

Lucier, Pierre

L'école, foyer de culture nationale et d'ouverture au monde

Notes pour l'allocution prononcée par monsieur Pierre Lucier, sous-ministre de l'Éducation du Québec à l'ouverture du 44^e Congrès de l'International Schools Association (ISA), à Québec, le 29 juin 1995

C'est avec plaisir que j'ai reçu votre invitation à ouvrir le 44^e Congrès de votre association. L'intérêt et l'importance de votre thématique, comme aussi le nombre d'établissements québécois engagés dans des projets d'écoles ou de programmes de type international, m'ont incité à l'accepter sans grande hésitation, mise à part, bien sûr, celle qu'éprouvent toujours les administrateurs publics à s'adresser à des auditoires comme le vôtre, composés de tant d'autorités et d'experts chevronnés. C'est l'amabilité de votre invitation qui m'aura inspiré audace et confiance.

Comment situer le projet de « système internationale » dont vous vous proposez de faire la promotion par rapport aux réalités et aux impératifs d'un système national d'éducation? Telle est la question que vous avez demandé de traiter à quelqu'un dont les fonctions et les responsabilités sont justement d'œuvrer à la bonne marche d'un système d'éducation qui, autant dans ses composantes de statut privé que dans ses composantes de statut public, est un système national et d'intérêt public.

C'est une question à la fois passionnante et complexe, qui nous renvoie jusqu'aux fondements mêmes de l'exercice de la mission éducative dans nos sociétés. Mais c'est aussi une question très concrète dans ses tenants et aboutissants, vous le sentez vous-mêmes, qui avez tenu à l'affronter sans détour au moment même où vous avez à vous prononcer sur un projet-pilote de création de ce que pourrait être un « système scolaire international ».

J'entends donc m'attaquer de front à la question que vous m'avez soumise, avec la simplicité et la transparence qui conviennent aux discussions que les éducateurs aiment avoir entre eux. Je le ferai au terme d'une démarche qui exige, me semble-t-il, que l'on cerne d'abord le rôle historique de l'école, spécifiquement de l'école de base, dans les projets de société : ce sera la première partie de mon exposé. Dans un deuxième temps, je me propose de considérer avec vous à la fois l'énorme portée et les insurmontables limites des effets de la mondialisation sur les systèmes nationaux d'éducation. Dans une troisième étape, enfin, je ferai très simplement par de quelques-unes des réflexions que me suggère ce que je connais du projet-pilote de votre association.

1. École et société

Les liens qui unissent la société et l'école – l'école de base, entendons-nous bien – sont proprement inextricables. Relève institutionnelle – plus ou moins sophistiquée et accessible, il est vrai – de la transmission des moyens de survie biologique et culturelle des collectivités, l'école a toujours eu un destin qui est celui-là même de la société dans laquelle est constituée. Même là où des pouvoirs politiques ou religieux particuliers ont pu à certains moments le confisquer, elle a rempli les mêmes rôles formels de transmission des codes et des valeurs et assuré des fonctions de survie, de reproduction et de formation. Ce n'est pas pour rien que l'école est généralement un des premiers enjeux stratégiques que se disputent ceux qui se soucient de pouvoir politique, religieux, social, économique ou culturel. Cela n'est ni nouveau ni monstrueux. Cela est plutôt tout à fait normal, et généralement pratiqué même par ceux qui s'en défendent ou s'en indignent.

Il est normal, en effet, que parents, dirigeants politiques, responsables religieux, élites socio-économiques se préoccupent de l'aptitude des générations futures à assurer la perpétuation des compétences et des valeurs; et de ce qu'il adviendra dès lors d'eux-mêmes et de la société avec le remplacement des générations! À travers l'histoire, ce souci ne s'est, en fait qu'amplifié. De l'école du précepteur, de l'apprentissage familial ou villageois, puis de l'école monastique ou impériale, on est passé à ce qui, sous des formes diverses mais convergentes, a tous les traits de l'« école de la République ». Nous sommes actuellement, pratiquement partout dans le monde et à quelques variantes près, dans un régime d'« école de la République ».

Je parle peut-être de l'école de la République par influence sémantique venue de nos États généraux! Plus sérieusement, c'est qu'il me semble que, nulle part plus nettement que dans l'entreprise scolaire de la Révolution française, on n'a pu voir émerger avec autant de netteté ce qu'est l'articulation de l'école et du projet de société. Relisez les propositions faites par Talleyrand à la Constituante, en 1791, mais surtout le long rapport sur l'Instruction publique préparé par Concorde et lu par lui au Comité de l'Instruction publique en avril 1792. Seule la déclaration de la guerre contre l'Autriche empêchera sans doute l'Assemblée d'en disposer dès ce moment-là. Mais les bases étaient établies : le pire esclavage dont il faut libérer les hommes, c'est l'ignorance. La Constitution de 1791 proclamait d'ailleurs déjà qu'«il sera créé et organisé une instruction publique commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des

parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes ». En le reste suit : gratuité. Liberté, universalité, laïcité, etc.

Je sais bien ce que tout cela exigerait de nuances et de compléments, ou suggérerait de variantes et d'exceptions, voire de contre-exemples. Mais je suis convaincu que là sont les bases philosophique de l'engagement des États modernes dans la mission éducative, à tout le moins pour l'orienter et la soutenir, parfois aussi pour l'encadrer ou l'assumer. Que l'Éducation – l'Éducation « nationale » – soit maintenant partout un champ de responsabilité gouvernementale – un « ministère » – illustre fort éloquemment cette réalité. La plupart des pays ont légiféré sur le droit fonamental à l'éducation, sur l'obligation de fréquenter l'école jusqu'à 15, 16 ou même 18 ans d'âge, sur la gratuité des service de base; et les Chartes universelles des droits ont confirmé cela. Un grand nombre d'États ont aussi déterminé les contenus et les compétences de base à acquérir, exigé l'intégration des élèves en difficulté, encadré l'accès à la profession enseignante, établi des règles relatives au matériel didactique, défini la nature des diplômes, voire occupé le champ de l'administration d'examens nationaux.

L'« école québécoise » – c'est d'ailleurs le titre de la politique scolaire du tournant des années 1980 – est d'emblée dans cette mouvance, malgré son caractère confessionnel, et elle est loin d'être un cas d'exception : la Commission royale d'enquête ontarienne vient de recommander de s'en rapprocher, le Parlement suédois adopte lui-même le régime des études des neuf années de l'école de base, le Président américain engage toute son autorité dans la promotion d'objectifs éducatifs pour l'an 2000, les Français iront peut-être en référendum sur le renouvellement de l'école, etc. L'école est une affaire nationale, un « affaire d'État » à bien des égards.

Une affaire d'État, oui, mais dont le lieu d'exercice, spécifiquement pour l'école de base, a tendance à se situer significativement près des communautés et des citoyens. Dans la plupart des pays à structure fédérale ou confédérale – les USA, l'Allemagne, l'Australie, le Canada, l'Inde, l'ex-URSS, etc. – l'éducation est de la compétence des états constituants. Au Canada, la chose est constitutionnellement claire : les provinces on compétence exclusive en éducation. Mais, dans l'organisation concrète des services, dans les États unitaires comme dans les États fédérés, l'éducation de base est de la responsabilité des communes ou de conseils, « autorités » ou commissions scolaires. Plus même, au niveau de l'école, il est pratique courante d'avoir des comités d'écoles, où parents et membres de la communauté ont un rôle, variable mais important, à jouer. Surtout à l'école de base, il n'y a guère de

communauté qui, même en régime de « république », renonce à exercer un certain contrôle social et communautaire sur les destinées et l'organisation de l'école.

L'exploration pourrait s'allonger. Permettez-moi de l'arrêter ici et d'affirmer sans ambages qu'un système scolaire est toujours, et dans son essence même, un système « communautaire » et « national » – avec tout ce qu'il y a d'analogique, bien sûr, dans ces acceptions mêmes. Cela est aisément confirmé par l'analyse des inventaires pédagogiques comme ceux qu'on retrouve dans les annuaires du Bureau international de l'Éducation. En effet, les « menus » de base offerts aux enfants du monde entier se ressemblent finalement tous : langue nationale, langue(s) seconde(s), mathématiques, histoire, géographie, sciences de la nature, éducation civique, enseignement moral et religieux, etc. Mais il saute aux yeux que le contenu de ces grands champs de compétence est très directement commandé par les cultures particulières. De sorte que, en bout de piste, on a tout simplement affaire à des systèmes et à des produits radicalement différents. En dehors des mathématiques et des sciences de la nature, n'est-ce pas, qu'y a-t-il de commun et d'« international » dans le programme des écoles de base japonaises, américaines, iraniennes, sud-africaines et islandaises? Sans doute des aptitudes transversales communes, voire des « aires d'interaction » mais rien qui ressemble à des programmes formellement communs. Les enfants apprennent tous à lire, mais lire le japonais, le kurde ou l'espagnol est une compétence qui est la même seulement dans ses fondements épistémologiques et sensori-moteurs, pas dans ses objets.

Je m'en suis tenu à l'école de base, justement parce que c'est la base, et aussi parce que votre projet le concerne très largement. Mais l'enseignement professionnel et technique et l'enseignement supérieur appelleraient de nombreuses considérations analogues. Bien sûr, les structures et le rôle des États y sont-ils souvent profondément différents et les contenus d'apprentissage, beaucoup plus interchangeable qu'à l'école de base. Mais là encore, point n'est besoin de longues démonstrations pour identifier tout ce qui est à coloration nationale ou locale. La formation des enseignants et des autres intervenants sociaux est sans doute un des cas les plus clairs des telles spécificités. Mais cela va beaucoup plus loin : la médecine tropicale n'est pas la médecine nordique : la construction en pays exposé aux tremblements de terre n'est ni celle de la forêt équatoriale, ni celle du désert, ni celle des pays du froid; l'art culinaire change de goût quand on passe de Lyon à Bombay [Mumbai]. Plus localement même, n'est-il pas normal que Trois-Rivières fasse dans le pâtes et papiers, Rimouski et Gaspé dans les pêcheries, Rouyn et Val d'Or dans les mines, Montréal dans l'aéronautique,

etc.? Et je ne parle pas de cet autre niveau d'« école » que sont les approches et les doctrines : qu'y a-t-il de vraiment commun entre des psychologues freudiens, jungiens, regériens et behavioristes? Ou entre l'Émile de Rousseau, le Ratio Studiorum des Jésuites, la doctrine Montessori et le système Rudolf Steiner?

L'école est foncièrement un foyer de culture nationale; et plus on se rapproche de l'école de base, plus cela est repérable et voulu. Et plus cela se traduit dans la vigueur de sa prise en charge par la communauté d'appartenance et pas l'État. L'école n'est jamais culturellement « neutre ». Elle n'est jamais, non plus, une « succursale » ou une « franchise » de quelque modèle universel ou abstrait, « transculturel » ou « supra-culturel ».

2. L'école et l'impact de la mondialisation

Et la mondialisation alors? L'école, foyer de culture nationale, n'est-elle pas entraînée, elle aussi, dans le brassage et l'uniformisation qui caractérise le tourbillon actuel de l'internationalisation du travail, des marchés, voire des identités culturelles? En quoi le mouvement actuel de mondialisation est-il pour l'école source de nouveaux défis, de nouvelles exigences, et en quoi peut-il tolérer la prétention de l'école à être la pièce couturelle centrale que je viens d'évoquer? Telle est la deuxième étape de la réflexion que je veux vous proposer.

Je vous dirai d'emblée que l'école n'a pas été et n'est toujours pas sur la première ligne de front des nouveaux défis de la mondialisation. Il me semble avoir plutôt observé que c'est la formation supérieure et la pratique professionnelle qui constituent le fer de lance des impacts de l'internationalisation sur la réalité de l'école. Les ingénieurs, les biologistes et les architectes formés au Québec, à New York, à Grenoble ou à Amsterdam sont-ils aptes à soutenir des standards comparables? Plus concrètement, peuvent-ils travailler efficacement sur chacun des ces territoires, ou ensemble dans des pays tiers? Le sont-ils suffisamment pour que leur mobilité soit possible et fonctionnelle? Un premier grade universitaire en chimie, en anthropologie, en administration ou en musique obtenu au Québec se compare-t-il, sur le plan de compétences génériques et transférables, à celui qui est obtenu à San Francisco, Singapour, Liverpool ou Kiev? Et nos techniciennes et techniciens, nos ouvriers et ouvrières, sont-ils capables de performance professionnelles comparables à ce qui se fait ailleurs? Peut-on le vérifier autant dans l'entreprise et sur les chantiers que ans les olympiades? Nos standards de

compétence sont-ils suffisamment les mêmes pour qu'on puisse pratiquer la mobilité des étudiants, des professeurs et des diplômés?

C'est ce genre de questions qui se discutent actuellement dans les grandes instances internationales préoccupées d'éducation et d'internationalisation. C'est aussi celui qui préoccupe les États les plus engagés dans le mouvement de mondialisation. Les grands programmes internationaux comme ERASMUS, COMETT – et maintenant SOCRATES et LEONARDO – ou CIME (pour la francophonie) portent essentiellement sur la reconnaissance réciproque – « et en bloc » – de segments plus ou moins importants de programmes de formation. Les ministères de l'Éducation des provinces canadiennes ne pensent pas autrement, qui viennent de demander aux universités du territoire canadien de reconnaître globalement et réciproquement les quatrième et troisième années de formation précédant l'obtention du 1^{er} grade universitaire.

Ce qu'il y a de frappant – et d'intéressant pour notre réflexion – dans ces discussions et ces tendances, c'est qu'on n'y a pas, à ma connaissance, entrepris d'élaborer un curriculum unique. Les documents de l'OCDE et de la Commission européenne disent plutôt tenir à la richesse de la diversité des approches, des traditions et des systèmes. Ce qui est en cause, c'est plutôt la mobilité des personnes, la comparabilité des standards de compétence, la pleine reconnaissance des études et des diplômes, voire la co-diplomation ou la double diplomation. De ces visées d'internationalisation découlent évidemment de défis et de enjeux de contenu car chacun pour chacun des systèmes d'éducation et pour leur curriculum. Les plus évidents sont assurément l'apprentissage des langues et, par lui et bien au-delà, l'initiation fonctionnelle à la diversité des cultures. Mais c'est aussi, plus profondément, la tâche d'assurer, à l'intérieur même de l'initiation à la culture nationale, la saisie du caractère limité et relatif de cette même culture. C'est encore la nécessité d'assurer, dans l'ensemble du curriculum, l'atteinte d'une densité, d'une qualité et d'un niveau qui soient comparables à ce que se fait ailleurs, et même à ce qui se fait de mieux chez les meneurs du peloton.

C'est par ces biais, essentiels s'en est, que le mouvement actuel de mondialisation rejoint l'école de base. Objectifs visés et atteints, teneur et richesse du curriculum, niveau de standards pratiqués, crédibilité des diplômes décernés : les projets scolaires nationaux sont dès lors confrontés à de nouvelles exigences de rigueur et de qualité, voir à de nouveaux contenus, tels l'enseignement des langues, l'initiation aux cultures du monde, l'éducation à la pluralité et à l'échange interculturel.

En même temps qu'ils découpent des défis extrêmement stimulants, ces impacts de la mondialisation nous donnent aussi une assez exacte mesure de leurs limites. Ils n'annoncent guère, du moins pour le moment, des projets d'élaboration du curriculum unique, auquel les systèmes scolaires nationaux devraient souscrire et se soumettre. Ici même, au Canada, dans leur déclaration de Victoria, les ministres de l'Éducation se sont engagés dans un agenda commun qui comporte même l'administration d'épreuves pancanadiennes – le « Programme d'indicateurs de rendement scolaire ». Ils ont également convenu d'un protocole de travail visant la comparabilité de certains programmes de l'école secondaire. Mais le Québec ne serait pas la seule province à s'opposer à quelque prétention pan-canadienne de définir et d'imposer un curriculum unique. Pas plus ici que dans l'Europe en construction, les rapprochements ne peuvent signifier l'uniformité et l'abandon des identités nationales, voir régionales.

En fait, le plus fondamental des impacts de l'internationalisation sur l'école de base, c'est celui de l'émergence d'objectifs résolument placés sous le signe de l'ouverture, de la compréhension historique et interculturelle, de la maîtrise des langues, de la sensibilisation à des enjeux internationaux comme la paix, l'équité, l'environnement, le développement durable, aussi bien que sous le signe de l'autonomie personnelle, de l'entrepreneuriat, de la communication, de l'aptitude au travail d'équipe, de l'esprit de décision, de sens des responsabilités, de la maturité éthique. Des profils de compétence nouveaux prennent ainsi forme, faisant appel à des aptitudes, à des attitudes, voire à des réflexes, dont les objectifs éducatifs actuellement poursuivis ne tiennent pas tous également et suffisamment compte, et qui nous convient tous à en promouvoir la poursuite et l'atteinte.

En somme, pratiquement partout dans le monde, et avec des intensités qui varient selon les degrés de participation à la mondialisation des économies, les « écoles de la République » et de la communauté sont confrontés à des défis nouveaux dans leurs objectifs éducatifs, dans leurs standards, dans leurs résultats. Mais ce sont encore et toujours les « écoles de la République » et de la communauté. Pour ma part, je ne perçois actuellement aucune tendance lourde visant à détourner l'école de base de sa vocation d'être un foyer de culture nationale. Même au post-secondaire, où les impacts de l'internationalisation sont plus incisifs, l'heure est à la mobilité et à la comparabilité, et non à l'uniformité.

3. Le projet de l'ISA : de l'éducation internationale à un système international

Venons-en au projet que vous entendez étudier pendant ce congrès : celui d'un « système international d'écoles ». J'ai lu avec beaucoup d'intérêt la documentation que vous m'avez remise à ce sujet. Elle est évidemment très succincte, mais elle est claire et elle donne une idée assez nette des orientations et de l'esprit du projet. Je m'y référerai donc, aussi bien qu'à l'ensemble de la littérature issue de votre association. Les dirigeants du Petit Séminaire de Québec, que je salue ici avec amitié, ne m'en voudront pas de faire occasionnellement référence à leur programme institutionnel, un programme que les circonstances m'ont amené pas à pas depuis sa première année de fonctionnement.

Je veux d'abord noter une ambivalence et une évolution dans l'ensemble de votre projet. L'ambivalence réside dans la double appellation qui a cours quand on décrit votre approche, du moins ici au Québec : on parle – et vous parlez vous-mêmes – tantôt d'écoles d'« éducation internationale », tantôt d'« écoles internationales ».

Les deux formulations ne sont pourtant pas interchangeables, tous simplement parce qu'elles ne renvoient pas exactement aux mêmes réalités. Une école ou un programme d'éducation internationale, c'est une école ou un programme qui poursuit des objectifs éducatifs d'ouverture aux réalités internationales et à tout ce que cela exige de connaissances, d'attitudes et d'habiletés. Une « école internationale » évoque plutôt l'idée d'une école dont les objectifs et l'organisation sont partagés par des écoles d'autres pays, permettant à la fois une reconnaissance ou une accréditation d'« appellation contrôlée » et favorisent dès lors la mobilité internationale des élèves. Les noms des deux associations que nous connaissons ici illustrent éloquentement cette ambivalence : il y a la Société des écoles d'éducation internationale et l'Association des écoles internationales.

Je reviendrai plus loin sur cette ambivalence, voire sur cette ambiguïté. Mais notons tout de suite l'évolution de vos perspectives. De l'éducation internationale ou des écoles internationales, vous entendez maintenant vous orienter vers un « système international d'écoles », ce qui est encore autre chose. Vous envisagez vous-mêmes d'y promouvoir une philosophie commune, un but commun, un curriculum commun, des standards pédagogiques communs, une organisation commune. Déplorant le fait que l'école soit confinée à des frontières nationales et puisse même être nolisée en fonction d'agendas nationalistes, culturels, ethniques ou confessionnels, vous rêvez, un peu à la manière des promoteurs de l'«

esperanto », d'une école libérée des particularismes gênants et fonctionnant sur des bases « transculturelles ».

Reprenons maintenant l'analyse des pôles de cette ambivalence et de cette évolution sur un plan plus sociologique et pédagogique que sémantique : cela me permettra de vous dire comment la ministère de l'Éducation du Québec s'est comporté ou pourrait se comporter à leur égard.

Au Québec – et ce n'est pas un cas d'espèce – l'émergence des écoles internationales ou d'éducation internationale participe d'un mouvement plus vaste de diversification des projets éducatifs et de développement de ce qu'on a souvent appelé – que l'Office de la langue française nous pardonne! – les « écoles alternatives ». Notre curriculum commun est singulièrement homogène, il est vrai, de sorte que bien des parents, des jeunes et des milieux on voulu et veulent encore définir et vivre des projets « spéciaux » : sports-études, arts-études, immersion linguistique, enrichissements divers, etc. Ces projets s'adressent le plus souvent, il faut le dire, à des élèves plutôt performants, motivés et capables d'atteindre plus rapidement les objectifs du programme commun et, dès lors, de s'adonner à d'autres matières ou activités. Vos écoles, aussi bien dans le public que dans le privé, ont frayé leur voie dans ce contexte de sélection et d'enrichissement.

Tout le monde n'applaudit pas à cela, vous le savez. Les tenants d'idéologies plus égalitaires ne cessent de dénoncer cet « élitisme ». Vous-mêmes, dans vos écoles, il vous arrive de vouloir être discrets sur la spécificité de votre « section internationale ». Quant au Ministère, il a été plutôt accueillant pour ce genre de projets voulus par les parents et par les communautés. Il a accordé les autorisations, voir les « dérogations », nécessaires : et il a fait porter sa vigilance sur certaines balises comme l'atteinte des objectifs communs, le respect de la Loi (la Loi sur l'Instruction publique et la Loi sur l'enseignement privé) et du régime pédagogique, la répartition équitable des ressources publiques. Cet appui ministériel a été stable, me semble-t-il, et il n'y a, à cet égard, aucun signe de fléchissement à l'horizon.

L'ambivalence demeure, cependant, aussi bien dans la réalité que dans l'image que vous projetez de vous-mêmes, voir dans les attentes des élèves et des parents à votre endroit. Plusieurs pensent que vous mettez l'accent sur l'éducation internationale et cherchent dès lors, dans votre programme et vos activités, tout ce qui constitue des apprentissages relatifs aux langues, à l'information de la portée internationale, au dialogue des cultures, à l'enrichissement des connaissances en histoire, en géographie, en littérature, etc. D'autres sont plus sensibles à l'aspect « école internationale », avec tout ce que cela comporte de

« niveau », de standards, de reconnaissance de diplômes, d'accréditation internationale. Ils s'assurent ainsi d'un cours secondaire « fort », solide et ouvrant le plus de portes possibles.

Remarquez qu'ambivalence n'est pas contradiction, et qu'il y a de multiples recoupements entre l'une et l'autre des approches. C'est une question d'accent. Et j'imagine ne choquer personne en vous disant qu'il me semble percevoir que vous avez investi dans la solidité des enrichissements et des standards académiques bien davantage que dans l'ouverture systématique aux réalités proprement internationales. C'est peut-être ce qui explique votre intérêt pour votre nouveau projet.

Quoi qu'il en soit, je crois pouvoir dire que le ministère de l'Éducation a accueilli et appuyé l'un et l'autre des deux pôles de cette ambivalence. Celui de l'« éducation internationale », d'abord, parce que depuis une bonne vingtaine d'années, il est tout à fait bien sensibilisé à la nécessité d'une éducation à la pluralité culturelle et à la compréhension internationale. Ayant pris ses distances par rapport à l'idéologie fédérale canadienne du « multiculturalisme », le Québec promeut l'éducation et le dialogue interculturels. D'ailleurs, vous savez que c'est à cause du Québec – ou mieux : grâce à lui – que le Canada s'est engagé dans le libre échange avec les Etats-Unis, puis dans l'ALÉNA. Ce n'est pas d'hier que le Québec, tous partis politiques confondus, fait la promotion des échanges extérieurs et compte de nombreux « amigos », au Sud et ailleurs.

Quant au pôle « école internationale », le ministère de l'Éducation a aussi, me semble-t-il, joué le jeu et, au collégial comme au secondaire, démontré qu'il n'avait aucune allergie à ce genre d'entreprise. Là encore, il a eu et il aura ses points de vigilance : respect de la loi et des régimes pédagogiques, maintien du diplôme national, etc. Mais, ce n'est un secret pour personne, il ne lui déplâit pas du tout que les élèves du Québec puissent affronter des épreuves de niveau international et faire ainsi la preuve qu'ils sont manifestement de calibre et dans la course. Et, soit dit entre nous, je trouve que les jeunes Québécois ont pris la bonne habitude de performer fort bien aux diverses épreuves pancanadiennes et internationales. Notamment en mathématiques, d'ailleurs, où il est plutôt difficile d'être « ethnocentrique » ! Et puis, à défaut de pouvoir faire consensus sur l'opportunité de diversifier notre curriculum, spécialement, au 2^e cycle du secondaire, il n'est pas sans intérêt que les gens, à la base, entreprennent de faire des choses diverses; et, par surcroît, plus exigeantes.

Votre évolution vers un « système international d'écoles » est beaucoup plus complexe. Et, pour tout dire, elle soulève beaucoup de questions. Il me semble, en effet, qu'il y a, dans son « rationnel », quelque chose d'un peu abstrait. L'école, surtout l'école de base, ne peut pas

être « aseptisée » et « transculturelle » comme vos propos préliminaires pourraient le laisser supposer. À moins d'être franchement un instrument de colonisation ou de domination, l'école ne peut être ni conçue ni gérée comme un élément de quelque multinationale ou compagnie à numéro. L'école est toujours « située », culturellement, socialement, historiquement, économiquement, politiquement aussi. Les murs où nous sommes nous le disent éloquentement, comme le projet éducatif de l'institution qui y poursuit son œuvre d'éducation. Ce sont les murs d'une des premières écoles françaises d'Amérique, profondément marquée par le catholicisme romain, par l'apport des régimes français et britannique, enracinée dans le patrimoine québécois et mondial, toujours liée au destin du Québec. Ce n'est pas une école « neutre », mais ce n'est pas pour autant une école sectaire. À Québec, « là-où-le-fleuve-se-rétrécit-pour-la-dernière-fois », c'est une école ouverte sur le grand large, porte d'entrée maritime de tout le continent nord-américain. Et elle a abondamment montré qu'elle était à l'image de ses racines historiques et de son emplacement géographique.

Il me semble que la démarche que je vous ai proposée, et qui nous a conduits ensemble à travers l'école de la communauté et l'école de la mondialisation, vous permettra d'imaginer aisément le terrain et les repères ministériels dans lesquels votre nouveau projet pourrait éventuellement être analysé et accueilli. Sans doute tout tiendra-t-il à ce que vous y mettrez de contenu et de visée d'uniformité et de contrôle international. Mais je puis vous dire en toute simplicité que, s'il devait passer avec succès le test du réel et du possible, votre projet exigerait à tout le moins une « bonne explication » avec le ministère de l'Éducation du Québec, sans doute aussi avec bien d'autres ministères nationaux.

Non pas, vous l'aurez compris, en raison de quelque divergence ou objection sur les valeurs fondamentales dont vous faites la promotion. L'ouverture au monde, l'éducation à la pluralité culturelle et à la compréhension internationale, l'apprentissage des langues, la participation à des réseaux mondiaux de standards élevés de reconnaissance et d'accréditation, la poursuite de l'excellence : tout cela, en effet, nous rassemble déjà solidement. C'est plutôt qu'il vous faudra répondre à des questions, aussi abruptes qu'essentiels, concernant le contenu et l'identité même des définisseurs éventuels de tout ce que vous souhaitez de commun entre les écoles du système projeté. La philosophie éducative commune, les valeurs communes, le curriculum commun, les standards communs auxquels vous aspirez, ils auront quant même un contenu et une couleur cernables, n'est-ce pas? Qui donc alors les définira? Votre association? Quelque groupe sélect prétendant n'appartenir à aucune culture et ne véhiculer

aucune idéologie? Croyez-vous que les communautés et les États renonceront à définir leurs écoles, pour s'en remettre à la vérité de quelque sénat ou office international, voire de quelque nouvelle église? Il me semble que vous devrez répondre à ces questions. Car elles vous seront posées, c'est tout à fait certain.

* * *

Je conclurai ici, en vous redisant mon estime et mon appréciation pour ce que vous avez accompli jusqu'ici, et en vous souhaitant des discussions fructueuses et des décisions éclairées. Pour ma part, j'ose espérer avoir modestement contribué aux unes et aux autres.

Bon congrès. Et bon séjour parmi nous à Québec.

§ § §