

MÉMOIRE PRÉSENTÉ DANS LE CADRE DE L'APPEL DU COMITÉ D'ÉTUDE SUR LE RESPECT DES PRINCIPES DE LA LOI SUR LA LAÏCITÉ DE L'ÉTAT ET SUR LES INFLUENCES RELIGIEUSES

**La laïcité à l'école québécoise : s'appuyer sur les balises
existantes pour assurer la mission de socialisation dans
une société pluraliste et démocratique**

par

Sivane Hirsch, professeure, Université Laval

Corina Borri-Anadon, professeure, Université du Québec à Trois-Rivières

Julie Larochelle-Audet, professeure, Université de Montréal

Léana Dupuis, étudiante, Université Laval

Marie-Odile Magnan, professeure, Université de Montréal

Hana Zayani, étudiante, Université de Montréal

Équipe Inclusion et diversité ethnoculturelle en éducation (IDEÉ)
Fonds de recherche du Québec - Société et culture

20 mai 2025

Table des matières

Liste des sigles	3
Présentation de l'Équipe IDEÉ	4
Introduction	5
Des piliers éducatifs de l'école québécoise menacés	6
L'égalité des chances	6
Le droit à l'éducation	6
Les trois missions de l'école québécoise	7
La visée de réussite éducative	9
La question de la laïcité à l'école québécoise	11
Des acquis en matière de laïcité à l'école	11
Les « manquements à la laïcité » : construire un problème pour proposer une solution	12
Les effets documentés par la recherche de la Loi 21 au sein du système scolaire québécois	14
Les accommodements raisonnables et leur rôle à l'école	17
La présence de balises pour la pratique professionnelle du personnel scolaire	16
Les bienfaits de la diversité religieuse à l'école	19
Conclusion et recommandations	20
Bibliographie	21

Liste des sigles

CDPDJ	Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse
CPE	Centre de la petite enfance
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSS	Centre de services scolaires
ECR	Programme Éthique et culture religieuse
IDEÉ	L'Équipe Inclusion et diversité ethnoculturelle en éducation
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
MCC	Ministère de la Culture et des Communications
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MEQ	ministère de l'Éducation du Québec
MIFI	Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration
OAQ	Orthophonie et Audiologie Canada
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OOAQ	Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec dans son mémoire déposé dans le cadre de ces consultations

Présentation de l'équipe

Ce mémoire a été élaboré par des membres chercheuses et membres étudiantes de l'Équipe Inclusion et diversité ethnoculturelle en éducation (IDEÉ) financée par le Fonds de recherche du Québec - Société et Culture. Cette équipe a pour principaux objectifs de :

1. Comprendre comment le personnel scolaire contribue à produire ou à réduire les inégalités éducatives en contexte de diversité ethnoculturelle ;
2. Identifier comment les institutions éducatives, du préscolaire jusqu'à l'université, et les personnes qui agissent en son sein peuvent contribuer à réduire les inégalités et favoriser la justice sociale ;
3. Contribuer à éclairer les politiques en éducation et en immigration, les initiatives communautaires, la formation initiale et continue du personnel scolaire et les pratiques des milieux éducatifs.

L'Équipe IDEÉ adopte une posture critique afin de comprendre comment certaines pratiques et certains processus structurels agissent sur la réussite éducative et sur l'expérience de tous les personnes actrices au sein de l'école, notamment celles de groupes minorisés ou racisés ¹.

L'Équipe IDEÉ rassemble :

- 9 chercheuses régulières mobilisant une diversité d'approches de recherche et de disciplines dont la sociologie, la psychopédagogie, la psychologie sociale, la didactique et l'administration scolaire
- 57 membres étudiants à la maîtrise et au doctorat
- 11 collaboratrices et collaborateurs des milieux de pratique travaillant dans les institutions éducatives et gouvernementales ainsi que dans des organismes communautaires.

1 « Un groupe est minorisé lorsqu'au sein d'un rapport social inégal, il est réduit à une situation de moindre pouvoir, symbolique et matériel (Guillaumin, 1972), en fonction de facteurs, souvent intersectionnels - genre, couleur, handicap, etc. (Crenshaw, 1989) ». (Potvin et al., 2022, p. 8). « La notion de groupe racisé fait ressortir le caractère socialement construit de l'idée de "race", dont on sait maintenant qu'elle ne repose sur aucun fondement scientifique crédible. Le participe passé "racisé" renvoie au fait que les prétendues "races" résultent d'un processus de catégorisation externe opérée par le groupe majoritaire. » (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2006, p. 1). Son usage permet de reconnaître les conséquences toujours actuelles du racisme sur certains groupes de personnes dans la société.

Introduction

Ce mémoire, qui reprend certaines sections du mémoire présenté dans le cadre de la consultation sur le projet de loi 94 - *Loi visant notamment à renforcer la laïcité dans le réseau de l'éducation et modifiant diverses dispositions législatives* (Borri-Anadon et al., 2025), vise à contribuer aux travaux du Comité d'étude sur le respect des principes de la Loi sur la laïcité de l'état et sur les influences religieuses en s'intéressant plus spécifiquement à la question du religieux dans l'espace scolaire.

D'entrée de jeu, nous souhaitons affirmer que nous ne contestons pas les principes de laïcité, soit la séparation entre l'État et l'Église, la neutralité de l'État, la liberté de conscience et l'égalité de traitement. En revanche, nous ne partageons pas l'analyse selon laquelle leur mise en œuvre ne serait pas assurée dans l'état actuel du cadre scolaire et qu'il serait donc nécessaire de la « renforcer ». Au contraire, **c'est par le biais d'une meilleure compréhension des piliers de l'école québécoise et d'une reconnaissance des conséquences de faire de la religion le principal problème de l'école qu'il est possible de respecter la laïcité et la neutralité religieuse au sein des institutions scolaires.**

Dans la première section, nous faisons donc un bref rappel des quatre piliers qui semblent être pertinents à considérer dans ce contexte : 1) l'égalité des chances, 2) le droit à l'éducation, 3) les trois missions de l'école québécoise, dont la socialisation plus particulièrement, et 4) la visée de réussite éducative. Nous nous intéressons ensuite à la question de la laïcité à l'école, notamment des acquis en la matière, ainsi que des conséquences de la Loi 21. Finalement, nous terminons par une section conclusive présentant nos principales recommandations.

Des piliers éducatifs de l'école québécoise menacés

L'école québécoise, telle que nous la connaissons aujourd'hui, a été profondément influencée par une pluralité de voix et de perspectives politiques et citoyennes. Afin de situer notre analyse de la laïcité à l'école, cette partie présente, à partir de considérations historiques, sociopolitiques, juridiques et scientifiques, certains piliers de l'école québécoise qui sont à la fois des valeurs, des visées et des principes éducatifs : 1) l'égalité des chances, 2) le droit à l'éducation, 3) les trois missions de l'école québécoise, dont particulièrement la mission de socialisation, et 4) la visée de réussite éducative. Ces piliers s'actualisent notamment dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ), le *Référentiel de compétences professionnelles en enseignement* (dorénavant Référentiel) et d'autres encadrements qui structurent le système éducatif québécois, dont, au premier chef, la *Loi sur l'instruction publique*.

L'égalité des chances

L'égalité des chances, valeur fondatrice de l'école québécoise (Proulx et al., 2021), est inscrite dans la Loi sur l'instruction publique (LRQ c. I-13.3) depuis 1999. Elle vise à « garantir que des personnes issues de différents milieux sociaux aient des chances équitables d'accéder à l'enseignement, de bénéficier de conditions d'apprentissage appropriées à leurs besoins, de réussir et d'obtenir un diplôme » (Doray et al., 2024, p. 11). Comme le soutient le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2016), l'école constituerait même « le meilleur instrument dont dispose une société pour que l'égalité des chances soit réelle et pas seulement formelle » (p. 16-17). Cette valeur est étroitement liée à la volonté de démocratisation de l'éducation au Québec, initiée avec les travaux de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, mieux connue sous le nom de commission Parent, dans la foulée de la Révolution tranquille (Doray, Lessard et Roy-Vallières, 2024 ; Kamanzi, 2024).

Le droit à l'éducation

Aux côtés de l'égalité des chances, le droit à l'éducation pour tous et toutes a aussi guidé la démocratisation du système éducatif québécois. Dans la foulée des mouvements pour la reconnaissance des droits humains, la société québécoise s'est dotée d'institutions et de balises politiques et juridiques pour protéger ce droit, comme la Charte des droits et libertés de la personne du Québec (LRQ, c. C-12) adoptée en 1975. En vertu de la *Charte et de la Loi sur l'instruction publique*, aucun motif ne justifie que certaines personnes ou collectivités soient privées des besoins de base comme l'éducation ; une idée faisant l'objet d'un important consensus parmi la population (Langlois, 2014). Pour actualiser ces droits fondamentaux et remplir ses missions, l'école québécoise doit être un lieu exempt de discrimination (Charte des droits et libertés de la personne, art. 10 ; Tessier et Pierre, 2025).

Les trois missions de l'école québécoise

L'école québécoise a trois missions qui s'actualisent à travers le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) et qui ont été circonscrites à la suite des États généraux sur l'éducation, qui se sont déroulés 30 ans après la commission Parent, en 1995 et en 1996. En prévision du XXI^e siècle, cette vaste consultation a été l'occasion d'actualiser le rôle de l'école québécoise dans la construction d'une société plus juste, démocratique, égalitaire et humaniste (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996). Trois missions interreliées de l'école ont été affirmées : instruire, socialiser et qualifier. L'atteinte de ces trois missions permet de préparer les enfants et les jeunes à devenir des citoyens et des citoyennes qui contribuent à la construction d'une société démocratique et pluraliste.

À la suite du rapport, l'Énoncé de politique éducative *Prendre le virage du succès : L'école, tout un programme* (ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 1997) définit la **mission d'instruction** comme étant la formation de l'esprit, par le développement des activités intellectuelles et la maîtrise des savoirs. Selon la **mission de qualification**, l'école « a le devoir de rendre tous les élèves aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire ou à s'intégrer à la société par la maîtrise de compétences professionnelles » (MEQ, 1997, p. 9). Enfin, la **mission de socialisation** a comme objectif de faire de l'école un agent de cohésion en favorisant « le sentiment d'appartenance à la collectivité, mais aussi l'apprentissage du “vivre ensemble” » (MEQ, 1997, p. 9).

On y valorise notamment le rôle de l'école comme agent de cohésion dans une société pluraliste pour assurer la réussite éducative de tous les élèves :

Dans une société pluraliste comme la nôtre, l'école doit être un agent de cohésion : elle doit favoriser le sentiment d'appartenance à la collectivité, mais aussi l'apprentissage du “vivre ensemble”. Dans l'accomplissement de cette fonction, l'école doit être attentive aux préoccupations des jeunes quant au sens de la vie ; elle doit promouvoir les valeurs qui fondent la démocratie et préparer les jeunes à exercer une citoyenneté responsable ; elle doit aussi prévenir en son sein les risques d'exclusion qui compromettent l'avenir de trop de jeunes. (MEQ, 1997, p. 9)

De manière similaire, la socialisation était définie ainsi dans le rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation (1996) :

Socialiser est une autre finalité de l'institution scolaire. Celle-ci doit transmettre les valeurs qui fondent notre société démocratique (l'égalité, les libertés fondamentales, le respect de l'autre, la justice, la coopération, la solidarité) et le respect des institutions communes tout en demeurant un lieu d'exploration des valeurs. Elle prépare les individus à l'exercice de la citoyenneté en leur apprenant leurs droits et leurs devoirs, le respect des règles communes et l'ouverture à la diversité. L'école est aussi le creuset d'une société démocratique par sa fonction d'égalisation des chances et sa contribution à la cohésion sociale. Elle ne doit pas négliger ce volet de sa mission, sous peine d'être elle-même un agent de fracture sociale. (s.p.)

La mission de socialisation a été réaffirmée à maintes reprises depuis, notamment dans la *Politique de la réussite éducative* (MEES, 2017a). Il ressort clairement dans ces divers encadrements que socialiser à des valeurs n'implique pas de les imposer aux élèves. Cela signifie plutôt d'amener ces derniers à identifier leurs valeurs et celles des autres, mais aussi à les remettre en question et à réfléchir à leur bien-fondé. **Ainsi, la socialisation de l'école ne se réduit pas à une socialisation sous contrainte, c'est-à-dire à l'obligation de respecter les règles en vigueur ou à la prescription de s'approprier des valeurs imposées par l'État. Elle implique, a contrario, la préparation des élèves à la participation citoyenne dans une société pluraliste, susceptible de les amener à critiquer ces mêmes règles et valeurs et à en proposer de nouvelles.**

L'importance d'assurer la place de la pluralité sociale à l'école a aussi été rappelée en 1996 par la Cour suprême du Canada :

Lieu d'échange d'idées, l'école doit reposer sur des principes de tolérance et d'impartialité de sorte que toutes les personnes qui se trouvent en milieu scolaire se sentent également libres de participer. (*Ross c. Conseil scolaire du district n° 15 du Nouveau-Brunswick*, [1996] 1 R.C.S. 825, par. 42)

La Cour suprême du Canada l'a souligné à nouveau en 2002, en précisant que la présence de la diversité au sein même de l'école et l'exposition précoce des enfants à des réalités autres que celles qu'ils vivent dans leur environnement familial immédiat constitue tout simplement un fait de la vie en société. Il s'agit là du terreau nécessaire pour mener à bien la mission de socialisation de l'école. Le passage suivant est très éloquent (et d'ailleurs repris ensuite mot pour mot dans *S.L. c. Commission scolaire des Chênes*, 2012 CSC 7, [2012] 1 R.C.S. 235, où la Cour a validé le programme *Éthique et culture religieuse* (ECR)) :

En tant que membres d'un corps scolaire hétérogène, les enfants y sont exposés tous les jours dans le système d'enseignement public. À l'heure des repas, ils voient leurs camarades de classe, et peut-être aussi leurs professeurs, manger des aliments qui leur sont interdits, que ce soit en raison des restrictions religieuses de leurs parents ou d'autres croyances morales. Ils voient leurs camarades porter des vêtements dont leurs parents désapprouvent les caractéristiques ou les marques. Et ils sont également témoins, dans la cour d'école, de comportements que leurs parents désapprouvent. La dissonance cognitive qui en résulte fait simplement partie de la vie dans une société diversifiée. Elle est également inhérente au processus de croissance. C'est à la faveur de telles expériences que les enfants se rendent compte que tous ne partagent pas les mêmes valeurs. On peut soutenir que l'exposition à certaines dissonances cognitives est nécessaire pour que les enfants apprennent ce qu'est la tolérance. (*Chamberlain c. Surrey School District no. 36* [2002] 4 R.C.S. 710, 2002 CSC 86, par. 65-66)

La recherche va dans le même sens. En effet, une recension d'écrits de grande ampleur (Potvin et al., 2015) a démontré l'importance de mettre les élèves en contact avec la diversité, y compris religieuse, pour pouvoir les sensibiliser aux différences et au vivre-ensemble dans une société qui se dit pluraliste. Ainsi, « les sociétés qui s'engagent dans un dialogue ouvert et honnête au sujet de la diversité culturelle et linguistique de leurs membres et [que] celles dans lesquelles la diversité et la pleine participation sociale est possible et souhaitée, sont mieux préparées à faire face aux réalités linguistiques et sociales de notre monde moderne » (Le Nevez, Hélot et Ehrhart, cité dans Armand, 2013 p. 151).

La contribution de partenaires de la communauté éducative à cet égard est par ailleurs importante. Diverses initiatives sont menées en collaboration avec des partenaires de la communauté pour enrichir l'offre éducative, notamment afin de sensibiliser l'ensemble des élèves et du personnel aux enjeux de discrimination et d'entendre la voix de groupes minorisés au sein même de l'école. Voici quelques exemples de mesures et d'initiatives qui vont dans ce sens :

- Le *Programme de Reconnaissance de formation en langues et cultures offert par un organisme communautaire* (MEQ, 2024d) ;
- Le Répertoire culture-éducation qui permet d'organiser des activités culturelles représentatives de la diversité qui caractérise la société québécoise (ministère de la Culture et des Communications, 2025) ;
- Les allocations attribuées par le MEQ aux centres de services scolaires pour réaliser des ententes avec des organismes communautaires dont le territoire a été désigné par le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI) pour l'accueil de personnes réfugiées sélectionnées à l'étranger (MEQ, 2024b).

De fait, les recherches démontrent depuis plusieurs décennies que la collaboration école-communauté est une dimension cruciale permettant de favoriser la réussite éducative de tous les élèves (Charette et al., 2019 ; Deslandes, 2019 ; Sheldon, 2003).

La mission de socialisation de l'école québécoise contribue ainsi au développement d'une société pluraliste et démocratique, tout en développant une pensée critique par les jeunes citoyennes et citoyens pour « savoir vivre ensemble » dans une société nécessairement diverse, notamment sur le plan religieux. Selon les recherches s'étalant sur plusieurs décennies et selon les encadrements ministériels québécois, l'école doit être le reflet de sa société pluraliste et doit donc socialiser au vivre-ensemble.

La visée de réussite éducative

Depuis quelques années, la visée de réussite scolaire (comme les notes et la diplomation) s'est élargie à celle de réussite éducative à la fois dans les documents ministériels et dans la recherche. Notamment, dans sa *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur définit la réussite éducative en englobant les trois missions de l'école. « [La réussite] va au-delà de la diplomation et de la qualification en tenant compte de tout le potentiel de la personne dans ses dimensions intellectuelles, cognitives, affectives, sociales et physiques, et ce, dès le plus jeune âge » (MEES, 2017, p. 26).

La recherche définit le concept ainsi (voir Borri-Anadon et al., 2022) : la réussite éducative mobilise plusieurs dimensions interreliées, comme « l'intégration de savoirs académiques, l'acquisition d'attitudes et de valeurs utiles au fonctionnement en société, le développement des compétences nécessaires à l'insertion professionnelle et la réussite d'objectifs personnels (autonomie, bien-être, mobilité sociale, etc.) » (Demba, 2016, p.5). Ainsi, la réussite éducative viserait à la fois le développement de savoirs, mais également de savoir-faire et de savoir-être (Laferrière et al., 2011 ; Marquis, 2016). Les apprentissages sont conçus de manière intégrée, c'est-à-dire comme s'ajoutant et s'articulant aux connaissances

et expériences antérieures de l'élève. **La réussite éducative est assurée notamment par l'instauration de pratiques qui mobilisent les diverses réalités et expériences des élèves en tant que ressources dont ils disposent pour apprendre.**

De plus, la réussite éducative n'est pas synonyme de réussite scolaire. Comme l'ont montré certains de nos travaux, notamment ceux sur l'expérience d'élèves et de personnes étudiantes de groupes racisés à l'école et à l'université, il est possible de performer sur le plan académique tout en étant exclu sur le plan social (Collins et Magnan, 2018 ; Magnan et al., 2019). Au-delà des résultats scolaires, la réussite éducative serait aussi appréciée à partir, notamment, du bien-être des élèves (Demba, 2016 ; Guimard et al., 2015). **Parler de réussite éducative implique de se demander si chaque élève se sent reconnu et soutenu dans l'espace scolaire, mais aussi de mettre en œuvre des pratiques équitables qui valorisent et légitiment les identités et les expériences plurielles des élèves.** En effet, il est démontré que « les élèves sont plus susceptibles de se déconnecter, de se désinvestir et de connaître l'échec scolaire s'il existe un décalage entre leur identité familiale et ce que l'école promeut » (Anderson, cité dans Cummins, 2013, p. 110). De plus, les sociétés qui permettent aux individus d'exprimer et d'articuler leurs diverses appartenances identitaires contribuent à soutenir leur bien-être et leur sentiment d'appartenance, ce qui permet à ces individus, en retour, de contribuer pleinement à la société (Beauregard, 2019 ; Rousseau et al. 2022 ; Farmer, 2022). La reconnaissance et la participation sociale constituent en outre des conditions clés pour éviter, a contrario, le repli et la marginalisation de certains groupes composant la société (Fraser, 1998). **Ainsi, la recherche en éducation est somme toute consensuelle quant au fait que l'école gagne à assurer en son sein la reconnaissance de la diversité, notamment la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse (Beaudoin et Hamelin, 2024).**

NOUS INVITONS LE COMITÉ À CONSIDÉRER LES
PILIERS DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE AFIN QUE TOUTE
RECOMMANDATION AYANT UN IMPACT SUR LE RÉSEAU
SCOLAIRE S'INSCRIVE EN COHÉRENCE AVEC CES
DERNIERS.

La question de la laïcité à l'école québécoise

Cette section aborde la question de la laïcité à l'école québécoise en présentant d'abord les acquis à cet égard. Par la suite, nous présentons des recherches portant sur 1- les effets négatifs de la Loi 21 au sein du système scolaire québécois, 2- l'importance des accommodements raisonnables pour des motifs religieux dans l'école québécoise, 3- la présence significative de balises pour la pratique professionnelle du personnel scolaire, et 4- les bienfaits de la prise en compte de la diversité religieuse à l'école.

Des acquis en matière de laïcité à l'école

L'école publique québécoise est laïque. Elle n'est soumise à aucun pouvoir religieux. Bien que certains signes religieux restent présents dans les noms d'écoles et même sur leurs édifices, la neutralité de l'État s'exprime dans son discours officiel et son engagement, en vertu notamment de la Charte des droits et libertés de la personne, d'assurer la liberté de conscience et l'égalité de traitement des élèves. Cette situation est le résultat d'un long processus de déconfectionnalisation qui s'est terminé en 2008 avec la fin des écoles confessionnelles au Québec et l'implantation du programme *Éthique et culture religieuse* (ECR), marquant alors la fin de l'enseignement religieux (CSE, 2021 ; Proulx et al., 2021). En effet, comme l'a précisé le rapport Proulx (1999), le but de ce programme n'était pas de faire la promotion d'une quelconque religion à l'école, mais de reconnaître et de comprendre la diversité religieuse au sein de la société québécoise. Ce programme a néanmoins été critiqué pour la place plus importante accordée à ce marqueur de diversité, au détriment d'autres marqueurs - sociaux, sexuels, de genre, etc. - de l'identité (Charron et Steben-Chabot, 2020 ; Jeffrey et Hirsch, 2020). Il a été au cœur d'un débat sur la nécessité d'apprendre sur les religions dans un enseignement pourtant laïque (Baril et Baillargeon, 2016 ; Estivalèzes, 2023 Maxwell et al., 2023). Désormais, depuis 2023, le programme *Culture et citoyenneté québécoise*, qui remplace le programme ECR, présente la religion comme un exemple parmi d'autres de marqueurs de diversité ou de doctrines (MEQ, 2023). Par ailleurs, ce programme instruit les élèves sur la « laïcité de l'État québécois » (en 1^{ère} secondaire et en 2^e secondaire, MEQ, 2023) et le programme *Histoire du Québec et du Canada* aborde aussi cette question sous la thématique intitulée *La modernisation du Québec et la Révolution tranquille 1945-1980* (3^e secondaire, MEES, 2017). Ainsi, les élèves apprennent sur l'importance de cette laïcité au sein de la société québécoise, mais aussi sur les principes qui la composent.

En somme, l'école québécoise éduque ses élèves à la laïcité par sa structure, mais aussi par ses contenus.

Les « manquements à la laïcité » : construire un problème pour proposer une solution

L'attention médiatique et politique récente sur les « manquements à la laïcité » dans les écoles publiques québécoises se base notamment sur deux rapports : le rapport d'enquête sur l'école Bedford (MEQ, 2024a) et le rapport de vérification qui a examiné la situation dans 17 écoles à l'égard du respect de la *Loi sur la laïcité de l'État* (LRQ, c. I-0.3) et de la *Loi favorisant le respect de la neutralité religieuse de l'État et visant notamment à encadrer les demandes d'accommodements pour un motif religieux dans certains organismes* (LRQ, c. R-26.2.01) (MEQ, 2025). Le rapport d'enquête sur l'école Bedford (MEQ, 2024a) est de type administratif et a documenté de graves problèmes relevant des relations de travail et de manquements à la *Loi sur l'instruction publique*, mais aucune mention d'une entrave en matière de laïcité ne s'y trouve. Dans le rapport sur les 17 écoles (MEQ, 2025), un seul réel manquement à ces lois a été documenté parmi l'ensemble des écoles, soit le port d'un signe religieux pour une personne n'en ayant pas l'autorisation en vertu de la *Loi sur la laïcité de l'État*. D'autres « enjeux » ne contrevenant pas aux lois en vigueur, mais ayant été portés à l'attention des vérificateurs et qui permettraient « de mieux comprendre la situation actuelle dans les établissements d'enseignement publics » sont présentés aux pages 8 à 25 du rapport. Ces enjeux sont relatifs 1- aux services à visage découvert, en lien avec l'observation de quelques élèves portant un masque chirurgical sans raison médicale, 2- à l'interdiction de porter un signe religieux chez tout le personnel scolaire et même des personnes qui y œuvrent de manière ponctuelle, 3- à l'affirmation de la laïcité de l'État et, plus particulièrement, au refus de considérer tout accommodement raisonnable pour un motif religieux.

Afin de saisir l'ampleur de ces « enjeux », une demande d'accès à l'information (dossier 16310/24-844) a été effectuée en avril 2025 afin de connaître précisément le nombre d'écoles concernées par ces enjeux. Nous avons obtenu la réponse suivante :

À la suite des recherches effectuées dans le cadre du traitement de votre demande, nous vous informons que nous n'avons repéré aucun document présentant les données telles que demandées. Cependant, un document qui constitue une annexe au Rapport contient des renseignements qui ne peuvent vous être communiqués, car leur divulgation serait susceptible de révéler une source confidentielle d'information et est formé substantiellement de renseignements personnels confidentiels. La décision de ne pas vous le rendre accessible s'appuie sur les articles 14, 28, 53, 54, 56 et 59 de la Loi. (https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/Acces-information/reponses-transmises/2025/avril-juin/24-844_Diffusion.pdf)

Or, l'usage de l'article 14 de la *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels* (RLRQ, chapitre A-2.1) devrait être utilisé de manière exceptionnelle, tel que mentionné dans la décision rendue par la Commission d'accès à l'information dans *P.M. c. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse*, [2012 QCCA 452 \(CanLII\)](#) :

[28] [...] [I]l importe de rappeler que le principe qui sous-tend l'interprétation de l'article 14 de la Loi sur l'accès **favorise la communication partielle lorsque la situation le permet**. Le premier alinéa exprime clairement l'intention manifestée par le législateur à cet égard. **La non-divulgaration de l'entièreté du contenu d'un document constitue l'exception, laquelle doit être interprétée restrictivement**. Ainsi, cette option est envisageable lorsque la divulgation partielle viderait de tout son sens la substance ou rendrait celle-ci incompréhensible.

Nous déplorons alors vivement le manque de données accessibles publiquement permettant de comprendre l'ampleur ou non du problème allégué.

NOUS INVITONS LE COMITÉ À S'ASSURER DE RENDRE PUBLIQUE TOUTE L'INFORMATION NÉCESSAIRE POUR ÉCLAIRER LES DÉBATS RELATIFS AU RESPECT DES PRINCIPES DE LA LOI SUR LA LAÏCITÉ DE L'ÉTAT ET SUR LES INFLUENCES RELIGIEUSES, AINSI QUE LES DÉCISIONS QUI EN DÉCOULERONT.

De plus, il conviendrait de clarifier à quel problème veut répondre le Comité, sachant que son mandat stipule déjà que la solution réside dans le renforcement de la laïcité :

Le comité a pour mandat de dresser un portrait du respect de la laïcité et de la neutralité religieuse au sein des institutions de l'État. Il doit analyser tout phénomène qui pourrait entraver leur effectivité, dont l'exercice, direct ou indirect, d'influences religieuses dans les institutions de l'État québécois.

Il a comme objectif de formuler des recommandations au gouvernement qui lui permettront d'orienter ses décisions afin de renforcer la laïcité des institutions étatiques et de préserver le modèle de laïcité choisi par le Québec. (Gouvernement du Québec, 2025)

Dans la foulée, nous nous questionnons sur l'articulation entre les travaux du Comité et le projet de loi 94 - *Loi visant notamment à renforcer la laïcité dans le réseau de l'éducation et modifiant diverses dispositions législatives*, alors que ce dernier contient plusieurs articles qui visent précisément à renforcer la laïcité dans le réseau scolaire.

NOUS INVITONS LE COMITÉ À CIRCONSCRIRE SON MANDAT À LA LUMIÈRE DU CHEMINEMENT DU PROJET DE LOI 94, AINSI QU'À PRENDRE EN COMPTE LES MÉMOIRES ET AUDITIONS QUI ONT ÉTÉ RÉALISÉS DANS LE CADRE DES CONSULTATIONS PARTICULIÈRES ET DES AUDITIONS PUBLIQUES AINSI QUE DE L'ÉTUDE DÉTAILLÉE DU PROJET DE LOI 94 À VENIR.

Les effets documentés par la recherche de la Loi 21 au sein du système scolaire québécois

Plusieurs études ont déjà documenté les effets négatifs de la *Loi sur la laïcité de l'État* adoptée en 2019 dans le secteur de l'éducation, notamment des effets négatifs sur les personnels scolaires et les élèves (Association d'études canadiennes, 2022 ; Adam, 2021 ; Elbourne et al., 2022 ; Larochelle-Audet et al., sous presse ; Potvin et al., 2024 ; Zayani, 2021 ; Zayani et Larochelle-Audet, 2024). Les personnes enseignantes et directions affichant leur appartenance religieuse (par le port de signes ostentatoires), visées par la *Loi sur la laïcité de l'État*, se voient dévalorisées par cette mesure qui remet en question leur capacité et leur compétence à effectuer leur travail, sur cette seule base. Plus encore, cette interdiction cible les personnes religieuses comme étant « plus susceptibles d'arborer des valeurs antilibérales et d'abuser de leur position d'autorité. Ces arguments reposent sur des préjugés qui sont précisément ceux que les enseignants et gestionnaires de l'école publique devraient contribuer à dissiper, et non à renforcer » (Maxwell et al. 2015, p.128).

Les enquêtes menées à la suite de l'implantation de la *Loi sur la laïcité de l'État* montrent bien que les enseignantes musulmanes (Adam, 2021), de même que les étudiantes musulmanes en formation initiale à l'enseignement (Elbourne et al., 2022 ; Potvin et al., 2024) vivent de la discrimination et d'autres effets néfastes en lien avec ces préjugés. La *Loi sur la laïcité de l'État* limite plus largement le droit au travail des femmes musulmanes portant le voile - qui sont surreprésentées parmi les personnes portant un signe ostentatoire en milieu scolaire, notamment en raison de la composition fortement féminine du personnel scolaire - et renforce leur marginalisation au sein des écoles (Adam, 2021 ; Zayani, 2021). Elle contribue ainsi à créer un milieu propice à la suspicion, aux stéréotypes et aux microagressions perpétrées envers ces femmes, et notamment envers celles occupant des postes - comme ceux des éducatrices au service de garde - pour lesquels elles sont surqualifiées en raison, notamment, des dispositions discriminatoires de la loi 21 (Adam, 2021 ; Larochelle-Audet et al., sous presse ; Zayani et Larochelle-Audet, 2024).

Si certaines femmes choisissent en effet de favoriser leur identité professionnelle plutôt que religieuse et ne pas porter de signes ostentatoires à l'école, les recherches montrent que cela ne se fait pas sans heurt et représente pour elles un déchirement important (Adam, 2021 ; Taher, 2024). Les directions d'établissement scolaire, aux premières loges de la mise en œuvre de la loi, se retrouvent dans l'obligation à gérer des situations difficiles lorsqu'il faut vérifier avec les femmes portant le voile si elles doivent être ou non soumises à l'interdiction du port d'un signe religieux selon la Loi 21 ou si elles bénéficient de la clause grand-père et, le cas échéant, demander si une personne accepterait de le retirer (Larochelle-Audet et al., sous presse).

De plus, des travaux ont documenté les conséquences sur la réussite éducative des élèves associés à des appartenances religieuses minoritaires, particulièrement musulmanes (Bilodeau et Turgeon, 2023 ; Zayani, 2021, 2025) Il en ressort que les filles sont plus souvent victimes de stéréotypes et de microagressions dans le milieu scolaire québécois (Zayani, 2021). Les recherches de Zayani (2021, 2025) indiquent aussi qu'en réaction au rejet perçu, de nombreux élèves musulmans développent des stratégies de repli identitaire, s'éloignant des activités scolaires ou minimisant l'expression de leur identité culturelle et religieuse. D'autres

choisissent de s'investir davantage dans des sphères communautaires extérieures à l'école, accentuant ainsi la polarisation entre la culture scolaire dominante et leur propre appartenance identitaire. Cette dynamique, étroitement associée au sentiment d'exclusion vécu, pourrait miner leur motivation scolaire et aboutir à un désengagement progressif, voire à un abandon scolaire prématuré.

Or, les effets des controverses sur la manière de « bien vivre la laïcité » dans l'espace public dépassent le cadre scolaire et touchent différentes sphères de la vie sociale. Des recherches montrent que le choix de certaines personnes de maintenir, malgré tout, la place de la religion dans leur vie publique et sociale est contesté, critiqué et même refusé (Aune et al., 2017). En France, ces tensions s'étendent d'ailleurs aussi au milieu universitaire (Almeida, 2023 ; Diallo, 2015). En ce sens, la construction de l'islam comme « problème social » (Bozec, 2020) contribue alors aux tensions entourant les pratiques religieuses identifiées. D'ailleurs, une analyse récente de l'interdiction des abayas dans les écoles françaises rappelle que la majorité, « si ce n'est toutes les élèves exclues depuis la rentrée scolaire », était des élèves racisées ou, dans les mots de l'avocate contestant ces exclusions, « non-blanches, noires ou arabes » (Arroyo, 2024).

NOUS INVITONS LE COMITÉ À PRENDRE LES MESURES NÉCESSAIRES POUR ÉVITER D'AMPLIFIER LA DISCRIMINATION DANS LE SECTEUR DE L'ÉDUCATION À L'ÉGARD DES PERSONNES CROYANTES ET DE COMPROMETTRE LEURS DROITS FONDAMENTAUX, PLUS PARTICULIÈREMENT CEUX DES FEMMES MUSULMANES.

Les accommodements raisonnables et leur rôle à l'école

Les accommodements raisonnables constituent une obligation juridique visant à assurer le droit à l'égalité (Charte des droits et liberté de la personne, art. 10) en remédiant à des situations discriminatoires (Bosset et Volcy, 2021). L'exemple du calendrier scolaire démontre bien la pertinence de la démarche. En effet, le calendrier scolaire, se basant sur la religion chrétienne, assure à un élève pratiquant la religion chrétienne de ne jamais être obligé de passer un examen important le lendemain du réveillon de Noël ni d'être jugé pour un retard après une courte nuit en lien avec les célébrations de la veille. De la même manière, un membre du personnel chrétien n'a pas besoin de choisir entre respecter sa tradition et sa profession. Ce n'est pas le cas des personnes ayant une autre tradition religieuse. En effet, bien que le calendrier scolaire ne vise pas à les discriminer, les personnes pratiquant d'autres religions qui veulent célébrer leur croyance vivent alors des effets directs sur leur vie professionnelle ou scolaire. C'est en ce sens qu'elles vivent une discrimination indirecte : elle n'est pas délibérée, mais réelle. Ainsi, les accommodements raisonnables visent à corriger cette iniquité.

Certes, les accommodements raisonnables doivent rester raisonnables : ils doivent donc respecter la nature de l'activité scolaire (en évitant, entre autres, les exemptions de différents enseignements inclus dans le *Programme de formation de l'école québécoise pour l'ensemble des élèves*) et de ne pas imposer des

contraintes excessives (en libérant un trop grand nombre de personnel scolaire lors d'une fête religieuse, par exemple). Comme l'énonçait déjà le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en 2008, « les limites de l'obligation à cet égard ainsi que les balises quant à l'acceptabilité de diverses solutions ont été maintes fois cernées, entre autres par le concept de contrainte excessive » (p. 9). Pour s'assurer de bien les respecter, il importe de former les directions scolaires à bien analyser les demandes d'accommodement, à la lumière notamment des *Lignes directrices portant sur le traitement d'une demande d'accommodement pour un motif religieux* (Gouvernement du Québec, 2022) ayant justement été définies, dans la foulée de la *Loi favorisant le respect de la neutralité religieuse de l'État et visant notamment à encadrer les demandes d'accommodements pour un motif religieux dans certains organismes*, pour accompagner les organismes publics dans leur traitement. D'ailleurs, suivant la recommandation du Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire, présidé par Fleury, en 2007, un module de formation destiné aux directions d'établissement scolaire a déjà été créé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). Il s'avère donc nécessaire de s'assurer d'offrir cette formation à l'ensemble des gestionnaires scolaires ainsi qu'un accompagnement adéquat par les centres des services scolaires dans leur mise en œuvre.

**NOUS INVITONS LE COMITÉ À AMÉLIORER
L'ACCOMPAGNEMENT ET LA FORMATION DES
GESTIONNAIRES SCOLAIRES AFIN QUE LES BALISES
EXISTANTES EN MATIÈRE D'ACCOMMODEMENTS
RAISONNABLES POUR DES MOTIFS RELIGIEUX SOIENT
RESPECTÉES ET MISES EN ŒUVRE.**

La présence de balises pour la pratique professionnelle du personnel scolaire

L'inquiétude face à une influence induite des convictions personnelles du personnel enseignant en classe (y compris par des croyances religieuses) est documentée dans les recherches. En effet, plusieurs travaux insistent sur l'importance pour le personnel scolaire d'éviter d'influencer leurs élèves selon leurs convictions personnelles, quelles qu'elles soient (politiques, idéologiques, économiques ou sociales, par exemple). Pourtant, nombreux sont les thèmes sensibles (Hirsch et Moisan, 2022) soulevant des tensions qui se retrouvent à l'école dans le cadre de différentes matières (comme les identités sexuelles et de genre, l'obligation vaccinale, les conflits et les guerres, le masculinisme, etc.). Or, dans une société de plus en plus polarisée, l'école a la responsabilité de s'assurer que la discussion autour de ces thèmes fasse place à une diversité de perspectives. Le personnel enseignant doit en discuter avec les élèves, tout en adoptant une posture professionnelle adéquate qui permet aux élèves d'élaborer leur propre point de vue (Kelly, 1986 ; Hess, 2004). Il doit éviter toute forme d'endoctrinement (Baillargeon, 2011) et inviter plutôt les élèves à un dialogue démocratique qui leur permettra de développer leur pensée critique (Michaud et Gagnon, 2025).

En d'autres termes, dans une école publique au sein d'une société démocratique, le personnel enseignant a la responsabilité de faire place à une diversité de visions du monde, indépendamment de ses propres convictions.

C'est pourquoi l'école québécoise propose déjà des balises à cet effet. Un premier document déjà existant à cet égard est le *Référentiel des compétences professionnelles* (MEQ, 2020) qui est aux fondements de la formation initiale du corps enseignant. La première compétence fondatrice, « Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture » (compétence 1), précise que le personnel enseignant doit « Porter un regard critique sur ses propres origines et ses pratiques culturelles, en reconnaître les potentialités et les limites, et trouver les moyens de les enrichir et de les diversifier. » (MEQ, 2020, p. 49). La compétence « Agir en accord avec les principes éthiques de la profession » (compétence 13) précise que le personnel enseignant doit :

- Agir de manière éthique [ce qui] suppose aussi de la part de l'enseignante ou de l'enseignant une adhésion à un certain nombre de dispositions (attitudes ou valeurs) qui influencent la manière dont elle ou il s'acquitte de ses tâches (MEQ, 2020, p.81) ;
- Adopter des pratiques et attitudes équitables, transparentes et inclusives pour prévenir toute forme de discrimination auprès des élèves, de ses collègues et de la communauté (MEQ, 2020, p.82).

Le texte insiste par ailleurs sur le fait que cette compétence « doit occuper une place importante dans la formation initiale [puisque] l'enseignement est une activité orientée par des valeurs qui s'incarnent dans la personne de l'enseignante ou de l'enseignant et dans ses rapports éthiques avec les élèves et les autres actrices et acteurs éducatifs » (MEQ, 2020, p.91).

Le programme *Culture et citoyenneté québécoise* propose des balises spécifiquement à cet enseignement des thèmes sensibles. Il explique que, puisque les élèves doivent développer leur esprit critique et s'ouvrir à la rencontre de différents points de vue, « les enseignantes et enseignants doivent aussi faire preuve d'humilité et de distance critique à l'égard de leurs propres conceptions du monde, notamment de leurs convictions, de leurs valeurs et de leurs croyances » (MEQ, 2023, p.14).

Ensuite, le PFEQ mentionne que :

Les enseignantes et enseignants s'abstiennent de donner leur opinion particulière sur les situations auxquelles réfléchissent les élèves. En toute circonstance, ils exercent leur jugement professionnel pour décider de la conduite précise à tenir. Les enseignantes et enseignants s'assurent d'éviter l'endoctrinement et la censure et ils valorisent la liberté d'expression et de pensée (MEQ, 2023, p.14).

Enfin, le PFEQ indique aussi que le personnel enseignant doit se référer à la *Charte des droits et libertés de la personne* et aux « principes démocratiques qui organisent la vie collective (égalité, laïcité de l'État, etc.) » (MEQ, 2023, p.15) lorsque certains débats peuvent atteindre la dignité des élèves ou conduire à un traitement inéquitable. En plus d'être tenu de respecter les droits et libertés prévus à la Charte, le personnel enseignant a d'ailleurs l'obligation « 4° d'agir d'une manière juste et impartiale dans ses relations avec ses élèves » en vertu de la Loi sur l'instruction publique (art. 22). En lien avec la mission de socialisation de l'école québécoise évoquée précédemment, soulignons aussi l'obligation « 3° de prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne » (art.22).

Ces encadrements existants imposent donc une posture claire au personnel enseignant, qui doit non seulement respecter la liberté de conscience des élèves et de leurs familles, mais aussi d'assurer le maintien de la confiance du public, tout en évitant des propos « incendiaires » qui peuvent susciter le malaise des élèves comme de leurs parents (Maxwell, et al., 2020). Cette posture peut d'ailleurs s'élargir à l'ensemble du personnel et aux autres personnes œuvrant en milieu scolaire. **L'insertion de nouvelles exigences dans une loi n'est donc pas nécessaire. Il faut assurer une formation initiale ainsi qu'une formation continue qui abordent ces questions de manière explicite et satisfaisante, et que le personnel respecte ces exigences qui définissent leur profession.** En ce sens, il convient ici de rappeler l'importance de la formation initiale et continue pour préparer le personnel enseignant à présenter des thèmes complexes et sensibles en classe tout en gardant une posture convenable d'impartialité. Une telle démarche est facile à exiger, mais elle est plus complexe à développer, nécessitant une formation adaptée et suffisante. Plusieurs personnes chercheuses proposent des démarches adaptées à cet enseignement permettant d'atteindre l'équilibre souhaité entre le traitement de ces thèmes, malgré leur nature sensible, et le respect des élèves ainsi que de leur liberté de conscience (voir à cet effet les différents chapitres dans Moisan et al., 2022). Le rôle de la formation initiale comme continue dans la préparation du personnel enseignant à tous les niveaux est évident pour les soutenir dans une démarche réfléchie qui ne tombe pas dans le piège de l'autocensure, qui est documentée surtout au niveau collégial (Louche, 2023).

NOUS INVITONS LE COMITÉ À METTRE L'ACCENT SUR L'AMÉLIORATION DE L'ACCOMPAGNEMENT ET DE LA FORMATION DES MILIEUX SCOLAIRES AFIN QUE LES BALISES EXISTANTES EN MATIÈRE D'OBLIGATIONS ET DE POSTURE PROFESSIONNELLE SOIENT RESPECTÉES ET MISES EN PLACE.

Les bienfaits de la diversité religieuse à l'école

Si aucune recherche ne documente les méfaits d'une pratique religieuse visible des élèves à l'école - comme le port de signes religieux ou la prière pendant la pause dans une salle à l'école - d'autres recherches témoignent des bienfaits que ces pratiques peuvent apporter non seulement aux élèves pratiquant une religion, mais aussi à ceux qui les côtoient. Par exemple, une de ces recherches montre que le fait de prendre en compte les diversités culturelles et religieuses à l'école - dans les relations entre acteurs et actrices scolaires et dans les pratiques de gestion - a un effet positif sur un engagement et un rendement scolaires plus élevés de la part des élèves (Archambault et al., 2020). La même recherche a aussi permis de documenter jusqu'à quel point les représentations négatives de certaines communautés et de certaines pratiques dans les médias ou dans les débats sociaux peuvent contribuer aussi bien au sentiment d'exclusion des élèves, qu'aux craintes et aux malaises exprimés par l'ensemble des acteurs et actrices scolaires (Archambault et al., 2020).

À l'inverse, la religiosité a été identifiée parmi les facteurs de protection qui peuvent diminuer les risques de la radicalisation menant à la violence des jeunes (Audet et al., 2019). En effet, elle agit contre le sentiment d'isolement, de victimisation et de frustration ainsi que l'incapacité de s'identifier à son environnement scolaire. Accepter ces pratiques dans le milieu scolaire peut alors encourager le développement des identités multiples qui se réfèrent à diverses appartenances non polarisantes, plutôt que d'encourager la construction identitaire exclusive sous-entendant qu'il faudrait choisir entre les identités. C'est en ce sens que la recherche suggère qu'« une pratique religieuse personnelle (croyances et prières) ou sociale (fréquentation des lieux de culte) peut constituer un soutien symbolique et social important et contribuer à une bonne santé mentale. » (Rousseau et al., 2016)

D'ailleurs, le personnel enseignant reconnaît aussi l'importance de la mise en place d'initiatives faisant la promotion de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique, bien que de telles initiatives demeurent peu répandues (Archambault et al., 2020).

Alors que les données de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2023) confirment que le sentiment d'exclusion est l'un des facteurs prédictifs les plus importants de l'abandon scolaire précoce chez les élèves issus de l'immigration, il devient évident que les différentes lois imposant des comportements en lien avec la laïcité nuisent à la capacité de l'école d'accomplir ses premières missions, dont celle de la socialisation dans une société pluraliste et démocratique. En effet, l'école publique, qui représente en son sein une société d'une grande pluralité, qu'elle soit ancienne ou récente, doit s'assurer que cette pluralité s'y reflète bien.

NOUS INVITONS LE COMITÉ À S'ASSURER QUE LA DIVERSITÉ RELIGIEUSE SOIT PRÉSENTE AU SEIN DE L'ESPACE SCOLAIRE AFIN DE SOUTENIR LES MISSIONS DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE AINSI QUE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DE TOUS LES ÉLÈVES.

Conclusion et recommandations

Ce mémoire a présenté la position des chercheuses de l'Équipe Inclusion et diversité ethnoculturelle en éducation (IDEÉ) sur la question de la laïcité et de la place du religieux dans l'espace scolaire. À partir de constats issus de la recherche, il expose diverses recommandations afin d'orienter les travaux du Comité d'étude sur le respect des principes de la Loi sur la laïcité de l'État et sur les influences religieuses.

1. Nous invitons le comité à considérer les piliers de l'école québécoise afin que toute recommandation ayant un impact sur le réseau scolaire s'inscrive en cohérence avec ces derniers.
2. Nous invitons le comité à s'assurer de rendre publique toute l'information nécessaire pour éclairer les débats relatifs au respect des principes de la loi sur la laïcité de l'État et sur les influences religieuses, ainsi que les décisions qui en découleront.
3. Nous invitons le comité à circonscrire son mandat à la lumière du cheminement du projet de loi 94, ainsi qu'à prendre en compte les mémoires et auditions qui ont été réalisés dans le cadre des consultations particulières et des auditions publiques ainsi que de l'étude détaillée à venir.
4. Nous invitons le comité à prendre les mesures nécessaires pour éviter d'amplifier la discrimination à l'égard des personnes croyantes et de compromettre leurs droits fondamentaux, plus particulièrement ceux des femmes musulmanes.
5. Nous invitons le comité à améliorer l'accompagnement et la formation des gestionnaires scolaires afin que les balises existantes en matière d'accommodements raisonnables pour des motifs religieux soient respectées et mises en œuvre.
6. Nous invitons le comité à mettre l'accent sur l'amélioration de l'accompagnement et de la formation des milieux scolaires afin que les balises existantes en matière d'obligations et de posture professionnelle soient respectées et mises en place.
7. Nous invitons le comité à s'assurer que la diversité religieuse soit présente au sein de l'espace scolaire afin de soutenir les missions de l'école québécoise ainsi que la réussite éducative de tous les élèves.

Bibliographie

- Adam, A. A. (2021). *Laïcité et signes religieux ostentatoires dans le système éducatif québécois : récits d'identité professionnelle d'enseignantes bénéficiant du droit acquis dans le contexte de la loi 21*. Mémoire en Éducation comparée et fondements de l'éducation <http://hdl.handle.net/1866/26764>
- Almeida, D. (2023). Space and secularism: Laïcité, spatial governmentality, and exclusion in French hijab stories. *Social Compass*, 70(1), 3-19. <https://doi.org/10.1177/00377686221103130>
- Archambault, I., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Mc Andrew, M., et Tardif-Grenier, K. (2020). *L'impact du climat interculturel des établissements sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration*.
- Armand, F. (2013). Accompagner les milieux scolaires : les enjeux de la prise en compte de la diversité linguistique en contexte montréalais francophone. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité*, (137-153). Québec : PUQ.
- Arroyo, J. (2024). Interdiction de l'abaya à l'école : les voies de la laïcité sont (déjà) impénétrables. *Revue du droit des religions*, 17, 171-187. <http://dx.doi.org/10.4000/11pcb>
- Association d'études canadiennes. (2022). *Sondage AEC-Léger : Discours, perceptions et impacts de la Loi 21*. https://acs-metropolis.ca/wp-content/uploads/2022/08/Rapport_Sondage-Loi-21_AEC-Leger-12.pdf
- Audet, G., Fleury, R., et Rousseau, C. (2019). *Comprendre pour mieux agir. La radicalisation menant à la violence chez les jeunes*. Sherpa. <https://sherpa-recherche.com/wp-content/uploads/Guide-La-radicalisation-menant-%C3%A0-la-violence-chez-le-jeunes.pdf>
- Aune, K., Lövhelm, M., Giorgi, A., Toldy, T., et Utriainen, T. (2017). Introduction: Is secularism bad for women ? La laïcité nuit-elle aux femmes ? *Social Compass*, 64(4), 449-480. <https://doi.org/10.1177/0037768617727464>
- Baillargeon, N. (2011). *L'éducation*. Flammarion.
- Baril, D. et Baillargeon, N. (2016). *La face cachée du cours Éthique et culture religieuse*. Leméac.
- Beaudoin, C. et Hamelin, S. (2024). La prise en compte de la diversité dans les politiques éducatives québécoises. Dans C. Beaudoin (dir.), *La diversité en contextes éducatifs : regards théoriques et pratiques* (23-36). Presses de l'Université du Québec.
- Beauregard, C. (2019). Créer son identité à l'école : promouvoir le bien-être des enfants immigrants par l'art. 1. *Revue québécoise de psychologie*, 40(3), 63-86. <https://doi.org/10.7202/1067549ar>
- Bilodeau, A. et Turgeon, L. (2023). Débats sur la laïcité et sentiment d'appartenance chez les immigrants racisés au Québec : Mieux comprendre l'impact des « événements focalisateurs ». *Canadian Journal of Political Science*, 56(2), 349–371. <https://doi:10.1017/S0008423923000252>
- Borri-Anadon, C., Desmarais, M.-É., Rousseau, N., Giguère, M.-H. et Kenny, A. (2022). *Le bien-être et la réussite en contexte de diversité : un cadre enrichi pour le RÉVERBÈRE*. https://reverbereeducation.com/wp-content/uploads/2022/02/Cadre-Diversite-r%C3%A9ussite-Reverbere-2022_final.pdf
- Borri-Anadon, C., Larochelle-Audet, J., Hirsch, S., Charette, J., Zayani, H., Dupuis, L., Magnan, M.-O., Gosselin-Lavoie, C. et Koubeissy, R. (2025) *Mémoire présenté dans le cadre de la consultation sur le projet de loi n° 94 Loi visant notamment à renforcer la laïcité dans le réseau de l'éducation et modifiant diverses dispositions législatives*.
- Bosset, P. et Volcy, M.-Y. (2021). L'accommodement raisonnable en milieu scolaire public : sa raison d'être, sa portée et ses limites. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique* (260-272). Fides Education.
- Bozec, G. (2020). La construction de l'islam comme « problème » dans le champ scolaire. Les enseignant-e-s, entre prisme culturaliste et gestion pragmatique. *Agora débats/jeunesses*, 84(1), 81-94. <https://doi.org/10.3917/agora.084.0081>
- Charron, H., et Steben-Chabot, J. (2020). Le traitement des inégalités entre les sexes dans le programme et les manuels en Éthique et culture religieuse. Dans S. Hirsch & D. Jeffrey (dir.), *Le programme Éthique et culture religieuse. Impasses et avenir* (105-121). Presses de l'université Laval.

Collins, T. et Magnan, M. O. (2018). Post-secondary pathways among second-generation immigrant youth of Haitian origin in Quebec. *Revue canadienne de l'éducation*, 41(2), 413-440. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2426>

Commission des États généraux sur l'éducation. (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Collections de la BAnQ. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/39893>

Conseil supérieur de l'éducation. (2016). *Remettre le cap sur l'équité. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/cap-sur-lequite-rebe-2014-2016-50-0494/>

Conseil supérieur de l'éducation (2021). *La révision du programme Éthique et culture religieuse : vers une transition réussie. Avis au ministre de l'Éducation*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/01/50-0539-AV-Revision-Ethique-et-culture-religieuse.pdf>

Cummins, J. (2013). Interdependence Hypothesis. Dans P. Robinson. *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition* (336-338). New York : Routledge.

Deslandes, R. (2019). *Collaboration école-famille-communauté : recension des écrits. Relations école-famille*. Périscope. https://www.periscope-r.quebec/relations-ecole-famille_deslandes_2019.pdf

Demba, J. J. (2016). *Discussions autour de la notion de réussite scolaire : un regard rétrospectif*. Communication présentée au 84^e Congrès de l'ACFAS, Université du Québec à Montréal.

Diallo, F. (2015). *Sous mon voile*. Seuil.

Doray, P., Lessard, C., Roy-Vallières, M. et Fournier, F. (2024). *Bulletin de l'égalité des chances en éducation*. Observatoire québécois des inégalités.

Elbourne, E., Manning, K. E. et Kifell, Z. (2022). *The Impact of Law 21 on Québec Students in Law and Education: Executive Summary of Findings (Rapport de recherche)*. Université McGill et Université Concordia. <https://www.concordia.ca/content/dam/concordia/now/docs/The-Impact-of-Law-21-on-Quebec-Students-in-Law-and-Education-Executive-Summary.pdf>

Estivalèzes, M. (2023). *La fin de la culture religieuse : chronique d'une disparition annoncée*. Presses de l'Université de Montréal. https://pum.umontreal.ca/catalogue/la_fin_de_la_culture_religieuse/fichiers

Farmer, D. (2022). Voix des enfants : placer l'enfance au cœur de l'analyse dans la sociologie. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, (15), 1-10. <https://doi.org/10.21083/nrsc.v2022i15.6537>

Fleury, B. (2007). *Une école québécoise inclusive : dialogue, valeurs et repères communs*. Rapport présenté à madame Michelle Courchesne, ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire.

Fraser, N. (1998). Penser la justice sociale : entre redistribution et revendications identitaires. *Politique et Sociétés*, 17(3), 9-36. <https://doi.org/10.7202/040127ar>

Gouvernement du Québec. (2022). *Lignes directrices portant sur le traitement d'une demande d'accommodement pour un motif religieux*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/org/secretariat-institution-democratiques/acces-information/laicite/Lignes_directrices_2023.pdf

Gouvernement du Québec. (2025). *Comité d'étude sur le respect des principes de la Loi sur la laïcité de l'État et sur les influences religieuses*. <https://www.quebec.ca/gouvernement/politiques-orientations/laicite-etat/comite-etude-respect-laicite>

Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T. et Thanh Ngo, H. (2015) Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Éducation & formations*, (88-89), 163-184. <https://shs.hal.science/halshs-01562198>

Hess, D. E. (2004). Controversies about Controversial Issues in Democratic Education. *Political Science & Politics*, 37(02), 257-261. <https://people.ucsc.edu/~ktellez/hess.pdf>

Hirsch, S. et Moisan, S. (2022). Ouvrir une brèche dans le chaos du monde tout en favorisant les apprentissages. Définition, pratiques et tensions inhérentes aux thèmes sensibles en enseignement de l'histoire et de l'éthique. Dans S. Moisan, S. Hirsch, M.-A. Ethier et D. Lefrançois (dir.), *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales* (61-88). FIDES.

Jeffrey, D., & Hirsch, S. (2020). Où en sont les débats sur le programme Éthique et culture religieuse. Dans S. Hirsch & D. Jeffrey (dir.), *Le programme Éthique et culture religieuse : impasses et avenir* (9-33). Les Presses de l'Université Laval.

Kamanzi, P. C. (2024, 12 octobre). La démocratisation inachevée du système éducatif québécois. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/le-devoir-de/821614/democratisation-inachevee-systeme-educatif-quebecois>

Kelly, T. E. (1986). Discussing controversial issues: Four perspectives on the teacher's role. *Theory & Research in Social Education*, 14(2), 113-138. <https://doi.org/10.1080/00933104.1986.10505516>

Laferrière, T., Bader, B., Barma, S., Beaumont, C., DeBlois, L., Gervais, F., Makdissi, H., Pouliot, C., Savard, D., Viau-Guay, A., Allaire, S., Theriault, G., Deslandes, R., Rivard, M.-C., Boudreau, C., Bourdon, S., Debeurme, G. et Lessard, A. (2011). L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES. *Éducation et francophonie*, 39(1), 156-182. <https://doi.org/10.7202/1004335ar>

Langlois, S. (2014). Bonheur, bien-être subjectif et sentiment de justice sociale au Québec. *L'Année sociologique*, 64(2), 389-420. <https://doi.org/10.3917/anso.142.0389>

Larochelle-Audet, J., Zayani, H., Legrand, J., Magnan, M.-O. et St-Vincent, L.-A. (sous presse). *Quand les microagressions raciales défient l'inclusion : actions sous tension de directions d'école engagées pour la justice sociale*. L'éducation en débats : analyse comparée.

Louche, G. (2023). « Autocensure au sein des collègues d'enseignement général et professionnel » Mémoire. Montréal (Québec), Université du Québec à Montréal, Maîtrise en sociologie.

Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné, J., Charrette, J., et Larochelle-Audet, J. (2018). Gestionnaires et diversité ethnoculturelle en milieu scolaire : une recherche-action/formation en contexte montréalais. *Éducation et francophonie*, 46(2), 125-145. <http://dx.doi.org/10.7202/1055565ar>

Marquis, A. (2016). *Analyse argumentative de discours pédagogiques au regard de la réussite scolaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/9076/1/M14368.pdf>

Maxwell, B., McDonough, K., Waddington, D. et Schwimmer, M. (2015). Et si renoncer au port de signes religieux était une question d'éthique professionnelle pour les enseignants ? Dans D. Jeffrey (dir.), *Laïcité et signes religieux à l'école*. (40-41) Presses de l'Université Laval.

Maxwell, B., McDonough, K. & Waddington, D. I. (2020). La liberté d'expression des enseignants en classe : quatre principes directeurs et leurs fondements juridiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(3), 174–198. <https://doi.org/10.7202/1075992ar>

Maxwell, B., Clarke, P., & Anderson, M. (2023). Teaching and Learning about Religion in Secular Public Schools: Law-Based Guidelines for Teachers and School Officials. *Education & Law Journal*, 32(1), 21-59.

Michaud, O. et Gagnon, M. (2025). Le rôle de la pratique de la philosophie dans l'éducation citoyenne d'élèves du secondaire. Dans Stan, C. A., Lemieux, O. et Jeffrey, D. (dir.). *Culture et citoyenneté à l'école québécoise : regards croisés sur les fondements et les pratiques*. Presses de l'Université Laval.

Ministère de l'Éducation, du L. et du S. (2008). *Module de formation à l'intention des gestionnaires. La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire : de la théorie à la pratique*. Gouvernement du Québec. http://www.chereum.umontreal.ca/publications_pdf/Module%20de%20formation_FINAL.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competchances_professionnelles_profession_enseignante.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Programme Culture et citoyenneté québécoise au secondaire*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/primaire/programmes/PFEQ-culture-citoyennete-quebecoise-Secondaire.pdf>

Ministère de l'Éducation du Québec (2024). *Administration, organisation et fonctionnement du Centre de services scolaires de Montréal et de l'école Bedford. Rapport d'enquête*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/rapport-reflexion-consultation/Rapport-enquete-Bedford.pdf>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2025). *Vérification des mesures prévues à la Loi sur la laïcité de l'État. Rapport de vérification*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/rapport-enquete/verification-mesures-prevues-Loi-laicite-etat-rapport-janvier-2025.pdf>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2017a). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec. https://csspb.gouv.qc.ca/images/PEVR/Sommaire_-_Politique_de_la_r%C3%A9ussite_%C3%A9ducative.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2017b). *Histoire du Québec et du Canada. Troisième et quatrième secondaire*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/histoireQuebecCanada.pdf

Moisan, S. Hirsch, S., Ethier, M-A., et D. Lefrançois (dir.) (2022). *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales*. FIDES.

Potvin, M., Larochelle-Audet, J., Campbell, M. E., Kingué-Élongué, G. et Chastenay, M. H. (2015) *Revue de littérature sur les compétences en matière de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire, selon différents courants théoriques*. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2494740>

Potvin, M., Low, B., Doré, E., Tremblay, S., Lefrançois, D., Demers, S. et Steinbach, M. (2024). Survey of the Effects of Law 21 on Students and Staff in Faculties of Education in Québec. *Journal of Canadian Studies*, 58(1), 52-77. <https://doi.org/10.3138/jcs-2022-0030>

Protecteur du citoyen. (2022). *L'élève avant tout. Pour des services éducatifs adaptés aux besoins des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. [Rapport spécial]. <https://protecteurducitoyen.qc.ca/>

Proulx, J.-P., Lafontaine, Y., Milot, M., Racine, L., Sassi, A., Weinstock, D. et Whyte, M. (1999). *Laïcité et religions : perspective nouvelle pour l'école québécoise*. Ministère de l'éducation du Québec, Gouvernement du Québec. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs64406>

Proulx, J.-P., D'Arrioso, D. et Charland, J.-P. (2021). *Le système éducatif du Québec et la profession enseignante* (3^e édition). Chenelière éducation.

Rousseau, C., Hassan, G., Lecompte, V., Oulhote, Y., El Hage, H., Mekki-Berrada, A., et Rousseau-Rizzi, A. (2016). *Le défi du vivre ensemble : Les déterminants individuels et sociaux du soutien à la radicalisation violente des collégiens et collégiennes au Québec*. <https://sherpa-recherche.com/wp-content/uploads/Les-d%C3%A9terminants-individuels-et-sociaux-du-soutien-%C3%A0-a-radicalisation-violente-des-coll%C3%A9giens-et-coll%C3%A9giennes-au-Qu%C3%A9bec.pdf>

Rousseau, N., Dumont, M. et Desmarais, M.-E. (2022). Mettre à profit la voix d'une diversité d'élèves pour soutenir leur bien-être et leur réussite en contexte scolaire. *Enfance en difficulté* (9), 5-11. <https://doi.org/10.7202/1091295ar>

Taher, S. (2024). Les paroles des femmes musulmanes et les dénonciations du racisme sont-elles audibles? Analyse discursive des auditions publiques sur le projet de Loi sur la laïcité de l'État au Québec. *Politique et Sociétés*, 43(1), 39–74. <https://doi.org/10.7202/1108193ar>

Tessier, P.-A. et Pierre, M. (2025, 21 mars). Non au racisme et à la discrimination des jeunes à l'école ! *La Presse*, Opinions. <https://www.lapresse.ca/dialogue/opinions/2025-03-21/non-au-racisme-et-a-la-discrimination-des-jeunes-a-l-ecole.php>

Zayani, H. (2021). *Racisme ordinaire dans les institutions scolaires publiques au Québec : Étude sur les expériences des mères d'origine maghrébine avec la communauté éducative de leurs enfants en contexte de loi sur la laïcité de l'État* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. <https://hdl.handle.net/1866/26225>

Zayani, H. (2025). *Les jeunes musulman.e.s face à la loi 21 : Une analyse intersectionnelle de leurs expériences scolaires dans les écoles secondaires publiques québécoises* [Communication présentée]. 92^e Congrès de l'ACFAS, Montréal, Québec. <https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/92/500/551/c?ancree=34844>

Zayani, H. et Larochelle-Audet, J. (2024). Les microagressions raciales dans les établissements scolaires : Un obstacle à l'école inclusive. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 14(1), 58–62. <https://doi.org/10.7202/1114689ar>