

Mémoire

de Yves Lenoir

présenté au

**Comité consultatif sur les enjeux constitutionnels
du Québec au sein de la fédération canadienne**

Juillet 2024

Présentation de l'auteur

Yves Lenoir, officier de l'Ordre du Canada (O.C.) en 2021 et commandeur de l'Ordre de la Couronne (Belgique) en 2007, est docteur en sociologie de la connaissance et professeur émérite de l'Université de Sherbrooke (2021). Fondateur et directeur du Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) de 1991 à 2006 et titulaire de la Chaire de recherche senior du Canada sur l'intervention éducative (CRCIE) de 2001 à 2015, il est le récipiendaire en 2012 du Kenneth Boulding Award décerné par l'Association for Interdisciplinary Studies (AIS) des États-Unis pour ses travaux sur l'interdisciplinarité. Ancien président, de 2000 à 2012, de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE), il est actuellement membre associé du Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences (CREAS).

Introduction

Mon épouse et moi avons délibérément choisi en 1966 d'émigrer au Québec parce qu'on y parlait français. Quelle ne fut pas notre surprise d'entendre parler anglais dans les magasins et, surtout, de nous faire interpellé en anglais dans les centres d'achat et dans beaucoup d'autres lieux. Il m'est apparu absolument nécessaire de connaître et de comprendre les enjeux de divers ordres, soient-ils politiques, économiques, sociaux, culturels, etc., qui caractérisaient la réalité québécoise, ce qui m'a conduit à me plonger dans la lecture d'ouvrages en histoire et en sociologie et de connaître l'évolution sociohistorique du peuple québécois auquel je me suis intégré.

La mise sur pied du Comité consultatif sur les enjeux constitutionnels du Québec au sein de la fédération canadienne m'offre l'occasion de lui communiquer un certain nombre de préoccupations en lien avec la culture, la langue française et l'éducation, trois aspects fondamentaux dans la reconceptualisation d'une constitution québécoise et qui ont fait l'objet de recherches et d'analyses critiques de ma part. En conclusion, je soulignerai quelques conséquences liées à des recommandations au regard des positions que j'ai avancées.

Préalables

Comme préalables toutefois, je désire mettre en évidence que la constitution doit être le fruit d'un processus démocratique et être géré par le politique, non par le judiciaire. Le Québec doit s'affirmer être à la fois une société démocratique reposant sur un système représentatif élu par tous les citoyens disposant du droit de vote et siégeant à Québec à l'Assemblée nationale, et Une société reposant sur la primauté du droit, nul (individu, association, État, etc.) n'étant au-dessus des lois et tous, hommes et femmes, possédant les mêmes droits, ayant droit à la protection des lois, à la reconnaissance de leur dignité humaine et à l'accès à tous les services (emploi, santé, éducation scolaire, justice, etc.). À ces premières dispositions s'ajoutent la reconnaissance de l'égalité dans le couple, au travail et dans toutes les autres sphères de la société, entre les femmes et les hommes, la garantie de l'exercice des droits et libertés de la personne se faisant dans le respect de ceux d'autrui et du bien-être général, de même que la libre expression et d'association. Ce sont là des valeurs fondamentales non négociables.

La culture

La culture est autre chose qu'« un savoir encyclopédique vis-à-vis duquel l'homme fait seulement figure de récipient à remplir » (Gramsci, 1974, p. 75). Elle est également autre chose que la culture commerciale (Grace, 1997), autre chose qu'une grange, qu'un magasin, qu'une banque ou qu'un tube digestif (Freire, 1974), autre chose également que la "haute culture", notion élitiste et sélective, ou la "culture générale", notion englobante, non distinctive, on encore que la "culture de masse", illusion de la standardisation mondiale (Cuche, 2010/1996).

La culture renvoie aux racines identitaires d'un peuple : il s'agit des « actions des êtres humains en société et par leurs résultats, la manière avec laquelle le peuple interagit dans leurs communautés [...] ». La culture est le langage et l'agir dans la vie quotidienne » (Shor, 1993, p. 30). Elle est ce processus sociohistorique des rapports producteurs de la conscience de soi, individuelle et collective, qui s'établit par l'action humaine en société et qui lui donne sens. La culture est

donc d'abord une pratique humaine, une manière d'agir avant d'être un état, une manière d'être. Elle n'est pas seulement une manière de vivre, c'est « un processus d'«humanisation» » (Marcuse, 1970, p. 312) ; elle est bien le moteur et l'expression vivante, par là évolutive, du mode de penser et d'agir d'une société donnée. Pour sa part, McLaren (2003) définit la culture dans le même sens : elle signifie « ces façons particulières dans lesquelles un groupe social vit et donne sens aux circonstances et aux conditions de vie données. [...] un ensemble de pratiques, d'idéologies et de valeurs à partir desquelles différents groupes donnent sens au monde » (p. 74). Bref, elle renvoie aux pratiques sociales de base (Freitag, 1973) qui donnent sens à la pensée et à l'agir d'un ensemble d'êtres humains vivant sur un territoire donné. Elle constitue l'infrastructure d'une collectivité, influant sur les modes de faire et de penser de ses membres et donnant le sens et devenant le ciment de la société sur les plans tant objectif, subjectif qu'intersubjectif.

Toute culture, la culture québécoise évidemment, est composée de valeurs, de manières d'être et de vivre, de se comporter en privé comme en public, mais aussi de penser et de se représenter soi-même, l'autre, la société, son milieu et son environnement. C'est un tout hautement complexe aux composantes qui se chevauchent et qui sont étroitement interreliées, mais qui sont également évolutives dans le temps et en fonction des circonstances. La culture, c'est ce qui fait les racines et le sens de la vie.

Si la culture, ainsi que définie, est une dimension fondamentale qui caractérise un peuple, une nation, la reconceptualisation de la constitution québécoise devrait affirmer non pas seulement sa prépondérance, mais bien sa «sacralité», son «intouchabilité», non pas en tant qu'un «bien» (au sens philosophique de Rawls) figé et immuable, mais en tant qu'un processus dynamique et créatif qui préserve toutefois ses traits fondamentaux, dont l'un d'entre eux est la langue.

La langue française

La langue est bien autre chose qu'un seul outil de communication ; c'est l'expression d'une culture, d'une structure mentale référentielle collective qui détermine un mode de vie, une manière de penser, de voir le monde et d'y intervenir. Ainsi, la langue française, telle qu'elle est parlée au Québec, s'avère le principal constituant de sa culture dont l'origine remonte aux colons venant de la France des XVI^e au XVIII^e siècles et qui a subi par la suite maintes influences sur le plan culturel : autochtones, françaises, anglaises, écossaises, irlandaises et étatsuniennes, auxquelles se sont ajoutées celles issues de l'immigration plus récente, italienne, haïtienne, libanaise, chinoise, vietnamienne, portugaise, grecque, magrébine, etc. Si la langue québécoise est d'abord française par ses origines, elle s'est différenciée dans le cadre d'une culture métissée (Bouchard, 1993).

Bakhtine (1986) conçoit que les êtres humains donnent du sens aux composantes de leur culture, aux énonciations langagières, à travers des interactions dialogiques, des rapports entre soi et autrui : « être, c'est communiquer dialogiquement » (Bakhtine, 1988, p. 325), c'est-à-dire, en conséquence, que l'être relationnel s'oppose à la conception de l'individu autosuffisant et que « le sens est une propriété qui émerge d'une action coordonnée [...] ou, plus précisément [qui se situe] dans la forme de coordination à laquelle nous donnons vie » (Gergen, 2001, p. 259-260) à travers un dialogue entre deux ou plusieurs êtres humains. Tout ce que nous apprenons, tout ce que nous savons, tout ce que nous pensons passe par la langue : « ce que nous tenons

pour être la connaissance du monde naît des relations, [...] elle ne fait pas partie intégrante de l'esprit individuel, mais de traditions communes et interprétatives » (Gergen, 2001, p. 220).

Pour Breton (2002) et pour Vygotsky (1985/1934, 2014), le langage est en effet intrinsèquement social : « le sujet parlant est une construction sociale puisque ce qu'il pense et exprime, puisque le relief de sa subjectivité même, il les doit à un tel instrument. C'est pourquoi, remarquent Gergen et Wortham (2001), « Aucun langage ne procède d'une activité privée [...] ; au contraire, le langage et les autres actions acquièrent leur intelligibilité dans leur usage social, en tant qu'ils sont coordonnés avec les actions des autres. Les individus isolés ne cessent pas cependant d'être intelligibles ; la trace de l'intelligibilité de leurs actions particulières se retrouve dans l'immersion antérieure de leurs relations » (p. 119).

Si la langue s'avère aussi primordiale et incontournable pour définir et caractériser la culture d'un peuple, la reconceptualisation de la constitution québécoise devrait la hisser au rang d'un enjeu central et vital, intouchable, inviolable et inaliénable.

L'éducation

« Aucun problème n'est pour l'homme de plus vaste conséquence que celui de l'éducation » écrivait Rostand (1966, p. 9). la finalité première de tout système d'éducation conçu dans le contexte d'un État-nation démocratique est (devrait être) de former des êtres humains émancipés, égaux, libres. Sa spécificité est d'intégrer « les populations en une communauté de citoyens » (Schnapper, 1994, p. 28) et de leur garantir l'exercice de pratiques démocratiques, ce qui requiert la mise en place d'une « école démocratique [qui] doit donner à tous les capacités intellectuelles nécessaires pour participer réellement à la vie publique » (*Ibid.*, p. 95).

Or, de nos jours, le Québec se “globalise” dans la quête d'un rayonnement économique prôné par la logique néolibérale d'origine étatsunienne (Lenoir, 2005, 2024 ; Lenoir, Adigüzel, Lenoir, Libâneo et Tupin, 2016). Il importe, en effet, de se rappeler que le Québec est passé en un peu plus d'une cinquantaine d'années d'une société à caractère rural et animée par une idéologie de conservation à une société à caractère postindustriel insérée dans la toile néocapitaliste nord-américaine soutenue par une idéologie néolibérale prônant une vision utilitariste individualiste des êtres humains conçus en termes de “capital humain”. Soutenu par une idéologie néolibérale qui s'impose sur les plans politique, économique, social et culturel, idéologie qui est venue exacerber cette logique en la radicalisant jusqu'à défendre l'idée d'une conception entrepreneuriale, gestionnaire, de l'éducation et d'une formation d'un “capital humain”, la logique nord-américaine conduit également à une vision réductrice, strictement utilitariste, des savoirs d'enseignement et au quasi-abandon de certaines matières jugées inutiles, pire encore hélas, à une vision réductrice de l'être humain réduit à une fonction d'objet manipulable. C'est ainsi que le néolibéralisme prône une école centrée sur le développement des seules habiletés instrumentales (les compétences-*skills*) et comportementales utiles à l'économie de marché. S'opèrent alors une disqualification de la distanciation critique et des savoirs conceptualisés et codifiés, l'effacement d'un patrimoine culturel et de grandes œuvres de l'humanité auxquels se substituent l'opinion, les préjugés, le sens commun, des informations non validées. Les structures curriculaires actuellement en place, au primaire et au secondaire, sont fortement marquées par cette conception individualiste et utilitariste où les savoirs d'ordre cognitif, outils fondamentaux pour structurer la pensée et l'action, sont dévalorisés au profit de savoir-faire techniques (Lenoir, 2021).

Une des principales lacunes observées réside dans la quasi-absence de l'enseignement des sciences humaines (l'histoire et de la géographie), réduites à des matières secondaires et jugées peu ou pas importantes, alors qu'elles sont les éléments constitutifs fondamentaux du rapport au monde, à la société, aux autres et à soi. Un peuple qui ne connaît pas son histoire, qui ne peut identifier les enjeux actuels auxquels la société dans laquelle il vit doit faire face, ne peut en aucun cas, faute de structures conceptuelles et des faits qui y sont rattachés, comprendre les situations dans lesquelles il est plongé. Ce peuple est alors profondément aliéné, c'est-à-dire dépossédé des capacités de concevoir et de mettre en œuvre des processus émancipateurs qui lui permettrait d'acquérir son autonomie et de jouir pleinement de la reconnaissance sociale de son identité spécifique comme un État-nation apte à définir ses orientations propres et à s'auto-déterminer. Est-il besoin de rappeler ces paroles de Marc Bloch (1977/1949) : « l'incompréhension du présent naît fatalement de l'ignorance du passé. Mais il n'est peut-être pas moins vain de s'épuiser à comprendre le passé, si l'on ne sait rien du présent » (p. 47) ?

La connaissance du passé, essentielle pour comprendre la trajectoire actuelle de notre société et des humains qui y vivent, suppose donc la mise en œuvre d'une formation reposant sur une dialectique entre passé et présent. Une réforme du curriculum des enseignements primaires et secondaires devrait conduire non seulement à mettre en exergue l'importance de la maîtrise du français, mais aussi celle d'une connaissance approfondie de l'histoire et d'une géographie d'un Québec inséré depuis le XVI^e siècle dans une dynamique internationale. La reconceptualisation de la constitution du Québec devrait en conséquence introduire l'exigence d'une connaissance suffisante de l'histoire du pays.

Conclusion : quelques conséquences et recommandations

De ces quelques remarques sur l'importance de la culture, de la langue et de l'éducation, je dégage quelques remarques que la reconceptualisation de la constitution devrait inclure.

1. Sur le plan culturel

- 1.1 Ainsi que le mémoire de Me Ouellet le met bien en relief, la constitution doit rejeter à la fois le multiculturalisme fédéral et l'interculturalisme pour ne retenir que l'intégration culturelle.

Beauchemin (2007) met en lumière le danger de ces deux conceptions où une "société des identités" tend à se substituer à une "société citoyenne", où l'individualisme actuel, au nom d'une recherche identitaire exclusive, nie, rejette ou ignore la dimension citoyenne de solidarité, de cohésion, pour ne prôner que ses seuls intérêts individuels ou ethniques. En compagnie de ma fille, spécialiste des questions liées à l'immigration, nous avons (Lenoir et Lenoir, 2012, 2019) souligné combien le multiculturalisme, autrefois appelé pluralisme culturel, constituait un piège destructeur pour le concept de nation et ses attributs renvoyant à la solidarité, à l'unité et à la coopération, faisant régresser politiquement la composante francophone québécoise par son insertion dans la mosaïque ethnique canadienne et, par là, introduisant l'idée de faire de la culture québécoise « une culture parmi d'autres » (Dumont, 1995, p. 47) à l'encontre l'entente spéciale qui avait lié les deux peuples fondateurs du Canada au XIX^e siècle

lors de l'établissement de la Confédération en 1867. De même, la notion d'interculturalisme relève d'une vision idéologique qui chercherait à concilier harmonieusement la diversité ethnoculturelle avec le maintien d'une culture commune. Pietrantonio, Juteau, et McAndrew (1996) résument ainsi les principales similitudes entre le multiculturalisme et l'interculturalisme :

- la reconnaissance de la nature pluraliste des cultures canadiennes ou québécoises ;
- l'existence d'un rapport similaire au pluralisme linguistique ;
- le rejet de l'assimilationnisme ;
- une priorité accordée aux enjeux sociaux plutôt qu'aux enjeux culturels ;
- la reconnaissance du fait que l'égalité exige plus qu'une simple égalité formelle ;
- le déplacement des subventions aux communautés vers les institutions publiques ;
- la reconnaissance de l'existence sociologique des communautés (1996, p. 155).

Landry (2009) a écrit qu'« On voit donc que même "l'interculturalisme" proposé maladroitement par Taylor-Bouchard pour remplacer la convergence culturelle préconisée par nos divers gouvernements jusqu'à ce jour, est une façon déguisée de se rapprocher du multiculturalisme canadien, comme un de leurs experts l'a clairement exprimé » (n.p.).

La constitution doit mettre en évidence l'existence d'une société qui rejette le multiculturalisme fédéral qui repose sur la reconnaissance de la diversité ethnique, religieuse et culturelle de la population canadienne, et l'interculturalisme, cette fausse alternative piégeante, pour lui substituer une "convergence ou intégration culturelle" qui préconise la notion de "contrat moral" et une "culture publique citoyenne et commune" visant à favoriser la participation civique de tous quelle que soit leur origine ethnique.

- 1.2 La constitution doit retenir le concept d'une société où pouvoirs politiques et religieux sont séparés, par là une société intégralement laïque dans l'espace public et dans les institutions gouvernementales, dont l'école, laissant la liberté de culte à l'espace privé et aux édifices conçus à cet effet.

L'affirmation de la laïcité associée à l'intégration culturelle et à la reconnaissance d'une culture québécoise spécifique doit conduire à rejeter tout signe distinctif à caractère ethnique ou religieux dans l'espace public. Une telle option inscrite dans la constitution doit avoir un impact direct sur les nouveaux arrivants et susciter des aménagements chez les immigrants déjà installés.

Si les immigrants détiennent des droits comme tout individu de souche, une fois admis, puis en obtenant la nationalité du pays, ils ont aussi des devoirs dont le premier est de se comporter dans l'espace public selon les codes, les normes, les usages en vigueur et de la même façon que les habitants qui les accueillent. Une telle exigence est fondamentale et témoigne du respect et de la reconnaissance pour cette population d'accueil. On ne peut vivre dans l'espace public comme on vivait dans son pays d'origine, tel est le premier devoir et la première contrainte pour tout immigrant. Dans l'espace public, tout signe distinctif reliant un immigrant, tout comme un Québécois de souche d'ailleurs, à un quelconque signe religieux, qu'il s'agisse de vêtements, de signes distinctifs comme un couteau, une croix, une coiffure ou un couvre-chef devrait être banni par respect des mœurs, des normes, des manières de vivre en usage

dans la population d'accueil et favoriser l'insertion dans la communauté citoyenne. Il est du devoir, répétons-le, de tout immigrant de se comporter dans l'espace public selon les us et coutumes en vigueur dans le pays qui lui a ouvert les bras.

- 1.3 En contrepartie, il importe que soit prévu dans la constitution la responsabilité gouvernementale de mettre en œuvre des modalités éducatives visant à acculturer les immigrants à la culture, à la langue, aux valeurs, aux normes et aux règles en usage au Québec.

On ne peut oublier qu'un immigrant reste un immigrant toute sa vie, même s'il s'adapte parfaitement aux us et coutumes de son nouveau pays. Tout être humain est profondément marqué par son enfance, par le milieu dans lequel il l'a vécue, par la socialisation première dont il demeure porteur, par les référents culturels qu'il a intégrés. Cette réalité socioculturelle, il doit la reconnaître et l'accepter tout en s'acculturant progressivement à une nouvelle culture, à un nouvel environnement, à de nouvelles manières de vivre, de penser et d'agir, en plus d'être conscient que la deuxième génération sera davantage intégrée, la troisième encore davantage. Il est en conséquence du devoir des organismes gouvernementaux ou financés par l'État québécois d'intervenir auprès des nouveaux immigrants dès leur arrivée et de les d'accompagner surtout durant leurs premières années d'intégration sociale.

2. Sur le plan linguistique

- 2.1 La reconceptualisation de la constitution du Québec se doit d'affirmer que le français est la langue officielle, sans aucune exception possible, tant sur le plan oral qu'écrit, et être ainsi le garant de l'identité québécoise.

Elle doit non seulement mettre en évidence la promotion de son usage dans toutes les sphères de l'activité économique, sociale et culturelle, mais d'abord de l'imposer en tant qu'une exigence incontournable. Au travail, dans les affiches et les publicités, dans les commerces, dans la rue, etc., bref, dans l'espace public seule doit régner la langue française.

Une telle posture n'exclut nullement la reconnaissance des droits des anglophones vivant au Québec uniquement (ce qui écarte les immigrants ayant opté pour l'anglais et qui devraient apprendre le français) et l'assurance qu'ils recevront tous les services requis dans leur langue.

Soyons clair : il ne s'agit pas de rejeter la langue anglaise, mais de préserver l'identité culturelle de la nation québécoise. Il ne s'agit pas plus d'interdire son apprentissage, mais uniquement comme langue étrangère, au même titre que l'espagnol, le mandarin ou l'allemand par exemple, c'est-à-dire comme une langue étrangère dans laquelle on ne conçoit pas le monde, mais uniquement avec laquelle on communique au besoin.

- 2.2 La reconceptualisation de la constitution du Québec se doit également d'imposer l'usage du français à tout nouvel immigrant, à travers des formations adéquates afin de leur permettre d'accéder pleinement au statut de citoyen québécois et aux diverses

composantes de la vie québécoise. Ces formations doivent également s'adresser aux immigrants déjà installés au Québec. Ces mesures s'avèrent nécessaires pour préserver la langue française de sa mise progressive à l'écart au profit de l'anglais, phénomène de nos jours bien réel à Montréal en particulier.

- 2.3 La constitution devrait également introduire des mesures pour protéger le français dans la vie courante, spécialement sur le plan de la musique anglophone qui envahit les oreilles et les abrutit dans la presque totalité des commerces et des services.

Il est inacceptable que du matin au soir, dans les magasins et les services, quelle que soit leur dimension, une musique de fond anglo-étatsunienne vienne saturer les oreilles de la clientèle et l'abrutir, alors qu'il existe une chanson francophone de très grande qualité. Accepter cette situation, c'est accepter son aliénation à une culture étrangère, c'est oublier ses racines, c'est nier et rejeter, peut-être inconsciemment, son identité culturelle collective, francophone et québécoise. Et si aliénation il y a, elle s'explique en particulier par la quasi-absence de formation historique de la jeunesse.

Or, il existe une chanson francophone de grande qualité (je possède plus de 100 000 chansons francophones), incluant des auteurs-compositeurs-interprètes québécois remarquables, qui aurait un effet autrement éducatif sur la population. Et si les paroles sont considérées inutiles, pourquoi ne pas recourir à la musique classique qui peut être entraînante et bien agréable à écouter.

3. Sur le plan éducatif

- 3.1 La reconceptualisation de la constitution du Québec doit inclure des mesures concernant deux questions éducatives prioritaires : l'enseignement du français et l'enseignement des sciences humaines, l'histoire et de la géographie.
- 3.2 L'enseignement du français ne se réduit pas à un certain nombre d'heures par semaine. Il doit faire l'objet d'un enseignement constant, d'une préoccupation continue à travers toutes les activités de la journée.

Il n'y a pas lieu d'ajouter davantage d'heure d'enseignement de cette discipline scolaire. Les données recueillies depuis les années 1980 mettent en évidence que son enseignement dépasse le nombre d'heures hebdomadaires prévues. La faible maîtrise du français par les élèves provient de son absence de maîtrise par les enseignantes et les enseignants, des contextes familiaux (par ex. : Lenoir, 2006, 2021 ; Lenoir et Hasni, 2010, 2016) et d'un enseignement inadéquat (Lenoir, 2021).

Il doit se faire en situation, dans un rapport étroit avec la vie des élèves, avec les apprentissages qui permettent de construire la réalité humaine et sociale (histoire, géographie, contextes sociaux), mais aussi avec la tradition culturelle portée par la littérature et surtout dans toutes les situations d'enseignement-apprentissage. Un enseignement non significatif pour les élèves, souvent centré sur le cahier d'exercices, constitue un piège dont les enseignants ont de la difficulté à s'en dégager. Cet enseignement devrait bien au contraire privilégier un apprentissage en contexte fondé sur

l'écriture et être certes renforcé par des exercices de grammaire, l'apprentissage de ses règles, mais aussi par des rédactions et des dictées régulières, car l'exercice comme modalité d'ancrage des règles de grammaire est nécessaire, mais il ne constitue pas la base des processus d'apprentissage.

Penser la langue française en symbiose avec la culture québécoise, les défendre et en faire la promotion requiert de retrouver, en l'adaptant à la réalité québécoise actuelle, la charge normative et émancipatrice que possédait la culture avant d'être morcelée et déchiquetée en culture savante, des élites, générale, populaire, de masse, du pauvre, commerciale, etc.

La reconceptualisation de la constitution du Québec doit prévoir des mesures assurant une maîtrise réelle de la langue française par toutes les enseignantes et tous les enseignants, qu'ils enseignent au primaire, au secondaire, au collégial ou à l'université. Une telle exigence s'applique donc à tous les ordres d'enseignement, du primaire à l'université, incluant bien entendu la formation initiale à l'enseignement.

- 3.3 La reconceptualisation de la constitution doit contenir des mesures pour assurer un enseignement de l'histoire, de la première année du primaire à la fin du secondaire, et un renforcement de l'enseignement de la géographie.

La connaissance du passé et sa contextualisation spatiale, essentielles pour comprendre la trajectoire actuelle de notre société et des humains qui y vivent, suppose la mise en œuvre d'une formation reposant sur une dialectique entre passé et présent ancrée spatialement. En cette époque où réseaux sociaux, promotion de l'anachronisme et d'un "politiquement correct" dogmatique et ignorant et autres *fake news* font des ravages, une solide formation historique s'impose avec urgence face à une profonde ignorance tant du présent que du passé par la population. Une réforme du curriculum des enseignements primaires et secondaires devrait conduire non seulement à mettre en exergue l'importance de la maîtrise du français, mais aussi celle d'une connaissance approfondie de l'histoire d'un Québec inséré depuis le XVI^e siècle dans une dynamique internationale et qui s'inscrit géographiquement dans des rapports socioéconomiques et politiques.

- 3.4 La reconceptualisation de la constitution doit imposer une éducation scolaire sans exception, du primaire à l'université, en français.

Écarter l'imposition du français au CEGEP constitue une grave erreur. Le message qui est ainsi envoyé à la population, c'est que l'anglais est de première importance, peut-être même davantage que le français et que des communautés ethniques peuvent se passer du français et de la culture québécoise pour vivre au Québec. Qui oserait penser qu'un élève francophone qui poursuit ses études en anglais sera à même par la suite de valoriser le français, de posséder un vocabulaire riche dans cette langue à laquelle il recourra de manière usuelle par la suite ? Faire ses études en anglais, c'est être amené à penser en anglais et non en français !

En fait, le laxisme se retrouve également sur le plan politique non seulement en autorisant la formation postsecondaire en anglais, mais aussi en fermant les yeux au regard

de la formation dans des écoles ethniques qui ne respectent pas les enseignements prévus.

- 3.5 La reconceptualisation de la constitution doit prévoir des modalités de supervision et d'évaluation, incluant d'éventuelles sanctions, des mesures prises dans le champ de l'éducation scolaire.

Conclusion

Les quelques recommandations qui ont été avancées découlent de quelque 60 ans de pratiques et de recherches en éducation centrées sur les dimensions culturelles et sociales que véhiculent les enseignantes et les enseignants. Elles mettent en évidence la nécessité de se pencher avec rigueur, systématisation et aussi avec un esprit critique sur ces trois problématiques qui sont au cœur des enjeux de la société québécoise actuelle et qui influenceront de manière significative sur son avenir.

Références

- Bakhtine, M. (1986). *Speech genres and other late essays* (trad. V. W. McGee). Austin, TX : University of Texas Press.
- Bakhtine, M. (1988). *La poétique de Dostoïevski*. Paris : Seuil.
- Beauchemin, J. (2007). *La société des identités. Éthique et politique dans le monde contemporain* (2^e éd. rev. et augm.). Montréal : Athéna éditions (1^{re} éd. 2004).
- Bloch, M. (1977). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien* (7^e éd.). Paris : Armand Colin (1^{re} éd. 1949).
- Bouchard, G. (1993). Une nation, deux cultures. Continuités et ruptures dans la pensée québécoise traditionnelle (1840-1960). In G. Bouchard et S. Courville (dir.), *La construction d'une culture. Le Québec et l'Amérique française* (p. 3-47). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Breton, S. (2002). Norme juridique et normativité sociale. *Esprit*, 285, 55-79.
- Cuche, D. (2010). *La notion de culture dans les sciences sociales* (4^e éd.). Paris : La Découverte (1^{re} éd. 1996).
- Dumont, F. (1995). *Raisons communes*. Montréal: Boréal.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*. Paris : François Maspéro.
- Freitag, M. (1973). *Dialectique et société. Étude épistémologique sur l'objectivité historique*. Thèse de doctorat de 3^e cycle en sociologie, École pratique des Hautes-Études, 6^e section, Paris.
- Gergen, K. J. (2001). *Le constructionnisme social : une introduction* (trad. A. Robiolio). Paris : Delachaux et Niestlé (1^{re} éd. 1999).
- Gergen, K. J. et Wortham, S. (2001). Social construction and pedagogical practice. In K. J. Gergen, (dir.), *Social construction in context* (p. 115-136). London : Sage.
- Grace, G. (1997). Politics, markets, and democratic schools : On the transformation of school leadership. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown et A. S. Wells (dir.), *Education : Culture, economy, society* (p. 311-318). New York, NY : Oxford University Press.
- Gramsci, A. (1974). *Écrits politiques*. T. 1 : 1914-1920. Textes choisis, présentés et annotés par Robert Paris (trad. M. G. Martin, G. Moget, A. Tassi et R. Paris). Paris : Gallimard.
- Landry, B. (2009). *Bernard Landry dit non à la doctrine néfaste du multiculturalisme*. Document accessible à l'adresse <<http://www.postedeveille.ca/2009/06/bernard-landry-dit-non-à-la-doctrine-néfaste-du-multiculturalisme.html>>.
- Lenoir, Y. (2005). Le "Rapport Parent", point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 28(4), 638-668.
- Lenoir, Y. (2006). Practices of disciplinarity and interdisciplinarity in Quebec elementary schools : Results of twenty years of research. *Journal of Social Science Education*, 5(2), 19-36.
- Lenoir, Y. (2021). *Les pratiques d'enseignement au primaire. Résultats de quatorze années de recherche sur la mise en œuvre du curriculum québécois* (préface de Claude Lessard). Saint-Lambert : Éditions Cursus universitaire.

- Lenoir, Y., Adigüzel, O., Lenoir, A., Libâneo, J. C. et Tupin, F. (dir.). (2016). *Les finalités éducatives scolaires. Une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques*. T. 1 : *Fondements, notions et enjeux socioéducatifs* (préface de Christian Laval). Saint-Lambert : Éditions Coursus universitaire.
- Lenoir, Y. et Hasni, A. (2010). Interdisciplinarity in Quebec schools : 40 years of problematic implementation. *Issues in Integrative Studies*, 28, 238-294.
- Lenoir, Y. et Hasni, A. (2016). Interdisciplinarity in primary and secondary school : Issues and perspectives. *Creative Education*, 7, 2433-2458.
- Lenoir, Y. et Lenoir, A. (2012). Accommodements raisonnables et dialogue interculturel au Québec : au-delà de la problématique première, une tension avec le multiculturalisme canadien et des incidences sur le système scolaire. In D. Alaoui (dir.), *Éloge du divers et du dialogue* (p. 171-202). Sainte-Gemme : Presses universitaires de Sainte-Gemme.
- Lenoir, Y. et Lenoir, A. (2019). L'interculturalité au Québec : quelle pensée réflexive critique en éducation ? In A. Lenoir et D. Alaoui (dir.), *Les enjeux et défis de l'interculturel. Une réflexion critique* (p. 13-41). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- McLaren, P. (2003). Critical pedagogy : A look at the major concepts. In A. Darder, M. Baltodano et R. D. Torres (dir.), *The critical pedagogy reader* (p. 69-96). New York, NY : Routledge Falmer.
- Marcuse, H. (1970). *Culture et société* (trad. G. Billy, D. Bresson et J.-B. Grasset). Paris : Éditions de Minuit (1^{re} éd. 1965).
- Pietrantonio, L., Juteau, D., McAndrew, M. (1996). Multiculturalisme ou intégration : un faux débat. In K. Fall, R. Hadj-Moussa et D. Simeoni (dir.), *Les convergences culturelles dans les sociétés pluriethniques* (p.147-158). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rostand, E. (1966). Préface. In P. Didier, M. Faivre d'Arcier, R. Fauroux, A. Grandpierre, D. Millord et M. Rousselet, *Le bouton du mandarin. L'école face à son avenir* (p. 9-13). Tournai : Casterman.
- Schnapper, D. (1994). *La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation*. Paris : Gallimard.
- Shor, I. (1993). Education is politics. Paulo Freire's critical pedagogy. In P. McLaren et P. Leonard (dir.), *Paulo Freire. A critical encounter* (p. 25-35). New York, NY : Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et langage suivi de Commentaire sur les remarques critiques de Vigotski de Jean Piaget* (trad. F. Sève). Paris : Messidor/Éditions sociales (1^{re} éd. 1934).
- Vygotsky, L. S. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (trad. F. Sève ; édition préparée par M. Brossard et L. Sève). Paris : La Dispute.

Yves Lenoir