

l'autonomie pédagogique des établissements d'enseignement secondaire privés québécois : éléments d'analyse et quelques propositions stratégiques

par **CLAUDE LESSARD*** et **ANDRÉ GIRARD****

*professeur agrégé, **professeur titulaire
Faculté des Sciences de l'éducation
Université de Montréal

Ce texte¹ cherche à cerner l'autonomie pédagogique des établissements d'enseignement secondaire privés québécois. La question soumise est la suivante : sur le plan pédagogique, les établissements d'enseignement secondaire privés ont-ils une autonomie réelle ? Pour y répondre convenablement, nous voudrions dans un premier temps, définir les principaux concepts pertinents, leur contexte et leur utilité pratique. Dans un deuxième temps, nous identifierons un certain nombre de paramètres qui peuvent et qui de fait déterminent l'autonomie pédagogique des institutions secondaires. Dans un troisième temps, nous verrons comment la question se posait autrefois, du temps des collèges classiques et comment elle se pose actuellement ailleurs qu'au Québec, c'est-à-dire aux États-Unis et en France. Les paramètres et les éléments historiques et comparatifs devraient nous être utiles afin de dégager quelques composantes d'une synthèse préliminaire et quelques propositions de nature stratégique, et donc soumises au débat, et concernant l'autonomie des institutions d'enseignement secondaire privées. Soulignons, dès le départ, que l'approche retenue est historique et sociologique, bien davantage que juridique et administrative.

De quelques définitions

Définissons, au départ, les termes utilisés dans ce texte et entendons par autonomie une absence de contrôle externe, ou, si l'on préfère l'appréhender de façon plus positive, la capacité qu'a un acteur de prendre des décisions, de faire des choix et de poser des gestes significatifs en fonction de ses propres critères, ses propres règles ou sa propre évaluation de la situation. Soulignons que les décisions, choix ou gestes posés par l'acteur autonome sont essentiels à la saisie de l'autonomie réelle parce qu'ils révèlent et manifestent les véritables critères, les règles ou, si l'on veut, les valeurs de l'acteur. Suivant cette ligne de pensée, l'on pourrait donc définir l'autonomie tantôt en termes négatifs, tantôt en termes positifs. Les concepts de libération et de liberté, ou pour reprendre ceux d'Erich Fromm², « freedom from » et « freedom to », renvoient à la même dualité.

Ce texte a d'abord été donné sous forme de conférence devant les membres de l'Assemblée générale de la Commission des directeurs d'études de l'AIES, le 30 octobre 1985.

Disons de plus que ce qui est intéressant, c'est l'autonomie en acte ou l'autonomie vécue : toujours conquise, jamais véritablement donnée ni assurée de façon totale ou permanente, elle ne peut être saisie qu'en autant qu'elle s'actualise dans des décisions, des choix, des gestes qui la manifestent en même temps qu'ils la présupposent. Dans et par ses décisions, choix ou gestes importants, l'acteur se situe dans un champ d'activité donné, y ayant identifié contraintes et opportunités, et cherche à y faire reconnaître et accepter sa contribution, en même temps que la définition de celle-ci et sa valeur. Par exemple, le réseau de l'enseignement secondaire privé cherche non seulement à occuper une place dans le marché éducatif secondaire québécois, mais aussi et par le fait même à pratiquer une certaine forme d'enseignement secondaire, à y faire reconnaître une certaine définition et une certaine opérationnalisation de ce que peut constituer une éducation secondaire de qualité. Bon nombre de décisions, choix et gestes posés s'y traduisent en même temps qu'ils obéissent à cette logique d'action. Si l'acteur prend les « bonnes » décisions ou pose les « bons » gestes, c'est-à-dire s'il réussit à occuper, structurer et définir un secteur — certains diraient un territoire —, son autonomie, sa liberté de manœuvre et sa capacité d'être ce qu'il décidera d'être et ce qu'il actualisera, n'en sera que plus grande et plus forte.

On le comprendra aisément, ainsi conçue et analysée, l'autonomie de l'acteur est inscrite dans la logique même de l'action, que cet acteur soit une institution (ex. : l'éducation), un établissement (ex. : le Collège Mont-Saint-Louis) ou un individu remplissant un rôle (ex. : un directeur d'étude). Ainsi, plus une activité donnée est institutionnalisée, plus elle a réussi à s'autonomiser par rapport à son environnement et plus elle est en mesure de contrôler son développement et son histoire. Il en va de même des organisations concrètes que l'on peut voir agir autour de nous : la logique de leur croissance est indissociable d'une logique d'autonomisation, de réduction de l'incertitude et de contrôle de ce qui peut faciliter ou au contraire entraver leur marche. C'est ce qui faisait dire à Galbraith³ que le monopole industriel était d'une certaine manière inscrit dans la logique même du capitalisme et de la liberté d'entreprise, même s'il détruisait l'un et l'autre en même temps. Quant à l'individu, songeons à l'adolescent qui conquiert son autonomie non seulement en refusant les contrôles parentaux mais aussi en affirmant et en actualisant des préférences personnelles, une orientation scolaire et professionnelle, une option politique, voire même le choix de ses amis.

Une réflexion sur l'autonomie à quelque niveau que ce soit — institutionnel, organisationnel ou individuel — appartient donc d'emblée au champ politique — pris dans son acception la plus large et la plus noble.

L'autonomie dont il est question ici est celle qu'ont les établissements d'enseignement secondaire privés dans le domaine de la pédagogie, c'est-à-dire celui qui comprend la définition des objectifs de l'enseignement, la détermination des programmes et des contenus d'enseignement, le choix des outils, moyens, manuels et matériels didactiques, celui des stratégies et méthodes d'enseignement, ainsi que les modes et outils d'évaluation des apprentissages réalisés par les élèves. Bref, l'autonomie pédagogique renvoie à l'essentiel de ce que fait une organisation d'enseignement, à son activité centrale et à sa raison d'être. Depuis le Livre Vert, — en fait depuis bien avant, mais certaines conséquences pratiques de cette distinction sont plus évidentes depuis le Livre Vert —, le discours ministériel québécois insiste sur la distinction entre l'autonomie pédagogique et l'autonomie administrative des établissements d'enseignement et il estime que l'état de l'éducation au Québec commande une plus grande centralisation pédagogique, *i.e.* une moins grande autonomie des établissements et une plus grande uniformité à l'échelle du système, en même temps qu'une plus grande décentralisation administrative (gestion des ressources matérielles et des personnels). Ainsi que l'a bien compris Louise Marcil-Lacoste⁴ dans le numéro spécial de la revue *Prospectives*⁵ consacré au Livre vert :

S'il est vrai que le document s'inspire d'une problématique généralement favorable à la décentralisation, il n'est pas si exact d'y lire une problématique favorable à la décentralisation pédagogique... Le diagnostic alors proposé est plutôt sévère. La centralisation administrative, avec les phénomènes de normalisation, de contrôles, de bureaucratiation qu'elle a entraînés, doit faire l'objet d'un redressement vigoureux. De même, l'autonomie pédagogique, avec les phénomènes de flottement, d'imprécision, voire de médiocrité qu'elle a engendrés, doit-elle aussi faire l'objet d'un redressement vigoureux. Pour résoudre les problèmes que pose le système scolaire actuel, le Livre Vert suggère donc que l'on envisage et distingue deux types opposés de solution : le système devrait être fortement centralisé au plan pédagogique et moins fortement centralisé au plan administratif (p. 52).

On connaît ce qui a résulté de ce diagnostic et de cette double solution : d'une part, le ministère de l'Éducation s'est mis à produire de nouveaux pro-

grammes, plus précis et détaillés, rappelant aux anciens certaines pratiques d'avant la révolution tranquille ; d'autre part, il a tenté de modifier l'organisation scolaire et son cadre juridique : déconfessionnalisation des commissions scolaires, regroupement sur une base linguistique, transformation des rapports entre les écoles et les commissions scolaires, pouvoirs accrus à l'établissement local et déconcentration du ministère, etc. Le ministère a en grande partie réussi la première opération ; pour toutes sortes de raisons, la seconde est loin d'être acquise. De telle sorte qu'un esprit malin pourrait conclure que le système scolaire québécois est actuellement plus centralisé qu'il ne l'était auparavant. Pour notre part, nous insisterons sur le caractère limité de la valeur de la distinction entre l'univers proprement pédagogique et l'univers de l'administration scolaire : celle-ci, à moins de tourner à vide, comprend celle-là et, en tout état de cause, la détermine de manière importante. Qui osera croire ou faire croire que la gestion pédagogique d'un établissement ou, plus fondamentalement de son projet éducatif, est totalement indépendante, donc dissociable, de la gestion de son personnel et de la constitution de son corps professoral ? D'ailleurs, longtemps, dans les systèmes d'inspiration anglo-saxonne, le directeur d'école a porté le titre de « head master ».

Il en est de même de la distinction entre les finalités et objectifs éducatifs d'une part et les moyens ou outils pédagogiques d'autre part. Suivant certains, il reviendrait aux paliers supérieurs de définir les premiers, et aux paliers inférieurs de choisir les seconds. Une variante de cette conception veut qu'au palier de chaque école, il soit du ressort des parents ou de leurs représentants de statuer sur les finalités et les objectifs éducatifs, alors que les professionnels de l'éducation devraient exercer la plus totale discrétion dans le choix des moyens et des outils. En réalité, cette distinction comme la précédente n'a aucune valeur intrinsèque : elle est même contraire à ce que nous enseigne le plus élémentaire sens commun. C'est dans sa pratique même, ses outils et ses modalités que l'acte éducatif se fait et se révèle pour ce qu'il est, et non dans les discours finalistes. En éducation, la manière de faire, les procédés, le style sont loin d'être secondaires ; ils traduisent, en même temps qu'ils portent, des finalités efficaces parce qu'elles sont en acte. Nous reviendrons plus loin sur ce point, car il est à notre avis important dans l'analyse de l'autonomie réelle des établissements d'enseignement secondaire privés.

Pour le moment, qu'il suffise de conclure que les distinctions entre pédagogie et administration sco-

laire, entre centralisation pédagogique et décentralisation administrative, entre les objectifs et les moyens d'enseignement n'ont pas tant une valeur intrinsèque ou une transcendance évidente qu'une fonction éminemment politique : elles aident à circonscrire le territoire des uns et des autres, à exclure du jeu, ou d'un de ses moments, certains acteurs ou encore à réduire ou à accroître selon le cas une autonomie. C'est ainsi que l'on peut dire qu'il y a vingt ans, le ministère de l'Éducation s'est constitué comme pouvoir en prônant et en faisant accepter la nécessité d'une centralisation administrative et d'une décentralisation pédagogique (voir le texte du rapport Parent d'une part, sur la nécessité de doter le Québec d'un véritable système scolaire intégré et uniforme dans ses composantes fondamentales et d'autre part, sur l'importance de constituer un corps enseignant véritablement professionnel, *i.e.* non seulement formé à l'université dans les disciplines d'enseignement et en sciences de l'éducation, mais aussi capable d'exercer son activité libre de contrôles tâtilons (à bas l'inspectat !) et des contraintes de programmes (plus de programmes catalogues, selon l'expression de l'époque, et vive les programmes cadres⁶), alors qu'aujourd'hui ce même ministère se maintient comme pouvoir central en tenant exactement le discours contraire et en opérant des changements conformes à cette nouvelle rhétorique. De même, la distinction entre les finalités et les moyens ne s'est quelque peu répandue au sein des enseignants qu'à partir du moment où l'on a feint d'octroyer une part de pouvoir aux parents d'élèves. (Ceci n'a cependant pas empêché la C.E.Q. de contester fondamentalement les finalités de l'éducation québécoise et d'en proposer un tout autre ensemble).

Voilà donc pour les concepts, leur définition, leur contexte et leur utilité pratique. Passons donc à la question soumise : sur le plan pédagogique, les établissements d'enseignement secondaire privés ont-ils une autonomie réelle ? Pour y répondre convenablement, il faut d'abord identifier un certain nombre de paramètres qui peuvent et qui de fait déterminent l'autonomie pédagogique des institutions secondaires. C'est l'objet de la prochaine section du texte.

Quelques paramètres de l'autonomie pédagogique

À notre avis, l'autonomie institutionnelle est fonction des cinq paramètres suivants. En les nommant, nous avons conscience que notre propos n'est pas très original, mais ce n'est pas parce que beaucoup de gens le connaissent, voire le dénoncent, que ces paramètres cessent pour autant d'être détermi-

nants. Il y a, tout d'abord, la *position structurelle de l'enseignement secondaire* ; concrètement, l'enseignement secondaire — c'est inscrit dans son nom — vient après l'enseignement primaire et précède, c'est-à-dire prépare à l'enseignement post-secondaire. Il reçoit donc des élèves formés par une école primaire dont les activités éducatives ne sont pas définies et contrôlées par l'école secondaire et il prépare les mêmes élèves soit au marché du travail, soit à l'enseignement collégial puis universitaire. S'il s'agit d'un établissement secondaire public, il ne peut refuser l'entrée à tout enfant de 12-13 ans qui habite sur son territoire et qui par ailleurs est tenu, par la loi de l'obligation scolaire, d'y persévérer jusqu'à l'âge de seize ans. S'il s'agit d'un établissement privé, il peut en quelque sorte filtrer sa clientèle, la choisir, en imposant ses conditions d'admission et en sélectionnant les meilleurs parmi une population étudiante trop nombreuse pour les places disponibles.

Ici la rareté, et surtout la rareté perçue par les clients potentiels joue pleinement son rôle : elle décourage les moins bons ou les moins motivés et motive les autres à fournir un rendement conforme aux attentes identifiées. Beaucoup plus que les tests d'admission ou une politique sélective qui éliminerait systématiquement les moins bons, c'est la rareté des places disponibles dans les établissements d'enseignement privés qui est le déterminant premier de la valeur scolaire et motivationnelle de sa clientèle. Ce qui, soit dit en passant, se retrouve aux États-Unis mais pas nécessairement en France, où l'enseignement public par conséquent demeure compétitif par rapport à l'enseignement privé.

Suivant cette logique, l'enseignement privé aurait intérêt à ne pas trop croître⁷. Si l'établissement a une certaine autonomie dans la constitution de sa clientèle au départ, il en a une aussi en cours de route : il peut faire comprendre à un élève qui ne peut fournir un rendement convenable qu'une autre institution, privée ou publique, lui serait d'une plus grande utilité.

Coincé entre le primaire et le post-secondaire, le niveau secondaire (épargnons-nous l'affreux vocable ordre d'enseignement que veut nous imposer l'Office de la langue française en l'important directement de Paris et que reprend à son compte le ministère de l'Éducation) doit tenir compte et de l'un et de l'autre, des objectifs et programmes qui leur ont été confiés et qui constituent leur territoire respectif. Les récents débats autour de la politique ministérielle de renouveau de l'enseignement professionnel⁸ ont bien fait voir que cégeps et institutions secondaires

n'ont pas tout à fait le même point de vue sur ce qui relève des uns et des autres et qui appartient aux uns ou aux autres. C'est ainsi que l'on a pu assister à une lutte pour l'octroi des programmes et des ressources associées à la bureautique et à l'introduction de la micro-informatique, entre autres, dans l'enseignement du secrétariat. La création des secondaire V et VI est également intéressante à cet égard. Ajoutons à cela que le post-secondaire fait peser sur le secondaire des exigences particulières qui influencent le choix des matières optionnelles des élèves et déterminent par le fait même le type d'éducation secondaire qu'ils reçoivent. Si l'établissement secondaire se fait un point d'honneur de placer ses diplômés dans les bons cégeps et éventuellement, à travers le cégep général, dans les « bonnes » (contingentées) facultés universitaires, on comprendra que ce n'est pas seulement l'autonomie de l'élève qui est ainsi limitée, mais aussi celle de l'institution.

Le second paramètre de l'autonomie institutionnelle, c'est le *financement* et, chose importante, son caractère d'annuité. Non seulement l'enseignement secondaire privé reçoit-il, tout comme les commissions scolaires qui ne sont guère davantage autonomes à cet égard, l'essentiel de son financement de Québec, mais cela par annuités, donc sujet à révision chaque fois. Suivant les contraintes, on revisera les bases de calcul et les règles de financement épisodiquement. Les universités québécoises vivent depuis plusieurs années dans pareil contexte et ont appris que leur autonomie, si essentielle à leur vision traditionnelle d'elles-mêmes, était des plus relatives. Elles considèrent de plus en plus qu'une plus grande variété de sources de financement — par exemple, les deux paliers d'État, l'entreprise privée, des fondations pour la recherche, les associations d'anciens, les étudiants — serait garante d'une plus grande autonomie dans l'utilisation des ressources financières et d'une plus grande stabilité en ce domaine.

Le troisième paramètre de l'autonomie, c'est l'*entente collective* provinciale qui se répercute dans chacune des conventions locales en copie conforme et la gestion du personnel enseignant qu'elle décrit avec une méticuleuse précision. Bien sûr, les institutions privées ont un léger avantage sur leur contrepartie du réseau public, puisqu'elles n'emploient pas toutes un personnel enseignant syndiqué. Cependant, elles ne peuvent faire fi des conditions de travail, de la tâche et des salaires des enseignants syndiqués du secteur public tels qu'ils sont négociés provincialement depuis 20 ans. La détermination de la tâche d'enseignement et de la tâche éducative du personnel enseignant, celle des ratios maître-élèves pour les dif-

férentes catégories d'élèves, les règles d'affectation aux divers champs d'enseignement sont, parmi d'autres, des ingrédients essentiels de la gestion pédagogique d'un établissement : elles en influencent grandement la qualité. Les écrits américains sur les « effective schools » insistent beaucoup sur la possibilité qui devrait être laissée à la direction locale de constituer de véritables équipes pédagogiques, c'est-à-dire des équipes constituées d'enseignants qui choisissent, en même temps qu'ils sont choisis, une école donnée, et dont les compétences pédagogiques et les qualités humaines se complètent, se conjuguent et créent cette alchimie des équipes gagnantes. Si cela n'est pas possible, ni dans le public ni dans le privé pour des raisons qui tiennent à l'état des relations de travail, la marge de manœuvre proprement pédagogique s'en trouve substantiellement diminuée⁹.

On a dit et écrit tellement de choses sur le régime des relations de travail qui domine dans le secteur de l'enseignement qu'il n'est pas nécessaire d'insister davantage. Disons simplement que, fondé sur les plus belles intentions du monde (l'intention technocratique de rationaliser et de contrôler la croissance des coûts, puis d'uniformiser, c'est-à-dire d'égaliser les conditions de travail et les salaires, l'intention syndicale de promouvoir les intérêts des membres et de les protéger de l'arbitraire patronal), notre régime des relations de travail a en quelque sorte éloigné le système d'éducation de ses préoccupations premières ou, à tout le moins, l'a soumis à des « pesanteurs » technocratiques et corporatives telles que leur contournement siphonne une quantité toujours grandissante d'énergie et est couronné, diraient certains, d'un succès fort mitigé¹⁰.

Le quatrième paramètre de l'autonomie institutionnelle, c'est la sanction des apprentissages et l'octroi des diplômes par le M.E.Q. Quelle que soit la marge de manœuvre d'une institution donnée dans la gestion de son personnel enseignant, son degré d'indépendance financière et matérielle, sa capacité de s'autonomiser par rapport au primaire et au post-secondaire, ou encore de ne pas se laisser envahir par une convention collective, cette institution sera rappelée à l'ordre — celui de l'autorité politique gouvernementale — par le jeu de la sanction des diplômes. Ce n'est pas tant que le ministère impose des examens à la fin du secondaire qui comptent pour la demie de l'évaluation sommative, mais que c'est lui qui octroie le diplôme et reconnaît les études faites, par l'autorité qui lui est octroyée dans la loi de 1963 créant le ministère. Il est par le fait même, en droit, en parfaite position pour déterminer les résultats escomptés de

Vers l'indépendance stratégique :

Les neuf commandements pour assurer l'efficacité scolaire

1. Reconnaître l'école comme l'unité organisationnelle de base de l'éducation publique.
2. Établir, pour les États et les communautés, des standards éducatifs rigoureux en mettant toutefois l'accent sur des buts généraux et des résultats essentiels et non sur des procédures, des curricula ou des échéanciers spécifiques.
3. Encourager les écoles à être différentes, sauf pour le noyau d'habiletés cognitives et de savoirs que tout étudiant dans un système ou État devrait acquérir.
4. Développer un leadership efficace au niveau de l'école en sélectionnant et formant des directeurs de grande qualité et en éliminant les moins bons.
5. En plus du choix des directeurs, rendre la sélection et le déploiement du personnel professionnel une responsabilité prédominante de l'école.
6. Traiter les enseignants comme des individus qui diffèrent les uns des autres sur le plan des habiletés, des intérêts et de l'expérience, tout en devant fonctionner de façon collégiale si leurs écoles sont pour être efficaces.
7. Davantage d'autorité budgétaire devrait être dévolue à l'école.
8. Ceux qui font les politiques éducatives aux paliers du gouvernement fédéral ou des États devraient en général éviter de restreindre l'autonomie de l'école dans les champs fondamentaux de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'organisation interne.
9. Reconnaître qu'améliorer l'efficacité scolaire est un processus dynamique, cyclique et qui se vit sur une longue période de temps.

Reproduit de l'article de C.E. Finn, jr. paru dans *Phi Delta Kappan*, avril 1984, vol. 65, no 8, pp. 518 à 524.

l'enseignement secondaire, ou si l'on veut, les finalités de cet enseignement, pour autant qu'elles se traduisent en savoirs et en savoir-faire mesurables, pour l'essentiel, à la fin du parcours. La situation est identique à peu près partout dans le monde. La différence entre les sociétés tient à l'usage qui est fait de ce droit, aux règlements d'application, aux conventions établies entre gouvernements et pouvoirs « organisateurs » de l'enseignement.

Enfin, le cinquième paramètre de l'autonomie pédagogique, c'est le régime pédagogique lui-même, cet ensemble de règles de contenu qui déterminent l'essentiel des matières d'enseignement d'un niveau d'enseignement donné, leur pondération relative, leur agencement dans le temps et qui délimitent et structurent le temps scolaire, le découpent en périodes d'enseignement, en temps d'activités complémentaires, etc. Le régime pédagogique peut être plus ou

moins contraignant, laisser une plus ou moins grande autonomie ; par définition, il constitue un cadre : donc il encadre. Nous présentons volontairement le régime pédagogique comme le cinquième paramètre de l'autonomie institutionnelle, pour mieux créer un effet de distanciation et ainsi le mettre dans sa véritable perspective : on l'a toujours sur le nez, on vit avec lui tous les jours et en tant que contrainte, on voudrait s'en débarrasser ! Cependant, on n'aurait pas à s'y soumettre que l'autonomie institutionnelle, pour être légèrement accrue, n'en serait pas substantiellement transformée à cause des quatre facteurs précédents. De plus, le régime pédagogique est un peu la conséquence ou le produit de l'action des paramètres identifiés. En tout état de cause, sa force réelle de contrainte serait certainement différente si, par exemple, l'indépendance financière était plus grande et si l'octroi du diplôme n'était pas le fait d'une autorité gouvernementale, sinon ministérielle.

Voilà donc identifiées les cinq variables lourdes de l'enseignement secondaire qui contribueront à faire des écoles de ce niveau, publiques comme privées, sinon un ensemble parfaitement homogène dont les unités seraient interchangeable, du moins un système qui obéit à la même ou aux mêmes logiques d'action. C'est ainsi qu'à un certain niveau d'analyse, on pourra dire que toutes les écoles se ressemblent et que pour reprendre l'expression d'un éducateur américain, elles ont une uniformité essentielle¹¹, (essential uniformity).

À ce stade-ci de notre démarche, s'il fallait répondre à la question : que reste-t-il de l'autonomie pédagogique des institutions d'enseignement secondaire privées ? l'analyse précédente nous contraindrait à répondre : peu de choses, ou ce qui revient au même, peu de choses déterminantes. Avant cependant de conclure définitivement et de dégager quelques conséquences d'une telle situation, et pour mieux y arriver, un éclairage historique et comparatif s'impose.

Autrefois :

Si l'on analyse la situation qui prévalait autrefois, c'est-à-dire avant la révolution tranquille, au sein du réseau des collèges classiques, en fonction des cinq paramètres de l'autonomie proposés, on peut dégager ce qui suit :

1) Les collèges classiques, intégrant à la fois l'enseignement secondaire et collégial, relevaient des facultés des Arts de l'Université Laval et de l'Université de Montréal. Celles-ci détenaient un pouvoir

de contrôle dans le domaine pédagogique, notamment sur les programmes d'enseignement et l'évaluation des apprentissages. Ce pouvoir était vécu sous forme « coopérative, » les facultés étant essentiellement formées du réseau des collèves. De plus, l'exercice réel de ce pouvoir de contrôle semble avoir fluctué selon les établissements, leur notoriété ou statut dans le réseau, ou encore leur qualité reconnue. Ainsi, alors que certains établissements étaient, à toutes fins pratiques, libres de contrôle, d'autres étaient soumis à des contrôles ponctuels, et d'autres encore étaient plus étroitement surveillés. Enfin, c'étaient les facultés des Arts qui octroyaient le diplôme de baccalauréat — qu'on appelait d'ailleurs baccalauréat ès Arts —. L'autonomie pédagogique des anciens collèves, du fait de leur position structurelle dans l'ancien système scolaire, du fait aussi de leur affiliation aux facultés des arts qui sanctionnaient les performances des élèves, n'était donc pas sans limite ni encadrements significatifs. Ces limites et encadrements étaient cependant ceux qu'on s'imposait à soi-même.

2) C'est sur le plan du financement et de l'administration que leur autonomie était la plus grande. En effet, s'ils dépendaient pour leur mieux-être de subventions gouvernementales, ils n'en dépendaient pas pour leur survie autant qu'aujourd'hui. S'il est difficile de chiffrer avec précision ce que pouvait représenter la subvention gouvernementale au long des années où il y eut subvention, soit à partir des années trente, par rapport à l'ensemble de leurs sources de revenus et ceux-ci par rapport aux coûts d'opération, on peut néanmoins affirmer que les collèves ne tiraient pas, comme c'est aujourd'hui le cas pour l'ensemble des institutions privées, de 60% à 80% de leurs revenus d'une subvention gouvernementale. N'oublions pas que le collège classique d'autrefois était de 8 ans, qu'il comprenait à la fois le secondaire et le collégial. Le secondaire recevait peu de ressources/subventions, tandis que le collégial bénéficiait des subventions fédérales à l'enseignement supérieur. De plus, la situation a changé au cours des décennies 40, 50 et 60.

L'autonomie administrative face au gouvernement était certes complète, bien que limitée face aux diverses instances ecclésiastiques, notamment dans le domaine de la gestion du personnel enseignant. Sauf exception et encore là, tardivement, les collèves n'avaient pas en leur sein de syndicats d'enseignants habilités à négocier une convention collective. Il faut rappeler que les clercs constituaient encore dans les années cinquante 80% des éducateurs de l'ensemble du réseau et qu'en tant que tel, ils étaient soumis au

droit canon. Les collègues n'étaient pas non plus soumis aux contraintes de la certification gouvernementale des maîtres, comme les commissions scolaires primaires et leur personnel enseignant n'était pas tenu de détenir un brevet d'enseignement octroyé par une école normale publique relevant du Département de l'Instruction de l'époque. L'État québécois avait accepté, au début de la Confédération, de partager ce pouvoir avec l'épiscopat et les congrégations.

Ce n'est donc pas tant au plan de l'autonomie pédagogique réelle qu'à celui de l'autonomie administrative et financière que se situent les différences importantes entre l'enseignement secondaire privé québécois d'avant la révolution tranquille et celui qui existe aujourd'hui. Le directeur d'une école secondaire privée est tenu d'engager un enseignant qui a reçu une formation de maître agréée par le ministère de l'Éducation ; normalement, il doit le faire enseigner dans son champ de spécialité, c'est-à-dire une seule matière, et doit gérer sa tâche suivant les normes fournies par l'Entente collective provinciale. Sa marge de manœuvre est certainement moins grande aujourd'hui qu'il y a trente ans, si l'on omet les aspects préalables de foi et de morale dictés par le droit canon de l'Église d'alors.

Ailleurs :

Une comparaison entre les États-Unis et la France est toujours intéressante parce que le contraste entre les deux systèmes éducatifs est tellement grand qu'il révèle beaucoup de choses. Comme notre système éducatif est par divers aspects proche et de l'un et de l'autre, une comparaison entre les 2 systèmes nous aide à voir d'où nous venons et vers où peut-être nous nous dirigeons.

Du côté de nos voisins du Sud, ce qui frappe, au niveau de l'ensemble du système, et ce déjà depuis un bon moment, c'est la volonté que l'on pourrait qualifier de nationale, car elle transcende les États et les régions du pays par une volonté d'accroître, tout en l'adaptant aux réalités actuelles, la qualité de la formation et le rendement de l'enseignement secondaire. Les grands rapports dont on a beaucoup parlé¹², ont véhiculé, reflété, en même temps que structuré, cette tendance et ont participé à la création d'un consensus national a posteriori, à l'anglo-saxonne, non par mode de planification, sur base juridique, à la latine, en cette matière. C'est d'ailleurs, l'une des caractéristiques fondamentales du système scolaire américain, à savoir sa capacité certaine d'être l'objet de larges consensus sur des finalités à la fois générales, importantes mais aussi et surtout mobilisantes,

agissantes, avant d'être systématisées et légiférées. Et ce, en dépit, à moins que ce ne soit au contraire à cause du caractère éminemment décentralisé du système. Rappelons que l'autorité scolaire locale est encore très forte aux États-Unis, que c'est elle, et non l'État, qui octroie les diplômes, que le palier local continue à être la principale source de financement (en moyenne, environ 68% des coûts de l'enseignement sont assumés par le pouvoir local, contre 25% par l'État et 9% par le gouvernement fédéral), que le syndicalisme enseignant, là où il existe, est morcelé et donc pratiqué à l'intérieur des limites du territoire scolaire local et qu'il n'a pas envahi l'organisation pédagogique de façon aussi profonde qu'au Québec ; traditionnellement, l'État et le gouvernement fédéral sont intervenus en matière éducative pour répondre aux pressions de *lobbies* spécifiques — les noirs, les minorités ethniques, les pauvres, les handicapés, les « neutralistes » en religion, etc. — qui réclamaient des programmes particuliers et des ressources financières en conséquence.

Souvent, les paliers supérieurs du système ont réussi à modifier certaines pratiques du palier local par voie législative et, en même temps, ce qui est souvent efficace, par octroi de ressources financières supplémentaires. C'est donc traditionnellement un rôle davantage supplétif ou compensatoire que celui de maître-d'œuvre ou de grand planificateur, de grand architecte, qu'ont assumé en matière éducative aux États-Unis les États et le gouvernement fédéral. Cependant, la régulation de l'ensemble du système, si elle n'est pas le fait d'un pouvoir central, n'en est pas moins réelle et d'une certaine efficacité : elle est le fait d'associations, d'institutions et d'organismes d'accréditation, d'évaluation des standards ; les grandes fondations aussi jouent un rôle important, notamment dans l'analyse de l'état du système et dans la définition de ses réorientations ou adaptations.

On observe, dans certains États, une intervention plus poussée du gouvernement dans la détermination des résultats (les « *cognitive outcomes* » notamment) de l'enseignement secondaire. Dans la foulée des grands rapports, la Californie, par exemple, a spécifié, par législation (le Bill 65), ce qu'elle considérait essentiel à cet égard. Elle a aussi statué sur certains aspects du régime pédagogique (disciplines d'enseignement obligatoires, temps consacré à certains enseignements, limitation de la liberté de choix de l'étudiant¹³, etc.). Il est difficile de généraliser pour l'ensemble des États-Unis, (1 ministère fédéral, 50 départements d'État, quelque 12,000 Commissions scolaires, 35,000,000 d'élèves !) étant donné le caractère décentralisé du système scolaire

américain ; cependant, l'hypothèse d'une évolution dans le sens d'un contrôle plus grand sur le plan pédagogique, contrôle légitimé par le discours « alarmiste » des grands rapports, mérite d'être considérée. Comme au Québec, on resserrerait la gestion pédagogique et d'une manière certaine, on chercherait à rehausser, tout en l'uniformisant peut-être davantage que par le passé, la pédagogie vécue dans les établissements secondaires et son rendement.

L'école privée, dans ce contexte, est un peu dans la situation de l'école publique en milieu favorisé. Elle applaudit à l'évolution amorcée, d'autant plus facilement qu'elle se considère comme l'incarnation vivante du modèle que le système voudrait voir se généraliser ! Le rendement scolaire, en général, y est tel que le mouvement actuel consacre son excellence et ainsi, augmente sa valeur sur le marché éducatif (d'ailleurs, l'enseignement privé américain est en expansion).

D'une certaine façon, l'enseignement privé américain « profite » du caractère décentralisé, tant sur le plan pédagogique qu'administratif, du système scolaire américain. Celui-ci constitue un environnement favorable à l'autonomie institutionnelle du privé puisque cette autonomie est au principe même du fonctionnement du système public. Par ailleurs, l'autonomie du secteur privé américain est renforcée par sa faible dépendance des subventions gouvernementales, qui ne sont en général, ni importantes ni directes : situation qui rend cependant le secteur privé généralement onéreux, donc sélectif et élitiste.

Le système scolaire français est tout à fait à l'opposé du système américain à la fois dans son esprit et dans ses pratiques, tant pédagogiques qu'administratives. Son principe de base n'est pas l'autonomie et le pouvoir local, mais au contraire la centralisation. Il se régularise par réglementations et contrôle hiérarchique. Quel que soit le paramètre de l'autonomie analysé, le cas français révèle une tradition jacobine, une constance dans le contrôle bureaucratique et ce que l'on pourrait appeler l'irresponsabilisation des établissements, comme de ses principaux agents.

Le système scolaire public ou officiel ne constitue pas un environnement favorable à l'autonomisation du secteur d'enseignement privé ou libre, en tout cas par sur le plan proprement pédagogique. Ce n'est pas l'institution qui octroie le diplôme ; les programmes, les contrôles et les examens sont nationaux. Le système de financement de l'enseignement privé ressemble au nôtre — à moins que ce ne soit l'inverse ! — Une certaine autonomie existe cepen-

dant sur le plan administratif, à preuve l'échec fait ces derniers temps à la tentative d'intégrer les personnels de l'enseignement privé à l'ensemble des personnels du secteur public.

On peut noter l'existence d'une certaine évolution au sein du système scolaire français. Songeons particulièrement au Rapport Soubré¹⁴ (1982) sur la décentralisation et la démocratisation des institutions scolaires. S'il ne va pas très loin sur le plan pédagogique — « Plutôt que d'autonomie, il convient, par suite, de parler de marges d'initiatives ou de marges d'autonomie, permettant aux établissements d'atteindre les objectifs nationaux par des approches et à des rythmes différenciés » (p. 15) —, tout en parlant de projet pédagogique par établissement, de projet éducatif et de projet d'établissement — ces trois concepts étant apparentés quelque peu à ce que l'A.I.E.S. appelle projet éducatif, plan de développement et reconnaissance d'excellence¹⁵ —, il propose néanmoins une plus grande autonomie administrative et une plus grande responsabilisation de chaque établissement.

Dans le même ordre d'idée, il faut mentionner les récentes « propositions¹⁶ pour l'enseignement de l'avenir » élaborées à la demande du président Mitterrand par les professeurs du Collège de France. On trouvera en appendice les neuf principales propositions. N'en retenons ici que deux, particulièrement pertinentes pour le sujet ici traité.

- « *L'unité dans et par le pluralisme.* L'enseignement devrait dépasser l'opposition entre le libéralisme et l'étatisme en créant les conditions d'une évolution réelle entre des institutions autonomes et diversifiées, tout en protégeant les individus et les institutions les plus défavorisées contre la ségrégation scolaire pouvant résulter d'une concurrence sauvage. »
- « *L'unification du savoir transmis.* Tous les établissements scolaires devraient proposer un ensemble de connaissances considérées comme nécessaires à chaque niveau, dont le principe unificateur pourrait être l'unité historique. » (in *La Quinzaine Littéraire*, no 445, août 1985, p. 7).

L'ensemble des propositions, tout en étant nettement du côté de l'ouverture du système éducatif et du pluralisme, cherchent un nouvel équilibre ou mieux, à dépasser de vieilles antinomies (élite/masse, public/privé, culture nationale intégrative/culture universelle ouverte, centralisation/décentralisation, etc.) Il est trop tôt pour évaluer l'impact d'un tel

document : il témoigne cependant d'une volonté d'autonomiser et de responsabiliser davantage et les établissements d'enseignement et les principaux agents qui y œuvrent. Il ne faut pas croire cependant que le système éducatif français évoluera à l'américaine sur le plan administratif : les pesanteurs culturelles et structurelles sont telles que cela est tout à fait utopique. Soulignons en terminant les orientations du nouveau ministre de l'Éducation nationale, J.-P. Chevènement, qui préconise des programmes redéfinis, clairs et précis et une école qui se centre prioritairement sur l'instruction¹⁷. En matière pédagogique cela ressemble beaucoup à ce qui se passe chez nous et aux États-Unis, à la différence qu'au Québec et en France, il s'agit d'une opération centralisée et centralisante, alors qu'aux États-Unis, de multiples relais décisionnels et opérationnels interviennent et contribuent au consensus et au mouvement de l'ensemble, tout en l'enrichissant dans son principe.

Quelques éléments d'une synthèse préliminaire :

De l'ensemble des propos précédents, nous voudrions extraire et souligner les cinq points suivants :

1) L'autonomie des établissements d'enseignement secondaire publics et privés — car il semble y avoir une relation entre l'autonomie octroyée aux uns et celle consentie aux autres —, n'est pas et ne peut être totale et absolue, compte tenu des paramètres identifiés ; nous sommes donc ici dans un univers essentiellement relatif et donc sujet à des révisions ou rééquilibres nouveaux et plus ou moins épisodiques et plus ou moins fondamentaux. Si l'autonomie et sa quête sont dans la logique même de l'action, on peut dire que sa relativité l'est aussi. Et encore là, il faudrait voir de près ce que cela implique que de se retirer de tout système de relations et de vivre complètement isolé, de façon autarcique. Mais cela est sociologiquement et difficilement concevable en matière d'éducation.

2) Un des dilemmes fondamentaux des planificateurs et des décideurs scolaires a toujours été de trouver la bonne synthèse entre une nécessaire autonomie de l'établissement scolaire et une tout aussi essentielle uniformité de l'ensemble du système auquel appartient l'établissement. Cela vaut, bien sûr, autant pour l'établissement public que pour l'établissement privé. Pour C.E. Finn, cela équivaut, lorsque l'on se situe du point de vue de l'établissement, à la recherche de ce qu'il appelle l'indépendance stratégique (Finn (1984), p. 518). Selon Finn, le dilemme peut, dans le contexte actuel, s'exprimer ainsi :

Le rapport du Collège de France : propositions de renouveau.

1. L'unité de la science et la pluralité des cultures. Un enseignement harmonieux doit pouvoir concilier l'universalisme inhérent à la pensée scientifique et le relativisme qu'enseignent les sciences humaines, attentives à la pluralité des modes de vie, des sagesses et des sensibilités culturelles.

2. La diversification des formes d'excellence. L'enseignement devrait tout mettre en œuvre pour combattre la vision moniste de « l'intelligence » qui porte à hiérarchiser les formes d'accomplissement par rapport à l'une d'entre elles, et devrait multiplier les formes d'excellence culturelle socialement reconnues.

3. La multiplication des chances. Il importerait d'atténuer autant que possible les conséquences du verdict scolaire, et d'empêcher que les réussites n'aient un effet de consécration ou les échecs un effet de condamnation à vie en multipliant les filières et les passages entre les filières et en affaiblissant toutes les coupures irréversibles.

4. L'unité dans et par le pluralisme. L'enseignement devrait dépasser l'opposition entre le libéralisme et l'étatisme en créant les conditions d'une émulation réelle entre les institutions autonomes et diversifiées, tout en protégeant les individus et les institutions les plus défavorisés contre la ségrégation scolaire pouvant résulter d'une concurrence sauvage.

5. La révision périodique des savoirs enseignés. Le contenu de l'enseignement devrait être soumis à une révision périodique visant à moderniser les savoirs en élarguant les connaissances périmées ou secondaires et en introduisant le plus rapidement possible, mais sans céder au modernisme à tout prix, les acquis nouveaux.

6. L'unification des savoirs transmis. Tous les établissements scolaires devraient proposer un ensemble de connaissances considérées comme nécessaires à chaque niveau, dont le principe unificateur pourrait être l'unité historique.

7. Une éducation ininterrompue et alternée. L'éducation devrait se poursuivre tout au long de la vie, et tout devrait être fait pour réduire la coupure entre la fin de l'enseignement et l'entrée dans la vie active.

8. L'usage des techniques modernes de diffusion. L'action d'incitation, d'orientation et d'assistance de l'État devrait s'exercer par un usage intensif et méthodique des techniques modernes de diffusion de la culture, et notamment de la télévision et de la télématique, qui permettraient d'offrir à tous et partout un enseignement exemplaire.

9. L'ouverture dans et par l'autonomie. Les établissements scolaires devraient associer des personnes extérieures à leurs délibérations et à leurs activités, coordonner leur action avec celle des autres institutions de diffusion culturelle et devenir le foyer d'une nouvelle vie associative, lieu de l'exercice pratique d'une véritable instruction civique ; parallèlement, il faudrait renforcer l'autonomie du corps enseignant en revalorisant la fonction professorale et en renforçant la compétence des maîtres.

« En termes clairs, si l'on veut promouvoir la dynamique organisationnelle et les caractéristiques institutionnelles associées à l'efficacité scolaire, on doit probablement doter les gens qui œuvrent à l'École du pouvoir de décider de ce qui de manière importante s'y passe. Par ailleurs, si l'on est un responsable élu insatisfait de l'état actuel de l'Éducation et désireux d'accroître l'efficacité scolaire dans la communauté ou l'État, on décrètera probablement des standards uniformes pour les étudiants et les enseignants, on spécifiera et homogénéisera davantage le curriculum, et, au nom de l'imputabilité, on réduira l'autonomie de l'école ».

Suivant ce point de vue, l'autonomie de l'établissement serait nécessaire parce qu'elle constituerait une des conditions de son efficacité¹⁸ et de son adaptabilité, en même temps qu'elle respecterait le fait que l'école appartient à ce que Mintzberg appelle une bureaucratie professionnelle¹⁹, c'est-à-dire une organisation qui fonctionne essentiellement par l'activité d'un personnel « exécutant » hautement qualifié et relativement autonome ; ce personnel accomplit une tâche qui résiste à la rationalisation et qui est difficilement programmable dans tous ses détails par des supérieurs hiérarchiques. L'autonomie de l'établissement serait donc, pour une part importante, associée à une certaine professionnalisation de l'enseignement.

À l'autre pôle du dilemme, la nécessaire uniformité est fondée par ceux qui la défendent sur l'idéal de démocratisation de l'éducation, d'égalité sociale et culturelle, et du respect de toutes les options idéologiques. Suivant ce point de vue, une société qui s'affirme démocratique devrait rendre accessible à tous non seulement l'éducation, mais une éducation de qualité égale, quelles que soient les particularités du contexte. Même si bon nombre de recherches démontrent que l'uniformité systémique n'engendre pas l'égalité désirée, cette association est tellement profonde dans notre culture occidentale, et dans sa version latine surtout, qu'on a peine à imaginer des alternatives valables, réalistes et viables.

Néanmoins, on peut dire que la pensée actuelle, aux États-Unis, en France et au Québec²⁰, évolue vers le dépassement du dilemme en mettant de l'avant la notion de diversité dans l'unité, ou d'unité dans, par et grâce au pluralisme. Cela signifie un déplacement significatif de l'emphase : les établissements ne seraient pas tant conçus comme des créations du système et de son autorité centrale, mais, au contraire, ce serait ceux-ci qui, dans leur autonomie et par leurs relations dynamiques, constitueraient le système et en seraient le moteur, dans un cadre qui protège et

garantit à tous une égalité non seulement des chances d'accès à l'éducation, mais aussi des chances de qualité et de succès. Il y aurait toujours un système éducatif : c'est sa régulation qui serait transformée et qui ne serait plus l'affaire d'une technocratie centralisée.

3) On s'interroge partout sur le rendement scolaire des écoles et sur la formation fondamentale qu'on y dispense et/ou qu'on devrait y dispenser dans le contexte de la fin du xx^e siècle. Partout, on semble privilégier un retour aux apprentissages cognitifs de base, une élévation des attentes de performances, une moindre liberté de choix des élèves dans l'organisation de leur curriculum et une évaluation plus serrée. Ainsi que l'exprimait Finn, cela peut se traduire concrètement par une plus grande uniformité pédagogique des écoles et par une moins grande autonomie. Il est intéressant de souligner que toute interrogation sur la pertinence sociale de la formation dispensée par l'école nourrit la méfiance à l'endroit de ses principaux agents dispensateurs et appelle l'intervention externe. Cela a été historiquement le cas aux États-Unis dans les années cinquante et cela l'est encore aujourd'hui. Il en est de même au Québec. Ainsi que l'a constaté le Conseil Supérieur de l'Éducation²¹, il y a des dangers importants avec ce retour du pendule ou, dit autrement, certains de ses effets indirects seraient des plus pervers. Ainsi, une trop grande méfiance à l'endroit de l'école semble nettement contre-productive ; une critique injuste et sans nuance des enseignants démoralise celles et ceux qui pratiquent une profession certes difficile et incertaine dans ses récompenses intrinsèques ; une volonté de contrôler davantage la pédagogie, le contenu des programmes, les méthodes d'enseignement et les outils didactiques, en étouffant toute créativité individuelle, de groupe ou d'établissement, peut tirer l'ensemble du système vers le bas et le rendre uniformément médiocre ; un contrôle plus serré de la tâche enseignante et de son accomplissement peut rendre ceux que l'on voudrait davantage professionnels encore plus bureaucrates et plus routiniers qu'ils ne l'étaient avant l'intervention. On pourrait allonger indéfiniment la liste des effets pervers potentiels. Qu'il suffise de rappeler, avec Mintzberg, qu'une bureaucratie professionnelle n'atteint de façon satisfaisante ses objectifs qu'en limitant ses contrôles de type mécaniste et en se régularisant de manière organique.

L'un des dangers les plus importants qui nous guettent est celui qui consiste à réduire les objectifs d'apprentissage dans le domaine cognitif à ce qui peut être facilement et directement mesurable. Ainsi, des objectifs comme le développement d'habiletés sophistiquées de résolution de problèmes, de logique

dans le développement d'une pensée ou d'un discours, d'utilisation de différents modes d'investigation et de pensée indépendante, critique et créatrice, se verraient relégués au second plan, voire mis en veilleuse. Sans parler du danger d'abandonner complètement des aspects non cognitifs de l'éducation : le développement du caractère et de la personnalité, de la sensibilité et de la conscience sociale. Pour des enseignants et des établissements qui ne voient dans les sondages d'opinion que le renforcement constant du message « *back to basics* et plus de discipline », la tentation est grande de réduire l'éducation au domaine cognitif et celui-ci à ses aspects les plus simples. Il faut cependant y résister et l'enseignement privé doit participer à cette résistance, au nom même de l'humanisme qui a fondé sa tradition.

4) Le système scolaire québécois est, par certains côtés, proche de celui des États-Unis et par d'autres, il s'inspire de celui de la France. C'est dire qu'il est inconfortablement assis au centre d'un cercle carré ! Son évolution au cours des dernières décennies a certes été plutôt « française », voire « parisienne ». Nous avons le système le plus centralisé d'Amérique du Nord. La place que le M.E.Q. fait à l'enseignement privé et l'autonomie (ou son absence) qu'il lui accorde est aussi proche de la situation qui prévaut en France. Sensible aux courants d'opinion nord-américains en matière éducative, le ministère intervient depuis déjà un bon moment pour accentuer la précision des programmes et les niveler. On peut se demander si le Québec n'emprunte pas aux États-Unis et à la France ce qui va dans le sens d'une plus grande centralisation pédagogique, tout en étant incapable d'actualiser la décentralisation administrative promise. Il ne s'agit pas là d'un dessein machiavélique ; constatons simplement qu'un ensemble de contraintes bloque la décentralisation administrative ou la rend secondaire et peu significative, alors que des pressions existent pour une certaine centralisation pédagogique. Le résultat, c'est qu'au lieu d'opérer une synthèse originale des systèmes français et américains, nous cumulons et accentuons leurs aspects uniformisants. Le pire des deux modes ? En tout cas, c'est une hypothèse à élucider.

5) Si l'on prend pour acquis ce qui précède, quel rôle sur le plan pédagogique peut jouer un directeur d'étude d'une institution secondaire privée ? Il a un rôle extrêmement important à jouer dans le développement pédagogique de son établissement afin de contrer autant que faire se peut l'uniformisation pédagogique imposée et utiliser et faire fructifier les marges d'autonomie existantes. Pour autant que la pédagogie constitue malgré tout le lieu de l'autonomie institu-

tionnelle, c'est à lui qu'il revient d'investir pleinement cette autonomie en exerçant le leadership rattaché à sa fonction. Ce leadership a deux composantes essentielles : en effet, il doit être un *leadership d'animation*, privilégiant la collégialité à l'autorité, et la participation des enseignants au développement pédagogique à leur exclusion d'un tel processus et relégation à leur classe ; il doit être aussi un *leadership d'expert* : un directeur d'étude doit savoir beaucoup de choses sur les programmes existants, les manuels et les outils didactiques disponibles, l'évaluation, etc. Il doit être au fait en ces domaines et savoir, s'il y a lieu, où trouver l'information nécessaire. Un leadership fondé exclusivement sur l'animation ou sur l'expertise n'engendrera que peu de résultats : ce sont les deux composantes qui sont essentielles à une intervention efficace auprès d'équipes d'enseignants de plus en plus sophistiquées. En fonction de quoi et comment pourrait se vivre cette intervention ? Les propositions stratégiques qui suivent cherchent à répondre à cette question.

Quelques propositions stratégiques :

Que faire si l'on appartient à une institution d'enseignement secondaire privée pour accroître son autonomie pédagogique ? Compte tenu de l'autonomie décrite, et pour bien l'assumer, voici trois propositions.

D'abord, savoir ce que l'on veut en faire et le dire ouvertement. L'autonomie n'est pas une vertu en soi ; c'est un outil que l'on juge essentiel pour quelque chose ; c'est une qualité nécessaire à l'action. Ultimement, c'est celle-ci (l'action) qui importe. Il faut donc en référer à l'action envisagée et souhaitée pour fonder l'autonomie requise. Nous ne croyons pas qu'on puisse fonder l'autonomie pédagogique des institutions privées uniquement sur les principes de la liberté d'enseignement et du libre choix par les parents de l'éducation de leurs enfants. Nous croyons que cela appelle inévitablement les questions de l'enseignement de quoi ? et du libre choix entre quoi et quoi ? Bref, de la pertinence éducative et sociale de ce que l'on veut faire.

Ces propos sont très proches de la notion et de la dynamique du projet éducatif dont on a tant parlé au Québec ces dernières années et que l'A.I.E.S. a repris à son compte. Ajoutons cependant deux considérations soumises pour qu'on en débattenne. La première est la suivante : l'enseignement secondaire privé aura d'autant plus de chances d'être autonome sur le plan pédagogique que son projet éducatif et le discours qui le fonde seront modernisés, réactualisés et

perçus comme socialement pertinent. Il ne suffit plus de faire appel à la grande tradition humaniste d'autrefois — la génération des jeunes adultes en ignore tout, puisqu'elle n'a pas été scolarisée selon celle-ci. Il faut plutôt la réanimer et la réactualiser à la lumière des débats éducatifs actuels et de la situation qui prévaut en cette fin de siècle. Le Rapport Parent parlait d'ailleurs d'un humanisme nouveau à créer. À cet égard, on peut penser que la conjoncture est favorable à ce renouvellement des choses : en effet, le souci de redéfinir la formation fondamentale, la perception de la nécessité de former au secondaire un être pensant et un citoyen éclairé plus qu'un producteur aux compétences à la fois précises et limitées, bref, les préoccupations actuelles au sujet du développement intégral, si elles n'appellent pas nécessairement le retour au grec et au latin, ne sont pas moins très apparentées à une certaine tradition humaniste qui privilégie une formation globale intégrée, une tête bien faite et le développement d'habiletés générales et transférables mais non l'information encyclopédique, une tête bien pleine et la spécialisation précoce.

Ce type de projet éducatif est à la fois conforme aux idéaux traditionnels chers à l'enseignement privé et aussi réactualisable aujourd'hui, c'est-à-dire capable de pertinence dans le contexte de l'évolution socio-économique et socio-culturelle actuelle. Il revient au secteur privé de tenir ce langage : il est au cœur de sa spécificité. Il lui revient donc de résister à certains effets pervers du mouvement du pendule actuel : je songe particulièrement à la tendance à réduire l'éducation au domaine cognitif et celui-ci à ses aspects les plus simples.

Notre deuxième remarque renvoie à ce que nous écrivions tout au début de cette section : *le dire ouvertement*. On a un peu l'impression que le secteur privé est replié sur lui-même, en sécurité avec sa nombreuse clientèle et regroupant des établissements qui ne cherchent pas à se différencier les uns des autres et qui paraissent fortement homogènes. S'il est présent dans le public, c'est pour se plaindre des pouvoirs publics qui chercheraient à en étouffer le développement. Il y a là une image de passivité et une stratégie défensive peu porteuse d'avenir. C'est positivement qu'il faut se « positionner », participer et contribuer aux débats fondamentaux concernant l'enseignement secondaire et accepter, s'il y a lieu et si cela est le fruit de l'explicitation d'un projet éducatif, de se démarquer les uns des autres. Bref, mettre l'accent sur l'aspect éducatif plus que sur le caractère privé de l'établissement. En explicitant le premier, le second sera probablement plus assuré.

Notre deuxième proposition peut se formuler ainsi : *il faut utiliser pleinement l'autonomie pédagogique et administrative que l'on a*. Nous sommes ici non plus au niveau des discours et du positionnement sur un marché éducatif, mais sur le terrain concret des pratiques. S'il est vrai de conclure de l'analyse faite en première partie que l'autonomie pédagogique des établissements secondaires québécois — publics et privés — n'est pas très grande, il est faux de prétendre qu'elle soit inexistante. Par exemple, le régime pédagogique²², tout en encadrant considérablement l'activité éducative de l'établissement d'enseignement, n'en laisse pas moins à celui-ci une certaine marge de manœuvre : adaptation et enrichissement des programmes, adaptation de la répartition suggérée du temps d'enseignement, choix du matériel didactique, élaboration des politiques de services personnels et des services complémentaires à offrir aux élèves, choix des méthodes d'enseignement et des pratiques éducatives, évaluation des apprentissages, et notamment, de l'évaluation des élèves. À un certain niveau d'analyse, tout cela peut apparaître secondaire et sans comparaison avec le poids des limites et des contraintes imposées. Cela est tout à fait vrai. Mais selon un autre angle de vision, on peut considérer que le choix des moyens et les adaptations locales traduisent mieux que les grandes finalités, la spécificité d'un projet éducatif ou la qualité de la formation dispensée. Cela a été déjà noté, la distinction fins-moyens en éducation est une distinction « politique » : elle joue un rôle de justification de la répartition des pouvoirs plus qu'elle n'éclaire l'analyse des pratiques et ne sert à en évaluer l'impact.

Par exemple, la qualité des laboratoires, qu'ils soient en sciences pures ou naturelles, ou encore en informatique, l'importance accordée à diverses formes d'encadrement et d'enseignement — enseignement magistral, travaux d'équipes, travaux pratiques, sur le terrain, tutorat, etc. — la distance critique par rapport aux dernières nouveautés, kits et gadgets pédagogiques, la capacité de créer son propre matériel pédagogique et d'utiliser les ressources du milieu, ou de perfectionner le personnel enseignant, peuvent tous paraître de l'ordre des moyens, donc secondaires. Nous savons cependant qu'il n'en est rien et qu'ils constituent souvent la différence, le seuil qui permet d'identifier les pratiques éducatives de qualité et les environnements qui leur permettent d'émerger. Il en est de même du climat général dans l'établissement, de la qualité des relations entre la direction, les enseignants et les élèves. Selon le cas, ce climat stimulera tous et chacun ou, au contraire, rendra l'activité édu-

cative morne et ennuyeuse, voire négative. Cela aussi est donc d'une grande importance.

Sur le plan des méthodes d'enseignement, l'autonomie est très grande. Pourtant n'est-ce pas un domaine d'une très grande uniformité ? C'est du moins ce qu'a observé John I. Goodlad au terme d'une recherche réalisée dans 38 écoles américaines et 1,016 classes et impliquant tous les principaux, 1,350 enseignants, 8,624 parents et 17,163 étudiants ! Cette étude gigantesque dont les résultats ont été rapportés dans le livre *A Place Called School*²³ et dans plusieurs numéros de *Phi, Delta, Kappan*²⁴, a permis à Goodlad d'affirmer que :

Les enseignants semblent enseigner à l'aide d'un répertoire très limité d'options pédagogiques qui mettent l'accent sur leur prise de la parole et la supervision du travail de l'élève à son bureau. La pédagogie coutumière est fonction du contrôle de la situation par l'enseignant. Peu d'activités appellent ou même permettent une planification étudiante active, un suivi et une évolution. C'est toute la classe qui constitue le groupe dominant d'instruction : l'activité de petits groupes est rare. Communément, il n'y a pas d'espace disponible pour du travail en petits groupes. Les contingences de la salle de classe encouragent peu le mouvement, l'interaction entre étudiants ou entre étudiants et enseignant, et l'affectivité. (*Phi Delta Kappan* (1983) p. 467.)

Ainsi, nous serions encore loin des méthodes actives, de la participation de l'élève et de l'individualisation de l'enseignement. Quant à l'organisation de la matière enseignée, Goodlad a observé que :

De plus, la forme et le contenu du curriculum semblaient seulement appeler et considérer appropriées certaines façons de connaître et d'apprendre, au détriment d'autres. Les étudiants écoutaient ; ils répondaient lorsqu'on leur demandait de le faire ; ils écrivaient des réponses brèves à des questions ou choisissaient dans des « quiz » parmi des réponses prédéterminées. Cependant rarement planifiaient-ils ou prenaient-ils l'initiative de quelque chose, lisaient-ils ou écrivaient-ils quelque chose d'une certaine longueur, ou inventaient-ils leurs propres créations. De plus, ils ne réfléchissaient presque jamais sur la signification des choses, ou discutaient d'interprétations alternatives, ou encore ne s'engageaient dans des projets impliquant de la collaboration. La plupart du temps, ils écoutaient ou travaillaient seuls. Les thèmes du curriculum, ce me semble, constituaient des éléments à acquérir, et non à explorer, à s'approprier et à convertir en sens personnel et en développement. (*Phi Delta Kappan* (1983) p. 468.)

L'on peut se demander si la description que nous donne Goodlad des écoles américaines ne s'applique pas aussi à la plupart des écoles québécoises. N'y a-t-il pas lieu d'œuvrer à la modernisation de nos méthodes d'enseignement afin de rendre l'école plus intéressante pour tous et plus apte à permettre à chacun de développer pleinement les divers aspects de son humanité ? En tout cas, il y a ici un défi important à relever.

On objectera : quand bien même les établissements auraient la marge de manœuvre plus haut nommée, ils n'en ont néanmoins, à toutes fins pratiques, aucune dans les matières enseignées et dans la répartition du temps d'enseignement. En fait, ils ont une certaine marge de manœuvre ; ils peuvent, par exemple, comme certains le font actuellement, limiter l'éventail des enseignements à option, en privilégier quelques-uns et les intégrer pleinement au curriculum d'ensemble, leur conférant ainsi un statut et une importance dans la formation que l'auteur du règlement pédagogique n'envisageait pas au départ. Ils peuvent aussi accroître cette marge de manœuvre et ainsi gagner du temps en intégrant certains enseignements. Cela cependant n'est pas facile à réaliser étant donné certaines contraintes de la gestion d'un personnel enseignant spécialisé et certifié en fonction d'un, et d'un seul champ d'enseignement. Néanmoins, il reste pensable d'accroître l'intégration de la formation, et donc sa qualité, en organisant l'enseignement de telle sorte que l'école secondaire soit autre chose qu'une cafétéria, et le curriculum autre chose qu'un catalogue d'informations sans unité interne et sans principe intégrateur. Des projets pédagogiques axés sur cette nécessaire intégration sont à la fois possibles et souhaitables. Ajoutons, enfin, que si l'établissement estimait essentiel de dévier des normes ministérielles concernant l'importance relative soit des matières, soit du temps à y consacrer, tout en acceptant de préparer convenablement ses étudiants aux examens de fins d'études du M.E.Q., et si cela se trouvait justifié par et dans le projet éducatif de l'établissement, des autorisations se demandent et peuvent être obtenues. En tout cas, des écoles secondaires dites alternatives existent au Québec et elles ont pris des libertés acceptées quant au régime pédagogique du secondaire.

Troisième proposition : *l'autonomie pédagogique qu'a ou que réclame l'établissement secondaire privé doit être corroborée par l'autonomie professionnelle des enseignants*. Il ne faut pas que l'établissement privé contrôle l'agir pédagogique des enseignants de la même manière qu'il estime être lui-même l'objet de contrôles ministériels. Les écrits

américains²⁵ sur les « effective schools » insistent beaucoup sur la nécessité de traiter les enseignants comme des individus qui diffèrent les uns des autres sur le plan des habiletés, des intérêts et de l'expérience, mais qui doivent néanmoins travailler de façon collégiale. Il revient aux directions des établissements d'exercer un leadership pédagogique (le terme américain est « instructional leadership ») capable de rassembler autour du projet de formation propre à l'établissement une véritable équipe d'enseignants.

L'autonomie professionnelle nécessaire à une régulation des pratiques plus organique et collégiale que mécaniste et hiérarchique s'impose ici, si l'on veut revaloriser une fonction trop critiquée et si l'on veut obtenir de la part des enseignants un investissement significatif dans la profession, en même temps que leur fournir des conditions de succès et de satisfaction personnelle. Au fond, la marge de manœuvre pédagogique actuelle de l'établissement privé est très proche du niveau premier d'intervention des enseignants : c'est donc eux qui, sous l'impulsion d'un leadership compétent, tireront pleinement profit ou non de cette autonomie et le mettront au service du projet éducatif de l'établissement, qu'ils endosseront d'autant plus facilement qu'ils auront participé à part entière à son élaboration et à sa mise en place. Dans le contexte actuel, les établissements secondaires privés peuvent jouer un rôle important dans la revalorisation de la profession enseignante s'ils gèrent ce personnel de façon à le responsabiliser collectivement et à lui accorder l'autonomie professionnelle à laquelle il a droit de s'attendre.

En conclusion, disons ceci : avec un projet éducatif articulé, des réalisations concrètes et visibles dans et par la marge de manœuvre pédagogique actuelle, un personnel enseignant fonctionnant de façon collégiale et autonome, l'établissement secondaire privé ne craindra pas de rendre des comptes, d'être évalué, car d'une manière non négligeable, il aura contribué à l'élaboration des termes de cette évaluation (pour autant que celle-ci ne peut pas ne pas porter sur l'adéquation entre les résultats escomptés, sur les finalités du projet éducatif, et sur les résultats obtenus) et aura œuvré à résister aux tendances réductionnistes identifiées dans le texte et associées au retour du pendule actuel. En ce sens, une certaine manière d'utiliser l'autonomie est une forme d'investissement qui peut être rentabilisée en même temps qu'elle constitue un risque qu'il importe de calculer. Cela renvoie au vieil adage : « Qui ne risque rien n'a rien » !

Références et notes

1. Merci à G. Pelletier, aux chercheurs du C.A.D.R.E. et à J.-C. Fortin et J. Bertrand de l'A.I.E.S. pour leurs commentaires et leurs suggestions. Par ailleurs, nous tenons à informer le lecteur que nous n'abordons pas dans ce texte l'aspect confessionnel de l'enseignement privé, même s'il est très présent dans le vécu des établissements et dans leur projet éducatif. La confessionnalité mériterait un traitement sérieux que les limites de ce texte rendent impossible.
2. E. Fromm (1965), *Escape from Freedom*, Avon, Discuss books.
3. J.K. Galbraith (1967), *The new industrial State*, Toronto, Signet books.
4. L. Marcil Lacoste (1978), « Une école conçue selon un modèle unique », *Prospectives*, vol. 14, no 1-2, février-avril, 1978 pp. 51-60.
5. *Prospectives*, numéro spécial sur le Livre Vert sur l'enseignement primaire et secondaire ; vol. 14, no 1-2, février-avril 1978.
6. Voir aussi, M.E.Q. (1966), *L'école coopérative, polyvalente et progrès continu*, commentaires sur le règlement no 1, du M.E.Q. : et notamment, pp. 10-11 et 105-106.
7. Au Québec, la clientèle de l'enseignement privé est stabilisée autour de 10-12% (vs 20-25% en France et aux États-Unis). Il n'est pas certain cependant qu'elle soit bien répartie sur tout le territoire québécois.
8. M.E.Q. (1982), *La formation professionnelle des jeunes, propositions de relance et de renouveau*, Québec, Bibliothèque nationale.
9. Chester E. Finn, Jr. (1984), « Toward Strategic independence : nine commandments for enhancing school effectiveness », *Phi Delta Kappan*, avril, vol. 65, no 8 pp. 518-524.
10. Voir à ce sujet J. Grand'Maison qui a eu le courage de rappeler certaines vérités essentielles à toute entreprise éducative, à défaut de quoi sa légitimité serait douteuse, et dont la capacité de scandale, pour ne pas lui avoir attiré que des amis, lui fait honneur. J. Grand-Maison (1976) *Pour une pédagogie sociale d'auto-développement en éducation*, Montréal, Stanké.
11. Chester E. Finn Jr., *op. cit.*
12. Voir notamment, National Commission on Excellence in Education (1983), *A nation at risk : the imperative for Educational reform*, Washington. — Voir aussi, le « symposium on the year of the reports : responses from the educational community », *Harvard Educational Review*, vol. 54, no 1, 1984, pp. 1 à 66.
13. California State Board of Education (1983), *Raising expectations, model graduation requirements*, California State Department of Education.
14. L. Soubré (1982), *Décentralisation et démocratisation des institutions scolaires*, Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale, M.E.N., service d'information.
15. A.I.E.S. (1985), *Projet de plan de développement*, rapport soumis au comité de développement de l'enseignement privé par le sous-comité de développement, Montréal, A.I.E.S.
16. « Le rapport du Collège France, Pierre Bourdieu s'explique », *La Quinzaine Littéraire*, no 445, août 1985, p. 8 à 10.
17. « Entretien avec J.P. Chevènement », *La Quinzaine Littéraire*, no 445, août 1985, p. 6-7.
18. A.C.Q., A.I.E.S., A.I.P.E.Q. (1983), *Pour un enseignement privé efficace et autonome*.

19. H. Mintzberg (1979), *The structuring of organizations, a synthesis of the research*, Prentice-Hall, N.J., Voir, le chapitre 19 : « the professional bureaucracy », pp. 340-379.
20. Le prochain rapport du Groupe COPIE dont le thème d'étude pour la période 1981-1984 était « l'adaptation des systèmes éducatifs aux besoins de la société », exprime cette pensée.
21. C.S.E. (1984), *La condition enseignante, avis au ministre de l'Éducation*, Québec, Bibliothèque nationale.
22. D.G.D.P. (1981), *Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire*, Québec, M.E.Q.
23. John I. Goodlad (1983), *A placed Called School*, N.Y., McGraw-Hill.
24. John I. Goodlad (1983), « A study of schooling : some findings and hypotheses », *Phi, Delta, Kappan*, Vol. 64, no 7, pp. 465-470. — John I. Goodlad (1983), « A study of schooling : some implications for school improvement », *Phi Delta, Kappan*, Vol. 64, no 8, pp. 552-557.
25. Au sujet des écrits sur les « effective schools », voir : J. H. Ralph et J. Fennessey (1983), « Science or reform : some questions about the effective schools models », *Phi Delta Kappan*, Vol. 64, no 10, pp. 629-694, et L. Cuban (1984) « Effective Schools : a friendly but Cautionary note » *Phi Delta Kappan*, vol. 64, no 10, pp. 695-696.