sens religieux du terme, les Juifs s'y sentiraient évidemment brimés. Mais à leurs yeux, les seuls « chrétiens » qu'ils reconnaissent, ce sont les « catholiques »... les protestants se comportant à toutes fins pratiques comme des « neutres » sur le plan scolaire.

Géographiquement d'ailleurs la population scolaire juive étant très regrou- pée, beaucoup d'écoles, comme à Montréal, Strathcona, Van Horne School, Northmount High School, West Hill High School qui, sur papier sont censées être des écoles protestantes, sont en réalité des écoles juives. Ecoliers et professeurs juifs y sont en telle majorité que dans beaucoup d'endroits on se met tout bonnement à y enseigner ouvertement un peu de judaïsme durant les heures de cours. S'il fallait parler de discrimination, ce serait plutôt alors envers les quelques rares écoliers vraiment anglais et vraiment protestants qui fréquenteraient ces écoles !

H. P.-B. — Les professeurs juifs ne sont donc l'objet d'aucune discrimination à l'intérieur du secteur protestant ?

D. R. — Pas du tout. La demande de professeurs est énorme, la population scolaire juive est suffisante pour absorber tous les enseignants juifs qui se présentent et de fait, on ne leur pose aucune condition brimante.

LES ALÉAS DU SECTEUR PRIVÉ JUIF

H. P.-B. — Mais cette situation étrange de l'école juive se reformant tant bien que mal à l'intérieur de l'école protestante peut-elle répondre à toutes les exigences du nationalisme juif ?

D. R. — Naturellement pas : pour les Juifs, deux idéaux entrent alors en conflit. D'une part leur fidélité au système démocratique d'inspiration américaine dont nous avons parlé plus haut et, d'autre part, l'expérience historique qui démontre la fonction essentielle de l'é-

ducation juive dans la survivance nationale. Or, à long terme, cette éducation juive authentique ne peut se réaliser dans les cadres de la neutralité scolaire. C'est pourquoi, en plus de payer leurs taxes aux commissions scolaires protestantes qu'ils financent à 75% (si l'on excluait Juifs et Néo-Canadiens du secteur protestant, on s'apercevrait que les payeurs de taxes vraiment anglais et le nombre des étudiants vraiment protestants se réduiraient à une bien petite minorité...) les Juifs financent, par le mécénat et les campagnes de souscriptions, un secteur d'écoles privées pour une valeur d'un million de dollars.

H. P.-B. — Ces écoles privées répondent-elles à la demande des Juifs ?

D. R. — Elles sont insuffisantes en nombre et handicapées au départ de trop d'exigences contradictoires.

Pensez qu'il y a à Montréal 16,000 écoliers juifs dont 4,000 (le quart !) fréquentent leur secteur privé qui est insuffisant, coûte très cher, pose d'énormes problèmes de transport aux parents et enfin se voit forcé d'opérer une sélection rigoureuse des meilleurs sujets, puisque ces enfants doivent cumuler dans les mêmes heures de cours, à la fois le programme général des écoles de la province, et en même temps tous les cours de culture, de langue et de religion juives.

À côté de ces écoles privées pleines, nous avons bien aussi des écoles supplémentaires : les enfants juifs qui les fréquentent vont d'abord à l'école protestante pour l'enseignement général et, en fin de journée se rendent à l'école supplémentaire... Compte tenu de la psychologie normale de l'écolier, ce système risque plutôt de lui faire considérer sa foi, sa langue et sa culture comme un pensum !

H. P.-B. — Les Juifs seraient-ils donc en majorité tentés par l'école juive de préférence à l'école neutre s'ils avaient le choix ?

D. R. — Je le pense. Si vous considérez qu'en dépit de toutes ces difficultés que je viens d'énumérer, le quart des enfants juifs fréquentent déjà les écoles privées, vous pouvez imaginer qu'en aplanissant ces difficultés, vous verriez la majorité des parents juifs opter pour l'école confessionnelle juive de préférence à l'école neutre.

UN SECTEUR PUBLIC JUIF ?

H. P.-B. — Si la Commission Parent avait proposé la création d'un secteur public juif, vous croyez donc que cette perspective aurait rencontré les vœux de la plupart des Juifs ?

D. R. — J'en suis convaincu d'autant plus que les objections qu'on a faites à la création de ce secteur juif ne sont pas fondées.

On a dit que la création d'un tel secteur serait un facteur d'émiettement et de morcellement du système scolaire. Mais les chiffres et les exigences démocratiques démentent une telle affirmation.

J'ai déjà dit qu'en plus de subventionner personnellement et sans aide gouvernementale leur propre secteur privé, les Juifs fournissaient 75% du budget des écoles protestantes à la direction desquelles ils ont bien peu de part. De plus, leur population scolaire est déjà regroupée et concentrée ce qui rendrait très facile la création d'écoles juives publiques.

H. P.-B. — *La situation financière peu démocratique faite aux Juifs à l'intérieur du secteur protestant va-t-elle les amener à demander l'aide gouvernementale pour leur secteur privé, ou une meilleure redistribution des deniers versés au secteur protestant ?*

D. R. — Pas nécessairement. Par principe, les Juifs répugnent assez aux interventions de l'Etat en matière religieuse et la contribution financière de l'Etat à l'école confessionnelle quelle qu'elle soit constitue toujours l'une de ces interventions plus ou moins ouvertes. Je vous l'ai dit au début : les Juifs en général sont assez fidèles à l'idéal américain de la non-intervention de l'Etat en matière religieuse.

TROIS HYPOTHÈSES D'AVENIR : UN SEUL IDÉAL

H. P.-B. — *En gros, comment finalement les Juifs entrevoient-ils leur avenir scolaire au Québec ?*

D. R. — Il n'y a pas d'unanimité là-dessus car tous n'ont pas d'idées également précises sur cette question de l'éducation et de la confessionnalité.

Si la plupart pensent avec réalisme que la solution n'est pas pour demain, un premier groupe, lui, attend tout bonnement de la révolution tranquille qu'elle produise à longue échéance un système neutre pour tous à la manière des U.S.A.

Un second groupe espère plus simplement que les écoles protestantes deviennent un jour selon la loi, comme elles le sont déjà en fait, des écoles neutres.

Un troisième groupe, après avoir soigneusement lu le Rapport Parent, place désormais ses espoirs dans les comités

régionaux de parents qui, selon les recommandations du rapport, doivent décider du caractère confessionnel de l'école. Majoritaires au sein de ces comités, les parents juifs pourraient alors, en bien des endroits, faire officiellement transformer une école officiellement protestante fréquentée en grande partie par des écoliers juifs en école confessionnelle juive.

Enfin au sein de tous ces groupes un grand espoir lointain domine : obtenir, à côté des secteurs catholique, protestant ou neutre, un secteur public juif et autonome qui réponde aux exigences de notre nombre, de notre identité culturelle, religieuse et nationale.

ET LA FRANCOPHONIE...

H. P.-B. — *En terminant, M. Rome, dites-nous quel serait le nombre approximatif de Juifs francophones qui se seraient joints au groupe canadien-français, en matière scolaire, à supposer que les recommandations du Rapport Parent aient choisi comme base initiale une division selon la langue ?*

D. R. — Il y a environ 10,000 Juifs francophones actuellement à Montréal. Ces Juifs d'origine française sont d'immigration assez récente au Québec (5 à 10 ans au plus). Tous n'exercent donc pas encore une égale influence dans notre milieu, mais il est à prévoir que leur nombre ira en augmentant ; sans parler bien sûr de tous ces Juifs anglophones qui vont en grand nombre devenir francophones à cause du tournant décisif que prend aujourd'hui l'évolution du Québec... Je laisse là-dessus à notre réflexion les récents propos de M. Nurenberger à Toronto :

« Il est inutile de regarder en arrière : il faut envisager l'avenir. Et l'avenir de la communauté juive au Québec réside dans la préservation de sa religion particulière. La survivance juive au Québec ne dépendra pas de la langue dans laquelle nous transmettrons nos traditions aux jeunes. Etant donné que la communauté juive de Montréal fleurit dans la deuxième plus grande ville française du monde, après Paris, il lui incombe tout naturellement de s'intégrer à la culture française, tout comme la communauté juive de New York s'est normalement intégrée à la culture américaine.

« Je l'ai dit, il y a plusieurs années, les écoles de la communauté juive de Montréal devraient être d'esprit juif et de langue française. Après tout, la Thora n'a pas été transmise sur le mont Sinaï en langue anglaise ».

DÉPERSONNALISATION...

Q. — *Certains parents se plaignent du gigantisme des régionales, ainsi que de l'absence de titulaires. A-t-on prévu pour ces écoles nouvelles des mécanismes par lesquels les enfants seraient moins dépersonnalisés ?*

G. R. — Si une école secondaire polyvalente continue d'être administrée à la manière des petites écoles d'autrefois, cela pose assurément des problèmes énormes pour les jeunes.

Cependant, la Commission Parent a prévu un système de tuteurs. Ces tuteurs ont la responsabilité de 25 élèves. En principe, tout maître devrait pouvoir être tuteur d'au moins quelques élèves.

Le tuteur présente certains avantages sur le titulaire. Tout d'abord, si un jeune « n'accroche pas » avec un maître comme tuteur, il pourra demander de changer de tuteur. Ce qui ne pouvait que difficilement se faire sous le régime du titulaire de classe. Ce système permet donc plus de souplesse et d'efficacité.

En outre, tous les maîtres se partageront plus également la responsabilité des élèves, alors qu'au paravant les titulaires seuls devaient porter cette responsabilité.

Enfin, dans l'attribution ou dans le choix des tuteurs, on pourra tenir compte de l'orientation de chaque enfant. Aussi, il y a plus de chance que l'orientation — qui doit devenir une donnée essentielle du système scolaire — soit mieux assurée qu'elle ne l'est présentement et les maîtres seront appelés à y participer de façon toujours plus active.

Il faut par ailleurs insister sur le fait que les mouvements de jeunes deviennent essentiels dans les grands ensembles scolaires. Les jeunes, entre eux, retrouvent les fondements des relations humaines que les immeubles scolaires ne leur offrent pas toujours. A l'école, comme ailleurs, il faut savoir inventer de nouvelles structures de relations humaines. Et les jeunes sont beaucoup moins perdus que les parents ne le pensent.

GUY ROCHER

LE BILLET DE CONFESSION

Q. — *Un brevet de pratique religieuse pour les professeurs ?*

G. R. — Il faut d'abord reconnaître que la religion n'est déjà plus un critère d'engagement. En pratique, on n'exige plus la profession de foi. Dans des collèges classiques, pourtant confessionnels, on engage des professeurs non-pratiquants et non-croyants, dès lors qu'ils sont compétents et qu'ils respectent le caractère catholique de l'institution.

Les dirigeants des grandes commissions scolaires se doutent bien que plusieurs de leurs professeurs ne pratiquent plus ou même ne croient plus. Ce n'est pas la mention « professant la foi catholique » qu'on lit sur le brevet d'enseignement qui offre une garantie valable.

Un professeur pouvait bien être croyant et pratiquant à la fin de ses études normales, mais qui nous dit qu'il le soit encore dix ans plus tard, surtout dans le contexte actuel du Québec ?

De plus, quelle signification peut avoir ce brevet *confessionnel* ? Les étudiants des écoles normales sont bien obligés de faire *comme si* ils étaient croyants et pratiquants pour obtenir le brevet qui les autorise à enseigner dans les écoles confessionnelles du Québec — les seules qui leur soient actuellement accessibles. Le système les force à l'hypocrisie. On ne peut guère s'appuyer sérieusement sur des garanties juridiques de cette sorte.

Par ailleurs, il n'est pas possible en pratique d'exiger la profession de foi sans instaurer tout un système d'enquêtes sur la vie privée des professeurs. Ce qui serait le comble de l'odieux. Cela ne pourrait se faire que dans un système catholique *privé* de type ghetto

dont les résultats, même du point de vue chrétien, seraient du reste fort douteux. Mais dans un système scolaire *public*, même confessionnel, une telle attitude inquisitoriale serait tout simplement inadmissible.

Il n'y a donc pas, à mon avis, de garantie juridique ou administrative qui puisse assurer *efficacement* l'homogénéité des maîtres, même dans une école catholique. Il faut surtout compter sur l'honnêteté intellectuelle et spirituelle du corps enseignant et sur son authenticité, pour que d'une part, la majorité des maîtres enseignant dans une école catholique soient eux-mêmes catholiques et que d'autre part les maîtres non-catholiques qui y enseignent aussi respectent le caractère confessionnel de l'école et tiennent compte de l'option religieuse de leurs élèves. La maturité, l'honnêteté et l'objectivité des professeurs offriront toujours des garanties plus sûres que l'hypocrisie obligatoire et les méthodes policières.

En lui assignant un statut public, le Rapport Parent a fait confiance à l'école confessionnelle. Celle-ci saura-t-elle relever de défi en optant pour une confessionnalité ouverte ? A l'heure du Schéma XIII, l'Eglise saura-t-elle éviter la tentation de se cantonner dans un secteur scolaire privé dont on peut prévoir qu'il deviendra de plus en plus étroit et marginal ? Saurons-nous éviter les luttes scolaires stériles qu'ont connues d'autres pays ?

A ces questions, la Commission Parent a répondu de manière optimiste. Mais la vraie réponse appartient encore à chacun de nous, parents, maîtres, étudiants, membres du clergé...

GUY ROCHER

CARICATURES :

Studio Jacques Gagnier

Maintenant

REVUE CHRÉTIENNE D'OPINION

PUBLIÉE SOUS LA RESPONSABILITÉ
DE L'ORDRE DOMINICAIN

PARAÎT LE 15 DE CHAQUE MOIS

directeur-administrateur :

V. HARVEY, O. P.

adjoints à la direction :

PIERRE SAUCIER

HÉLÈNE PELLETIER-BAILLARGEON

PAUL DOUCET, O. P.

JEAN PROULX, O. P.

ANDRÉ CHARBONNEAU

comité de Québec :

Claude Beauchamp, Jocelyne Dugas, Pierre Fortin, Gérard Lapointe

parmi nos collaborateurs :

H.-M. BRADET, O. P. ; M. Despland ; Naïm Kattan ; P. Bernard ; F. Dumont ; J.-Y. Morin ; L. Racine, O. P. ; A. Beauchamp, ptre ; chanoine J. Leclercq ; J.-P. Audet, O. P. ; B. Lacroix, O. P. ; J. Grand'Maison, ptre ; J.-P. Vanasse ; J. Lamoureux ; D. Latouche ; H. Robillard, O. P.

CONDITIONS D'ABONNEMENT :

ABONNEMENT D'UN AN — \$ 5.00

ABONNEMENT D'ÉTUDIANT — \$ 3.50

ABONNEMENT DE SOUTIEN — \$10.00

RÉDACTION, ADMINISTRATION,

ABONNEMENTS,

2715, Chemin Côte-Ste-Catherine,

Montréal-26, P. Q.

Tél. 739-2758

N. B. Les abonnements ne sont enregistrés qu'au reçu du versement.

IMPRIMÉ AU CANADA PAR :
L'ŒUVRE DE PRESSE DOMINICAINE
CUM PERMISSU SUPERIORUM

LE DROIT DES PARENTS

C'est en entendant un nombre croissant d'évêques les proclamer, que beaucoup de parents du Québec ont appris, ces dernières années, qu'ils possédaient des droits touchant le caractère confessionnel de l'école qu'allaient fréquenter leurs enfants.

Pour citer les paroles récentes du Cardinal Roy dans *Le Devoir* du 15 août dernier, paroles auxquelles se rallierait vraisemblablement, selon leur auteur, l'ensemble de l'épiscopat québécois :

« L'école catholique (à laquelle les parents ont droit) est celle dans laquelle l'étudiant retrouve l'atmosphère qu'il respire dans son foyer et dans sa paroisse ».

Ou encore :

« ...La religion doit être le fondement et l'âme de tout l'enseignement. Et, nulle part cela ne se réalise mieux que dans une école où tout est imprégné de la foi ».

Certains parents se sentent mal à l'aise devant cette terminologie idéale qui prétend créer une « atmosphère », une « imprégnation », une « âme » au niveau des structures. Mal à l'aise également devant la philosophie hésitante et floue de la déclaration de Vatican II sur l'éducation chrétienne, déclaration à laquelle on semble cependant vouloir prêter la même rigueur et la même autorité qu'à la constitution dog-

matique sur l'Eglise ou qu'à la déclaration sur la liberté religieuse.

Ces parents ont trente et quarante ans. Beaucoup d'entre eux ont connu les humanités gréco-latines-catholiques dans toute leur splendeur. Pourtant, en dépit de leur formation passée, ils ignorent toujours à quoi pouvait bien rimer ce « climat chrétien » idyllique, qu'on veut leur faire revendiquer encore aujourd'hui, et qui était censé « tout imprégner », dans leur temps, depuis l'accord des participes jusqu'au binôme de Newton en passant par le traité d'Utrecht et l'arbre de Porphyre.

Ces parents « dissidents » souhaitent tout autant que les autres voir leurs enfants partager leur foi. Mais ils doutent que, dans une société visiblement déchristianisée à 50%, le meilleur moyen pour y arriver soit de leur procurer une école où ils retrouveraient « l'atmosphère qu'ils respirent dans leur foyer et dans leur paroisse ».

Dans les « foyers » d'aujourd'hui, c'est un fait, les beuglements du transistor remplacent de plus en plus les litanies du chapelet en famille.

A ces pères et mères, la Rapport Parent propose plutôt de « rendre à César ce qui est à César et à Dieu ce qui est à Dieu » : l'enseignement des mathématiques aux mathématiciens

et celui de la catéchèse à des croyants formés et spécialisés en matière religieuse. Idéal plus restreint, s'objectera-t-on, mais vraisemblablement plus réaliste. On voit mal, en effet, comment les diplômés des Ecoles normales réussiraient à recréer dans toute l'école une « atmosphère chrétienne » que les diplômés des Ecoles de médecine, de génie ou de commerce sont d'ores et déjà impuissants à susciter dans leurs professions respectives.

S'il est vrai que les parents croyants possèdent des droits sur l'école, il reste maintenant à se demander si certains d'entre eux, ont également celui de les exercer suivant une philosophie de l'éducation qui différerait un tant soit peu, par ses prémisses sociologiques, de celle exprimée dans les paroles récentes du primat de l'Eglise canadienne ?

Si celles-ci ne devaient laisser aucune place à une autre interprétation — ce qui serait assez navrant après Vatican II —, il faudrait alors avoir la franchise de borner strictement le droit de ces parents à ceux que posséderait un énorme groupe de pression consentant, mis en bloc au service des hiérarchies locales dans les rapports de force qui les opposent périodiquement aux interventions des Etats.

Hélène Pelletier-Baillargeon