

# 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

Équipe Inclusion et diversité ethnoculturelle en  
éducation (IDÉÉ)

Fonds de recherche du Québec - Société et culture

par

Corina Borri-Anadon, professeure, UQTR

Julie Larochelle-Audet, professeure, Université de Montréal

Sivane Hirsch, professeure, Université Laval

Josée Charette, professeure, UQAM

Hana Zayani, étudiante, Université de Montréal

Léana Dupuis, étudiante, Université Laval

Marie-Odile Magnan, professeure, Université de Montréal

Catherine Gosselin-Lavoie, professeure, Université de Montréal

Rola Koubeissy, professeure, Université de Montréal

# FAITS SAILLANTS ET MESSAGES-CLÉS

Ce mémoire apporte un éclairage sur le projet de loi 94, à partir de quatre faits saillants. Chacun d'eux se décline en messages clés, développés plus en détail dans les différentes sections du mémoire.

## Fait saillant 1 :

Les changements d'envergure proposés par le projet de loi 94 à l'école québécoise manquent d'appuis empiriques et scientifiques et vont même à l'encontre de plusieurs travaux menés au Québec et à l'international et des piliers éducatifs de l'école québécoise (voir section 2).

## Messages clés :

- En dépit d'un manque d'appuis empiriques et scientifiques, le projet de loi propose des changements qui modifient fondamentalement la cohérence de la *Loi sur l'instruction publique* (LRQ c. I-13.3) avec les autres piliers de l'école québécoise
- Les nouveaux objets et valeurs ajoutés à la *Loi sur l'instruction publique* risquent de fragiliser les piliers éducatifs de l'école québécoise, notamment l'égalité des chances, le droit à l'éducation et les missions de l'école.

## Fait saillant 2 :

Le projet de loi 94, s'il est adopté, peut limiter grandement la mission de socialisation, la réussite éducative et la mobilisation et la valorisation de la communauté éducative au sein de l'école québécoise francophone. Ce faisant, il s'éloigne de la valeur fondatrice du système éducatif québécois, l'égalité des chances, qui assure le droit à l'éducation en toute égalité (voir section 3).

## Messages clés :

- En adoptant une approche sous contrainte de la socialisation qui la réduit à l'obligation pour les élèves de respecter les règles en vigueur et à la prescription de s'appropriier les valeurs imposées, le projet de loi rompt avec les encadrements en vigueur et limite l'atteinte de la mission de socialisation de l'école qui vise le vivre-ensemble dans une société pluraliste et démocratique.

- En délégitimant, voire en interdisant, la diversité linguistique et religieuse des membres de la communauté éducative à l'école québécoise, le projet de loi met en péril la mission de socialisation de l'école québécoise relative au vivre-ensemble dans une société pluraliste.
- Le projet de loi risque de priver les écoles de ressources, de services et d'initiatives mis sur pied par les membres de la communauté éducative afin de soutenir les missions de l'école, dont celle de la socialisation.

### Fait saillant 3 :

Au lieu de renforcer les exigences que doit s'imposer l'État en matière de laïcité, le projet de loi 94 en fait porter la responsabilité à des personnes citoyennes œuvrant en milieu scolaire, en interdisant notamment le port de signes religieux. Ce faisant, il nourrit les préjugés à l'égard de groupes déjà minorisés, à partir de motifs religieux et linguistiques, et un climat de suspicion à leur égard, ce qui risque de limiter, davantage, des droits fondamentaux dans notre société démocratique et de fragiliser à la fois le climat scolaire et le climat de travail (voir section 4).

### Messages clés :

- Le projet de loi nourrit des préjugés à l'égard des personnes croyantes portant un signe religieux ostentatoire, et plus particulièrement des femmes musulmanes, alors que l'école publique devrait contribuer à les déconstruire.
- À l'instar de *Loi sur la laïcité de l'État* (LRQ, c. 1–0.3), le projet de loi risque de compromettre la réussite éducative des élèves ayant des appartenances religieuses minoritaires, ou y étant associés en raison, par exemple, de leur nom ou de leur apparence, particulièrement musulmans.
- Le projet de loi met un accent démesuré sur la religion comme un problème à l'école dans différents contextes, se plaçant en contradiction avec d'autres règlements prévus par le ministère de l'Éducation.
- Des balises existent déjà pour adopter une posture impartiale face à toutes les doctrines, les convictions, les croyances ou les autres types de considérations (politiques, idéologiques, économiques ou sociales, par exemple), dont la religion.

**Fait saillant 4 :**

En interdisant le recours à d'autres langues que le français au personnel et aux personnes liées par un contrat de service, le projet de loi 94 nuit aux apprentissages de tous les élèves, limite leur développement identitaire et engendre des attitudes négatives et discriminatoires face à la diversité linguistique (voir section 5).

## Messages clés :

- Le projet de loi entrave la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) et de certains services éducatifs en interdisant aux membres du personnel et aux personnes liées par un contrat de service de recourir à d'autres langues que le français.
- Le projet de loi nuit aux apprentissages cognitivo-langagiers de tous les élèves, incluant l'apprentissage du français, en limitant les occasions de mobiliser l'ensemble de leurs ressources linguistiques.
- Un usage exclusif du français limite les occasions pour tous les élèves de prendre conscience de leurs diverses appartenances identitaires et de se sentir légitimes de le faire, comme stipulé à plusieurs reprises dans le PFEQ.
- Le projet de loi compromet la réussite éducative des élèves en apprentissage du français, en empêchant le personnel scolaire et les personnes liées par un contrat de service de mettre en œuvre des pratiques équitables à leur égard.
- Les approches coercitives interdisant le recours à d'autres langues que le français sont inefficaces sur le plan de la réussite éducative, nuisent à la participation des élèves, mettent une pression indue sur le personnel et engendrent des attitudes négatives et discriminatoires face à la diversité linguistique.

# TABLE DES MATIÈRES

|   |           |
|---|-----------|
| <b>FAITS SAILLANTS ET MESSAGES-CLÉS</b>   | <b>2</b>  |
| <b>LISTE DES SIGLES</b>   | <b>7</b>  |
| <b>PRÉSENTATION DE L'ÉQUIPE IDÉÉ</b>  | <b>8</b>  |
| <b>INTRODUCTION</b>   | <b>9</b>  |
| <b>DES PILIERS ÉDUCATIFS DE L'ÉCOLE MENACÉS</b>   | <b>10</b> |
| L'égalité des chances   | 10        |
| Le droit à l'éducation  | 11        |
| Les trois missions de l'école québécoise  | 11        |
| La visée de réussite scolaire   | 12        |
| La mobilisation et la valorisation de la communauté éducative   | 13        |
| <b>DES CHANGEMENTS D'ENVERGURE SANS LES APPUIS EMPIRIQUES ET SCIENTIFIQUES NÉCESSAIRES</b>  | <b>15</b> |
| Des changements majeurs à partir de constats tenus  | 15        |
| S'appuyer sur les constats et connaissances disponibles pour répondre aux failles du système éducatif                             | 16        |
| Des modifications importantes à la loi sur l'instruction publique   | 17        |
| <b>UNE MISE EN PÉRIL DE LA MISSION DE SOCIALISATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE</b>   | <b>19</b> |
| Une vision limitée de la mission de socialisation   | 20        |
| Un projet de loi qui réduit la présence de la diversité à l'école   | 21        |
| La mise à mal de la contribution des partenaires de la communauté   | 23        |
| <b>LES CONSÉQUENCES DE FAIRE DE LA RELIGION LE PRINCIPAL PROBLÈME DE L'ÉCOLE</b>  | <b>24</b> |
| Une interdiction du religieux dans l'espace scolaire qui nourrit les préjugés   | 25        |
| Les multiples impacts de l'hyperfocalisation sur la religion  | 27        |
| La nécessité de respecter les balises existantes pour une posture impartiale du personnel scolaire                                | 29        |
| <b>L'USAGE EXCLUSIF DU FRANÇAIS NUIT À LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE</b>  | <b>31</b> |
| Des langues en complémentarité pour soutenir le développement cognitivo-langagier   | 31        |
| Des approches incitatives plutôt que coercitives pour soutenir le développement affectif et la motivation à apprendre le français | 32        |
| Faire une place aux langues à l'école pour favoriser l'apprentissage du vivre-ensemble  | 32        |
| Impacts documentés de l'usage exclusif du français  | 33        |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS</b>  | <b>38</b> |
| Recommandations   | 39        |
| <b>BIBLIOGRAPHIE</b>  | <b>42</b> |
| <b>ANNEXE 1</b>   |           |
| Lettre d’opinion publiée le 13 avril 2025 dans Le Droit et Le Nouvelliste et<br>le 18 avril 2025 dans La Presse | <b>50</b> |
| <b>ANNEXE 2</b>   |           |
| Lettre d’opinion publiée le 24 mars 2025 - Le Devoir  | <b>52</b> |

# LISTE DES SIGLES

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

# PRÉSENTATION DE L'ÉQUIPE IDEÉ

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.
4. 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 toutes les personnes actrices au sein de l'école, notamment celles de groupes minorisés ou racisés<sup>1</sup>.

## 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 offre un éclairage sur le projet de loi 94 à partir des expertises des membres de l'Équipe IDEÉ. Il montre comment ce projet de loi pose une entrave majeure à des valeurs des principes fondamentaux dont la société québécoise s'est dotée depuis maintenant 60 ans : l'égalité des chances et le droit à l'éducation. Il compromet aussi la réalisation des missions d'instruction, de qualification et de socialisation de l'école québécoise ainsi que sa visée de réussite éducative pour tous les élèves, en collaboration avec la communauté éducative.

Par ce mémoire, nous souhaitons contribuer au débat démocratique et à l'amélioration du projet de loi, en nous appuyant sur des données produites par la recherche québécoise au cours des 35 dernières années ainsi que sur nos expériences de formation et d'accompagnement des milieux scolaires québécois. Ce mémoire ne présente pas la position de l'Équipe IDEÉ sur tous les aspects du projet de loi, mais plutôt sur les articles relatifs à nos expertises en recherche. Il se divise en trois parties.

D'abord, nous rappelons l'importance des piliers dont s'est dotée l'école québécoise qui sont menacés par le projet de loi, soit 1) l'égalité des chances, 2) le droit à l'éducation, 3) les trois missions de l'école québécoise, 4) la visée de réussite éducative et 5) la mobilisation et la valorisation de la communauté éducative.

Ensuite, nous exposons comment le projet de loi souffre d'un manque de données valides et valables pour soutenir ses propositions, alors qu'il propose des changements majeurs aux piliers exposés précédemment.

Dans un troisième temps, nous présentons une analyse du projet de loi à la lumière de résultats de recherche et d'une analyse des encadrements qui structurent le système éducatif québécois selon trois préoccupations centrales :

1. la mise en péril de la mission de socialisation de l'école québécoise ;
2. les conséquences de faire de la religion le principal problème de l'école ;
3. les entraves à la réussite éducative par l'interdiction de recourir à d'autres langues que le français.

Finalement, nous terminons par une section conclusive présentant nos principales recommandations.

# DES PILIERS ÉDUCATIFS DE L'ÉCOLE 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 éclairage sur le projet de loi, 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,
4. la visée de réussite éducative et
5. la mobilisation et la valorisation de la communauté 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 à 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 1995-1996. En prévision du XXI<sup>e</sup> 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**. 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. 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). 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). 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.

## La visée de réussite scolaire

Depuis quelques années, la visée de réussite scolaire (ex. notes, 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 (MEES), (2017) 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 » (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 b, 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 au plan académique tout en étant exclu au 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, 2016a ; Guimard et al., 2015). **Parler de réussite éducative implique de se demander comment 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 expériences plurielles et complexes 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 la reconnaissance de la diversité, notamment ethnoculturelle, religieuse et linguistique, en son sein (Beaudoin et Hamelin, 2024).**

## La mobilisation et la valorisation de la communauté éducative

La mobilisation de la communauté éducative, ainsi que sa valorisation, permettent d'assurer la mise en œuvre des missions de l'école et contribuent aux visées de réussite éducative pour tous les élèves. Le terme « communauté éducative » désigne « toutes les personnes qui circulent au sein des établissements scolaires, incluant les élèves, leurs familles et les partenaires internes et les partenaires externes au milieu éducatif » (Larochelle-Audet, Lamoureux et Gélinas-Proulx, sous presse).

À l'interne, la communauté éducative englobe notamment les élèves et tous les membres du personnel des établissements scolaires, incluant le personnel d'encadrement. Concernant plus particulièrement les membres du personnel, le ministère a récemment voulu agir pour « reconnaître à sa juste valeur le rôle central que joue tout le personnel dans la réussite éducative des élèves et, plus largement, au sein de la société » (MEQ, 2022, p. 3). La *Stratégie visant à valoriser le personnel scolaire : des milliers de talents pour accompagner nos élèves 2022-2026* (MEQ, 2022) insiste d'une part sur l'importance de « favoriser le bien-être du personnel et un climat de travail positif » (p. 12).

Plusieurs travaux ont d'ailleurs montré comment leur bien-être est essentiel à la réussite éducative des élèves (Lane et al., 2024). Le climat de travail et le climat scolaire seraient étroitement liés. Le climat scolaire a fait l'objet de différents travaux, dont ceux de certaines des signataires du présent mémoire (Archambault et al. 2018 ; 2019). À partir d'une méta-analyse de 62 recherches quantitatives (19) et qualitatives (43) menées au Québec sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration (Mc Andrew et al., 2015) et d'une analyse de la littérature nationale et internationale, cinq dimensions du climat interculturel ont été dégagées pour décrire ce qui se vit dans les établissements scolaires. Ces dimensions ont été reconnues comme ayant un impact positif sur la réussite éducative des élèves, notamment de ceux issus de l'immigration :

1. Les attitudes du personnel à l'égard des élèves et des familles d'origines diverses et de la diversité en général.
2. La qualité des relations interculturelles entre les élèves et le personnel d'origines diverses.
3. L'engagement en faveur d'une culture d'équité et d'ouverture à la diversité dans les rapports avec les élèves, les familles et la communauté.
4. Le statut et la légitimité des cultures et des langues d'origine dans les pratiques en classe et dans les normes et les règlements des établissements.
5. Le soutien à la construction identitaire des jeunes issus de l'immigration.

D'autre part, la *Stratégie ministérielle* (MEQ, 2022) souligne l'importance que les activités de promotion, de valorisation et d'attraction et de fidélisation du personnel scolaire puissent être adaptées aux différents publics et milieux. Par exemple, on y mentionne que « les défis en matière d'attraction et de fidélisation du personnel scolaire varient selon la réalité des milieux, que l'on parle de milieux autochtones ou éloignés, de milieux urbains ou ruraux, de milieux défavorisés, etc. Les actions en matière de valorisation du personnel scolaire doivent donc pouvoir être ajustées à la réalité des milieux, par les milieux » (p. 13). À la lumière de ce passage, il est clair que l'on doit s'attarder aux spécificités de milieux scolaires pluriethniques et plurilingues. Comment s'assurer que le personnel appartenant à des groupes racisés ou minorisés sur les plans linguistique et religieux se sente reconnu et valorisé dans son milieu de travail ?

Les partenaires externes, quant à eux, réfèrent à une diversité de personnes, comme les personnels des garderies et des centres de la petite enfance (CPE) ou des cégeps et des collèges, ou encore des services communautaires ou des services de la santé et des services sociaux. Les membres de la communauté éducative sont à la fois coresponsables de la réussite éducative des élèves et interdépendants (MEQ, 2021). En effet, l'importance accrue accordée à la communauté éducative, et notamment aux parents, de manière plus marquée à partir du Livre blanc *L'école québécoise, une école communautaire et responsable* de Camille Laurin en 1982, rappelle que la réussite éducative « n'appartient pas qu'à l'école, mais est le fruit du travail d'un ensemble d'actrices et d'acteurs éducatifs, dont les parents au premier chef. (...) Cette dernière n'est donc ni propre ni exclusive à l'école » (Lapointe et Sirois, 2011, p. 2). Ainsi, plusieurs recherches au Québec évoquent la nécessité de la complémentarité des pratiques des familles, de l'école, mais aussi d'organismes communautaires pour soutenir la réussite éducative des élèves, leur bien-être à l'école et leur sentiment d'appartenance envers la société (Charette, 2016 ; Gosselin-Gagné, 2018 ; Kanouté et al., 2011). Plusieurs membres de la communauté sont reconnus comme des partenaires nécessaires à la réalisation des missions de l'école, répondant à des besoins qui ne peuvent pas être répondus par cette dernière. [En effet, l'école ne peut remplir ses missions seule \(Charette, 2018 ; Farmer et Labrie, 2008\). Selon Kanouté \(2019\), il est indispensable de créer une synergie sur le territoire de l'école et de faire converger les forces vives dans et autour de l'école.](#)

# DES CHANGEMENTS D'ENVERGURE SANS LES APPUIS EMPIRIQUES ET SCIENTIFIQUES NÉCESSAIRES

Dans cette section, nous mettons de l'avant le manque de données valides et valables pour soutenir l'ampleur des changements proposés avec ce projet de loi. Une partie des arguments ont aussi été partagés dans une lettre d'opinion publiée à la suite de l'annonce du projet de loi (voir l'annexe 2).

## Des changements majeurs à partir de constats ténus

Sur le plan empirique, le projet de loi est proposé comme réponse à des enjeux identifiés par un 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). Un seul réel manquement à ces lois a été documenté parmi l'ensemble des écoles. Ainsi, à la lecture de ce rapport (MEQ, 2025) et du rapport d'enquête sur l'école Bedford (MEQ, 2024a), il est difficile de trouver des éléments de preuve justifiant l'ampleur des changements législatifs annoncés, lesquels affecteront l'ensemble des établissements scolaires du Québec. Le rapport d'enquête sur l'école Bedford (MEQ, 2024a) était de type administratif et aucune mention d'une entrave en matière de laïcité ne s'y trouve. Les problèmes y étant identifiés relèvent plutôt du climat de travail et de manquements à la *Loi sur l'instruction publique*. Dans le rapport relatif aux 17 écoles (MEQ, 2025), les situations décrites concernent à chaque fois un petit nombre d'élèves ou de membres du personnel, parfois un seul.

De plus, alors que des études commencent à documenter les effets négatifs de la *Loi sur la laïcité de l'État* adoptée en 2019 sur le personnel, les élèves et les parents (Zayani, 2021 ; Adam, 2021), il nous apparaît hasardeux d'aller de l'avant avec ce projet de loi, sans consulter les résultats de ces études ni réaliser d'études d'impacts pour le présent projet de loi. Cette préoccupation s'avère particulièrement vive, car le projet de loi 94 nécessite, à nouveau, le recours à la clause de dérogation, ce qui entraîne de nouvelles restrictions en matière de droits fondamentaux dans notre société démocratique. Nous nous questionnons par ailleurs sur la mise en œuvre du projet de loi, alors que plusieurs éléments de son opérationnalisation restent flous, voire illusoire au regard de la réalité actuelle des milieux scolaires au Québec et notamment des conditions de travail difficiles des directions d'établissement scolaire (Poirel et al., 2024). Quelles seront les sanctions et comment seront-elles appliquées? Quelle est l'articulation entre ce projet de loi et les autres travaux en cours (directives ministérielles dans la foulée de l'adoption de la *Loi sur la langue officielle et commune du Québec, le français* [LQ, 2022, c.14] attendus depuis juin 2023 et les travaux du *Comité d'étude sur le respect de la Loi sur la laïcité de l'État* attendue pour le 20 août 2025)? En imposant des rôles de contrôle et de surveillance au

personnel scolaire, notamment d'encadrement, le projet de loi risque en outre de renforcer le climat de suspicion à l'égard d'un nombre important de personnes de la communauté éducative vivant déjà de l'exclusion et de la discrimination en raison de leur langue ou leur religion, réelle ou supposée.

### **S'appuyer sur les constats et connaissances disponibles pour répondre aux failles du système éducatif**

Sur le plan scientifique, nous partageons ici notre préoccupation en tant que chercheuses dont les travaux sont directement interpellés par le projet de loi. Rappelons que la Loi modifiant principalement la *Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation* (LQ, 2023, c.32) accorde une place prépondérante aux « pratiques et [...] méthodes pédagogiques révélées efficaces par la recherche scientifique » (art. 65) et modifie les responsabilités du ministre en ajoutant qu'il a pour fonction de « cibler [...] les interventions susceptibles de favoriser la réussite éducative, mesurer l'efficacité de ces interventions et suivre l'évolution de certaines tendances spécifiques » (art. 68). Comme démontré dans la suite de ce mémoire, le projet de loi 94 va à l'encontre de plusieurs constats issus de la recherche.

Nous déplorons par ailleurs que le gouvernement choisisse de légiférer suite à ces rapports et au *Plan d'action des accompagnateurs de l'école Bedford* (MEQ, 2024 c), alors que plusieurs failles du système éducatif québécois, très bien documentées, ne cessent de prendre de l'ampleur tel que relevé par plusieurs rapports d'organismes publics reconnus (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2018 ; 2024, Protecteur du citoyen, 2022 ; Protecteur national de l'élève 2024). En effet, ces rapports pointent des enjeux structurants, complexes et de longue date du système scolaire, notamment :

- pénurie et bris de services ;
- violence et intimidation ;
- comportements inadéquats du personnel (transmission d'informations confidentielles, relations avec les élèves, etc.) ;
- manque de formation ;
- absence de collaboration.

**En dépit d'un manque d'appuis empiriques et scientifiques, le projet de loi propose des changements qui modifient fondamentalement la cohérence de la *Loi sur l'instruction publique* (LRQ c. I– 13.3) avec les autres piliers de l'école québécoise.**

## Des modifications importantes à la loi sur l'instruction publique

En dépit de ce manque, le projet de loi propose des changements d'envergure qui modifieront plusieurs aspects de la *Loi sur l'instruction publique*, principalement, et donc de l'école québécoise et ses piliers éducatifs fondateurs. Parmi ces changements, il y a l'ajout d'un nouveau premier chapitre à *Loi sur l'instruction publique* (PL94, art. 1), qui circonscrit deux objets de cette loi ainsi que certaines valeurs. Le premier objet se centre sur la mobilisation de la communauté éducative autour de la réussite de l'élève (alinéa 1<sup>2</sup>). Le deuxième objet proposé est la promotion de la qualité du français (alinéa 3<sup>3</sup>). Ce nouveau chapitre indique en outre que le système scolaire québécois est « fondé sur les valeurs démocratiques et les valeurs québécoises, dont l'égalité entre les femmes et les hommes, et sur la laïcité de l'État » (PL94, art. 1).

Ces ajouts risquent de fragiliser les piliers éducatifs de l'école québécoise, notamment car :

- Il n'y est pas précisé que c'est la réussite éducative qui est visée.
- La valeur fondatrice du système éducatif québécois, l'égalité des chances, n'y figure pas.
- Plusieurs articles de la *Loi sur l'instruction publique* sont modifiés par l'ajout d'un énoncé relatif aux valeurs démocratiques et aux valeurs québécoises, dont l'égalité entre les femmes et les hommes, et à la laïcité de l'État. Un tel ajout est proposé dans 12 articles du projet de loi (PL94, art. 1, 5, 6, 9, 11, 14, 15, 17, 20, 23, 25, 46), dont l'article 9 qui modifie la mission de l'école québécoise<sup>4</sup>, sans que ces valeurs soient définies. Il est par conséquent difficile de juger de leur cohérence avec les piliers de l'école québécoise.

Les nouveaux objets et valeurs ajoutés à la Loi sur l'instruction publique risquent de fragiliser les piliers éducatifs de l'école québécoise, notamment l'égalité des chances, le droit à l'éducation et les missions de l'école.

- 2 « La présente loi a pour objet de mobiliser l'ensemble de la communauté éducative autour de la réussite de l'élève par une offre de services éducatifs de qualité et un accès à un milieu d'apprentissage sain et sécuritaire, propice au développement du plein potentiel de l'élève et à la formation de citoyens responsables et pleinement engagés dans la vie démocratique, sociale, communautaire, économique et culturelle de l'État du Québec. » (PL94, art. 1)
- 3 « Elle a également pour objet de promouvoir, notamment dans le cadre des services éducatifs, la qualité du français, seule langue commune de la nation québécoise, au sein du système scolaire public afin de permettre l'adhésion et la contribution de tous à la culture distincte de cette nation » (PL94, art. 1)
- 4 Le projet de loi (art. 9) propose de modifier l'article 36 définissant la mission de l'école québécoise, en ajoutant l'énoncé souligné : « Elle a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, « des valeurs démocratiques et des valeurs québécoises, dont l'égalité entre les femmes et les hommes, et de la laïcité de l'État », d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire. »

De tels changements législatifs devraient faire l'objet de vastes consultations publiques et citoyennes, à l'image de ce qui a été mené dans les années 1960 avec la commission Parent et en 1990 avec les États généraux. D'ailleurs, de telles consultations sont réclamées depuis quelques années par plusieurs personnes œuvrant en milieu scolaire, et au-delà, pour réfléchir collectivement à l'état de l'école québécoise d'aujourd'hui et à ce que nous souhaitons pour demain. La mission de l'école et les valeurs qu'elle devrait mettre de l'avant nous semblent en faire partie.

Dans les prochaines sections, nous mobiliserons des travaux de recherche en sciences de l'éducation ainsi qu'une analyse des principaux encadrements qui structurent le système éducatif québécois afin de faire état de nos préoccupations vis-à-vis du projet de loi 94 relativement à la mission de socialisation de l'école ainsi qu'au traitement du religieux et des langues dans l'espace scolaire québécois francophone.

# UNE MISE EN PÉRIL DE LA MISSION DE SOCIALIZATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

La socialisation, l'une des missions de l'école québécoise, constitue l'un de ses piliers éducatifs, comme l'établit clairement 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.)

À la suite de ce rapport, cette mission de l'école québécoise a été reprise dans l'énoncé de politique éducative *Prendre le virage du succès : L'école, tout un programme* (MEQ, 1997), en valorisant notamment le rôle d'agent de cohésion de l'école, essentiel au regard du pluralisme de la société québécoise et pour assurer la réussite éducative :

« 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)

Cette mission a été réaffirmée à maintes reprises depuis, notamment dans la *Politique de la réussite éducative* (MEQ, 2017). 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 questionner et à réfléchir à leur bien fondé. **Ainsi, la socialisation de l'école ne se réduit pas à la socialisation sous contrainte, c'est-à-dire à l'obligation de respecter les règles en vigueur ou à la prescription de s'approprier les valeurs imposées**. Elle implique 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.

## Une vision limitée de la mission de socialisation

Or, l'article 3 du projet de loi 94 propose de modifier l'article 18.1 de la *Loi sur l'instruction publique* définissant la conduite de l'élève. Cet article renforce une vision restrictive de la mission de socialisation de l'école qui se limite à l'adoption de comportements de la part des élèves. Il s'agit d'une socialisation sous contrainte, c'est-à-dire rattachée à l'injonction de respect des règles de vie et des normes sans reconnaître que c'est justement le rôle de l'école d'accompagner les élèves à se positionner face à de telles conduites (Vidal, 2019). Or, la recherche a documenté les limites d'une telle approche de la socialisation :

[...] on sait que ce n'est pas en les excluant [les élèves] des cours ou en les expulsant de l'école pour leurs comportements répréhensibles qu'ils pourront réaliser les apprentissages scolaires attendus et encore moins développer des habiletés sociales et adopter un comportement responsable. Craignant de manquer de temps pour « passer au travers du programme », ils [les personnes enseignantes et plus largement celles œuvrant en milieu scolaire] se limitent ainsi à gérer les comportements dérangeants des élèves, mais sans intégrer dans leur enseignement, ce qui permettrait aux élèves d'apprendre des comportements qui s'inscrivent dans une logique de société ouverte à la diversité et qui préviennent l'exclusion sociale (Portelance et al. 2012, p. 107).

En adoptant une approche sous contrainte de la socialisation qui la réduit à l'obligation pour les élèves de respecter les règles en vigueur et à la prescription de s'appropriier les valeurs imposées, le projet de loi rompt avec les encadrements en vigueur et limite l'atteinte de la mission de socialisation de l'école qui vise le vivre-ensemble dans une société pluraliste et démocratique.

## Un projet de loi qui réduit la présence de la diversité à l'école

En outre, pour mener à bien la fonction socialisante de l'école, la recherche recommande que les personnes œuvrant en milieu scolaire : partent des « pratiques sociales et [...] les différentes situations auxquelles les individus auront à faire face au quotidien » afin d'amener les élèves à prendre « conscience des comportements, croyances, préjugés et représentations du monde » ; mettent les élèves en contact avec des expériences et réalités « distinctes de [leur] culture première » afin de « saisir le sens que d'autres humains donnent à leurs gestes quotidiens » et de susciter « la réflexion sur la diversité des composantes d'une communauté » ; amènent les élèves « à s'insérer de manière active dans des réseaux de partage et à mettre en question leurs systèmes d'appartenances et d'identification » (Portelance et al, 2012, p. 102, à partir de Flahaut, 2006 ; Simard, 2005 ; Martineau, 2005, Levasseur, 2002).

Ces conditions assurant le rôle socialisateur de l'école sont d'ailleurs reconnues par la Cour suprême. Par exemple, dans le passage ci-après tiré d'un de ses jugements daté de 1996, la Cour suprême du Canada rappelait que **l'école doit être un espace soutenant la participation de toutes et de tous** :

«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)

En 2002, la Cour suprême a souligné également **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 :

«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)

Ce passage sera ensuite repris 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).

À la lumière de ces considérations, le projet de loi [restreint la mission de socialisation de l'école québécoise](#). Nous exposons ici divers articles (PL94 art. 32, et 36) qui ont des répercussions importantes à cet égard, car ils réduisent la présence de la diversité à l'école.

Par exemple, l'article 32 propose d'insérer les articles suivants à la *Loi sur l'instruction publique* portant sur l'interdiction des signes religieux et l'article 36 du projet de loi propose l'usage exclusif du français pour les centres de services scolaires francophones. [Ces articles constituent des entraves à la mission de socialisation de l'école à deux niveaux](#).

D'abord, sachant que la mission de socialisation de l'école exige de mettre en contact les élèves avec la diversité sociale, incluant la diversité religieuse et linguistique, ils fragilisent les pratiques des actrices et acteurs scolaires à cet égard. 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 pour pouvoir se sensibiliser aux différences et au vivre-ensemble dans une société qui se dit pluraliste (MEQ, 2017).

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).

[Il s'avère donc crucial de garantir la mission de socialisation de l'école québécoise à une société pluraliste et démocratique, une mission qui porte notamment sur le développement d'une pensée critique par les jeunes citoyennes et citoyens pour « savoir vivre-ensemble » dans une société plurielle. L'école doit être le reflet de sa société pluraliste et doit donc socialiser au vivre-ensemble.](#)

[En délégitimant, voire en interdisant, la diversité linguistique et religieuse des membres de la communauté éducative à l'école québécoise, le projet de loi met en péril la mission de socialisation de l'école québécoise relative au vivre-ensemble dans une société pluraliste.](#)

## La mise à mal de la contribution des partenaires de la communauté

Ensuite, le projet de loi 94 met à mal la contribution de partenaires de la communauté éducative qui enrichissent l'offre éducative pour les élèves. En effet, ces articles risquent de miner les diverses initiatives menées en collaboration avec des partenaires de la communauté dans les milieux scolaires 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)

Ces mêmes articles (art. 32 et 36) font fi des pratiques en vigueur dans les milieux scolaires et fragilisent les partenariats établis entre les écoles et la communauté. Or, 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).

**Le projet de loi risque de priver les écoles de ressources, de services et d'initiatives mis sur pied par les membres de la communauté éducative afin de soutenir les missions de l'école, dont celle de la socialisation.**

# LES CONSÉQUENCES DE FAIRE DE LA RELIGION LE PRINCIPAL PROBLÈME DE L'ÉCOLE

L'école publique québécoise est laïque. Elle n'est soumise à aucun pouvoir religieux. Dans le discours officiel, l'école affiche la neutralité de l'État et elle assure la liberté de conscience et l'égalité de traitement des élèves. Le système d'éducation, plus largement, a connu un long processus de déconfessionnalisation, qui s'est terminé en 2008, avec l'implantation du programme *Éthique et culture religieuse*, qui marquait la fin de l'enseignement religieux (CSE, 2021 ; Proulx et al., 2021). Depuis, comme l'a précisé le rapport Proulx (1999), il n'est pas question de faire la promotion d'aucune religion à l'école, mais de reconnaître et de comprendre la diversité religieuse au sein de la société québécoise. Le programme *Culture et citoyenneté québécoise*, qui remplace le programme ÉCR, fait encore moins de place à la religion, qui est désormais un exemple parmi d'autres de marqueurs de diversité ou de doctrines proposant une vision du monde (MEQ, 2023).

En revanche, l'école instruit les élèves sur la laïcité de l'État québécois, autant dans le cadre du programme *Culture et citoyenneté québécoise* (d'abord dans le cadre de la thématique *Vie collective et espace privé*, première secondaire, puis dans la thématique *Démocratie et ordre social*, deuxième secondaire, MEQ, 2023), mais aussi dans le cadre du programme Histoire du Québec et du Canada (sous la thématique *La modernisation du Québec et la Révolution tranquille 1945-1980*, 3e secondaire, MEES, 2017). Ainsi, les élèves apprennent sur l'importance de cette laïcité, mais aussi sur les principes qui la composent.

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

Si nous ne contestons pas les principes de laïcité nommés dans le projet de loi 94, leur mise en œuvre et la place prépondérante accordée à la religion dans le processus posent problème. Nous nous arrêtons sur trois aspects importants : le port de signes religieux à l'école, l'influence religieuse qui pourrait être exercée par différentes personnes œuvrant dans les écoles et l'accent démesuré mis sur la place de la religion à l'école dans le projet de loi.

## Une interdiction du religieux dans l'espace scolaire qui nourrit les préjugés

Le projet de loi 94 annonce l'élargissement de l'interdiction de porter des signes religieux à toute personne qui intervient à l'école. D'une part, cet élargissement semble être justifié par le seul argument d'une « apparence de neutralité ». En effet, les personnes concernées, soit le personnel scolaire et plusieurs autres personnes identifiées à l'article 32 du projet de loi, n'ont pas réellement un rapport de pouvoir avec les élèves et leurs familles. C'est plutôt une question d'apparences de neutralité qui justifie une telle interdiction. D'autre part, les personnes enseignantes, visées par cette interdiction en vertu de la *Loi sur la laïcité de l'État*, se voient dévalorisées par cette mesure qui remet en question leur capacité de faire leur travail, seulement parce qu'elles affichent leur appartenance religieuse. 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 suite la *Loi sur la laïcité de l'État* montrent bien que les enseignantes musulmanes (Adam, 2021), de même que les étudiantes 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. Elles montrent aussi que certaines vont en effet choisir de favoriser leur identité professionnelle plutôt que religieuse, mais que cela ne se fait pas sans heurt et représente un déchirement important (Adam, 2021 ; Taher, 2024).

Or, au contraire, on peut se demander si l'école publique d'une société qui représente une grande pluralité, ancienne ou récente, en son sein, ne devrait pas au contraire s'assurer que cette pluralité s'y reflète bien. Suivant les piliers éducatifs de l'école québécoise, et notamment la mission de socialisation, Le devoir du Ministre de l'Éducation serait alors au contraire d'assurer une place à la diversité, dans le curriculum et les outils pédagogiques approuvés par le ministère pour le présenter en classe, dans les pratiques enseignantes et les méthodes pédagogiques.

**Le projet de loi nourrit des préjugés à l'égard des personnes croyantes portant un signe religieux ostentatoire, et plus particulièrement des femmes musulmanes, alors que l'école publique devrait contribuer à les déconstruire.**

Les préjugés inhérents à l'interdiction des signes religieux ne se limitent pas au personnel enseignant directement concerné par la *Loi sur la laïcité de l'État* et le projet de loi 94. En effet, des travaux ont documenté les conséquences sur la réussite éducative des élèves associés à des appartenances religieuses minoritaires, particulièrement musulmans (Bilodeau et Turgeon, 2023 ; Zayani, 2021, 2025).

Les recherches de Zayani (2021, 2025) indiquent 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 mine leur motivation scolaire et peut aboutir à un désengagement progressif, voire à un abandon scolaire prématuré. Dans ce contexte, il apparaît que, loin de favoriser l'inclusion et l'égalité des chances, le projet de loi 94 risque d'aggraver les inégalités existantes et de compromettre durablement les objectifs d'une école réellement démocratique.

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 importe de se questionner sur l'effet du projet de loi 94 sur leur réussite éducative.

À l'instar de *Loi sur la laïcité de l'État* (LRQ, c. I – 0.3), le projet de loi risque de compromettre la réussite éducative des élèves ayant des appartenances religieuses minoritaires, ou y étant associés en raison, par exemple de leur nom ou de leur apparence, particulièrement musulmans.

## Les multiples impacts de l'hyperfocalisation sur la religion

De plus, le projet de loi 94 cible à plusieurs reprises la religion comme une source d'influence qui peut être néfaste à l'école. Ce faisant, il accorde à la religion une plus grande importance dans la société québécoise qu'à toute autre doctrine ou vision du monde. Il nous semble qu'un tel acharnement contre la religion dans une société qui se considère très sécularisée et qui dispose déjà d'une *Loi sur la laïcité de l'État* qui garantit la neutralité de ses institutions peut alimenter les sentiments de certains que ce projet de loi aura surtout pour effet d'occulter des problèmes plus larges.

Par exemple, en insistant sur l'obligation pour toutes les personnes d'avoir le visage découvert à l'école (PL94, art. 2, 4, 13, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 40, 41, 42, 43, 44, 45), le projet de loi ignore les consignes en vigueur jusqu'à récemment, qui obligeaient le port du masque en contexte pandémique. Cette mesure est d'ailleurs encore demandée en 2025, par le gouvernement québécois, à toute personne pensant être porteuse d'un virus afin de limiter la transmission des maladies respiratoires infectieuses. Ainsi, cela illustre des contradictions flagrantes dans les consignes des lois : d'une part, on interdit le port de masque en identifiant les effets néfastes que représente cette pratique lorsqu'elle est religieuse. D'autre part, on l'exige dans certaines situations, insistant sur les effets bénéfiques de cette même pratique lorsqu'elle a des raisons médicales. Il est difficile de ne pas voir ici l'expression de certains préjugés à l'égard des personnes affirmant leurs croyances par le port de signes religieux. Il est important aussi de signaler que ce seront probablement, encore une fois, des filles musulmanes qui vont devoir se justifier sur leur éventuelle maladie, alors que les autres élèves profiteraient facilement d'un bénéfice du doute associant le masque directement à leur état de santé. Or, ces filles sont déjà victimes des stéréotypes et des microagressions dans le milieu scolaire québécois (Zayani, 2021). En ce sens, cette mesure nous semble aussi très difficile à opérationnaliser dans les faits, surtout qu'une fille portant le hijab peut quand même avoir besoin d'un masque pour des raisons médicales et non religieuses.

Un autre exemple de l'hyperfocalisation sur le religieux dans le projet de loi est le refus de tout accommodement raisonnable pour motif religieux (PL94, art. 16, 40, 44, 45). Or, ces accommodements raisonnables constituent une obligation juridique visant à assurer le droit à l'égalité (Charte des droits et libertés de la personne, art. 10) en remédiant à des situations discriminatoires (Bosset et Volcy, 2021). Par exemple, le calendrier scolaire se base sur la religion chrétienne. Cela a comme conséquence qu'un élève pratiquant la religion chrétienne n'a pas besoin de s'inquiéter d'avoir un examen important le lendemain du réveillon de Noël, ou à 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. Certes, les accommodements raisonnables doivent rester raisonnables et il convient de former les directions scolaires pour bien les analyser, 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 définis pour accompagner les organismes publics dans leur traitement.

D'ailleurs, c'était déjà la recommandation du Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire, présidé par Fleury, en 2007. En interdisant la pratique plutôt qu'en apprenant à mieux la gérer, le projet de loi 94 distingue à nouveau la religion des 13 autres motifs interdits de discrimination pour lesquels une demande d'accommodement raisonnable est toujours possible.

**Le projet de loi met un accent démesuré sur la religion comme un problème à l'école dans différents contextes, se plaçant en contradiction avec d'autres règlements prévus par le ministère de l'Éducation.**

## La nécessité de respecter les balises existantes pour une posture impartiale du personnel scolaire

Plusieurs travaux insistent sur l'importance pour le personnel scolaire d'éviter d'influencer leurs élèves selon leurs convictions personnelles, quelles qu'elles soient (par ex : politiques, idéologiques, économiques ou sociales). 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 (ex. les identités sexuelles et du genre, l'obligation vaccinale, les conflits et les guerres, le masculinisme, etc.). Or, dans une société de plus en plus polarisée, il est du rôle de l'école de s'assurer que la discussion autour de ces thèmes fasse place à divers points de vue. Le personnel enseignant doit en discuter avec les élèves, tout en adaptant 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, le personnel enseignant a la responsabilité, dans une école publique d'une société démocratique, de faire place à diverses manières de voir le monde, peu importe ses propres visions du monde.**

C'est pourquoi interdire l'influence motivée seulement par une conviction ou une croyance religieuse nous paraît problématique. Cette interdiction survient dans deux contextes différents au sein du projet de loi 94. D'abord, plusieurs articles précisent, en lien avec le code de conduite du personnel scolaire et même des membres des conseils d'administration des centres de services scolaires, que : « Leur conduite doit être exempte de considérations religieuses et être guidée par les valeurs démocratiques et les valeurs québécoises, dont l'égalité entre les femmes et les hommes, et par la laïcité de l'État. » (PL94, art. 11, 23, 27, 28, 29, 32, 35, 46). Ensuite, l'article 39 y revient en explicitant des exigences en ce qui concerne l'acte de l'enseignant : « Il est interdit d'influencer ou de tenter d'influencer, en étant motivé par une conviction ou une croyance religieuse, l'exercice d'un pouvoir ou d'une fonction ou l'accomplissement d'un devoir ou d'une obligation prévu par la présente loi ».

Cette interdiction est d'autant plus étonnante que 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) pour le personnel enseignant, qui est aux fondements de la formation initiale du corps enseignant. Une des compétences qu'il suggère de développer est d'« Agir en accord avec les principes éthiques de la profession » (compétence 13). Cette compétence « doit occuper une place importante dans la formation initiale. 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). Elle 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 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 une découverte 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.

Ces encadrements existants imposent donc une posture claire au personnel enseignant. Elle 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 et continue qui aborde 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 plus complexe à développer, nécessitant une formation adaptée et suffisante. Plusieurs personnes chercheuses proposent des démarches adaptées à cet enseignement pour atteindre l'équilibre souhaité entre le traitement de ces thèmes, malgré leur sensibilité, et le respect des élèves et leur liberté de conscience (voir à cet effet les différents chapitres dans Moisan et al., 2022).

**Des balises existent déjà pour adopter une posture impartiale face à toutes les doctrines, les convictions, les croyances ou les autres types de considérations (politiques, idéologiques, économiques ou sociales, par exemple), dont la religion.**

# L'USAGE EXCLUSIF DU FRANÇAIS NUIT À LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE

Pour aborder la place du français et des autres langues à l'école, il importe de se rappeler les fonctions que ces dernières occupent dans l'espace scolaire. À partir du concept de langue de scolarisation, les recherches en éducation, et plus spécifiquement en didactique des langues (Beacco, 2009, 2015 ; Paul et Gettliffe, 2016) évoquent notamment trois fonctions :

- la langue en tant que matière enseignée ;
- la langue comme vecteur des enseignements disciplinaires ;
- la langue comme outil de communication spécifique au contexte scolaire (par exemple, les interactions orales ainsi que le lien entre langue orale et écrite).

La recherche menée au Québec et à l'international dans les dernières décennies énonce diverses conditions pour que ces trois fonctions permettent de soutenir la réussite éducative, et ce, peu importe les langues concernées. Par ailleurs, de ces recherches se dégage qu'[une approche de complémentarité entre les langues en présence et de valorisation de celles-ci soutient la réussite éducative de tous les élèves et plus précisément 1\) leur développement cognitivolangagier des élèves ; 2\) leur développement affectif, notamment sur la motivation à apprendre le français ainsi que 3\) l'apprentissage du vivre-ensemble dans une société pluraliste.](#)

## **Des langues en complémentarité pour soutenir le développement cognitivo-langagier**

L'apprentissage d'une langue s'effectue en complémentarité et non en concurrence avec les autres langues connues, en cohérence avec le principe d'interdépendance des langues et le concept de transfert (Armand, 2013 ; Ballinger et al., 2020 ; Cummins, 1979, 1981, 2008, 2013, Garcia et Lin, 2017). Dit autrement, la mobilisation des autres langues connues permet de faire des transferts linguistiques et, par le fait même, de consolider l'apprentissage de la langue de scolarisation. Plusieurs recherches empiriques menées au Québec montrent que des pédagogies plurilingues, qui font intervenir en classe d'autres langues (ex. : langues maternelles des élèves) à partir desquelles des comparaisons sont faites avec le français, soutiennent l'apprentissage du français chez les élèves du préscolaire au secondaire, tant en classe ordinaire qu'en classe d'accueil (ex. : Armand et al., 2008 ; Armand et al., 2021 ; Gosselin-Lavoie, 2025 ; Turgeon et al., 2022 ; Maynard, 2022 ; Maynard et al., 2020). [Ainsi, le fait d'interdire en classe l'usage d'autres langues et donc, d'interdire aux élèves de prendre appui sur leurs connaissances antérieures pour favoriser l'apprentissage du français, représente un réel « gaspillage cognitif » \(Cummins, 2001\).](#)

## Des approches incitatives plutôt que coercitives pour soutenir le développement affectif et la motivation à apprendre le français

Les approches d'enseignement-apprentissage des langues qui imposent l'utilisation d'une seule langue (une « norme monolingue ») et qui interdisent le recours à d'autres langues ont pour effet d'exclure certains élèves en cours d'apprentissage de la langue française et d'empêcher leur pleine participation aux activités de la classe (Breton-Carboneau et Cleghorn, 2010) ce qui va à l'encontre d'une éducation inclusive (Borri-Anadon et al., 2024). Par ailleurs, de telles approches monolingues, appliquées dans une optique de coercition « contrecarrent tout développement d'un sentiment d'appartenance à la société francophone chez les élèves plurilingues » (Fleury, 2013, p. 48). En effet, « chez certains enfants, la non-reconnaissance de l'existence de la langue de la famille (qu'il s'agisse d'une langue de l'immigration, d'une langue régionale, d'une langue des communautés autochtones ou autre), différente de celle de l'école, peut se traduire par une "insécurité linguistique", un sentiment de discrimination, une baisse de l'estime de soi, ainsi que par des difficultés à transférer des acquis cognitifs et langagiers d'une langue à l'autre » (Armand et al., 2008, p.47). Au contraire, la légitimation à l'école des langues maternelles des élèves ou de celles parlées dans leur environnement familial et leur utilisation dans les activités pédagogiques leur permet de s'engager davantage dans leur apprentissage du français (Cummins, 2009; Maynard et Armand, 2022). Parallèlement, ils se sentent plus compétents pour apprendre le français et ont davantage envie d'apprendre cette langue que lorsqu'elle n'est pas mise de l'avant à l'école (Armand et al., 2022).

## Faire une place aux langues à l'école pour favoriser l'apprentissage du vivre-ensemble

Des approches pédagogiques qui légitiment et valorisent la diversité linguistique à l'école contribuent à favoriser, chez tous les élèves, des attitudes d'ouverture à cette forme de diversité et ainsi à prévenir des discriminations basées sur la langue (Armand et al., 2008). Lorsque les langues des élèves sont valorisées à l'école et mises à profit pour soutenir les apprentissages, ceux-ci développent des représentations plus positives de leurs langues maternelles ou familiales (Lory et Armand, 2016). Ainsi, les approches d'enseignement-apprentissage des langues reposant sur l'attractivité et la signifiante des apprentissages dans une langue donnée (le français, par exemple) sont plus porteuses que les approches coercitives (Smyth, 2012).

## Impacts documentés de l'usage exclusif du français

Or, l'article 36 du projet de loi 94 propose d'insérer des dispositions particulières applicables à un centre de services scolaire francophone à la Loi sur l'instruction publique.

En effet, à la lumière des recherches susmentionnées, il est clair que les articles 301.1 et 301.2 **limitent grandement les occasions de soutenir la réussite éducative de tous les élèves**. Plus particulièrement, nous exposons ici cinq arguments relatifs aux impacts potentiels de l'adoption de ces articles. Soulignons que ces arguments sont aussi partagés par près de 400 personnes ayant signé une lettre ouverte (voir l'annexe 1) ainsi que par l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec dans son mémoire déposé dans le cadre de ces consultations (OOAQ, 2025).

1. Ces articles du projet de loi entrent en contradiction avec divers encadrements en vigueur, en premier lieu le PFEQ qui, dans le domaine des langues, propose les disciplines suivantes pour les centres de services scolaires francophones, par ex : français langue d'enseignement, anglais, langue seconde, intégration linguistique, scolaire et sociale, espagnol, langue tierce (optionnel, 2<sup>ième</sup> cycle du secondaire). En outre, d'autres services éducatifs énoncés dans les encadrements sont aussi remis en question, dont le « soutien scolaire dans la langue maternelle ou d'usage de l'élève, ou des services d'enseignement des langues d'origine » (MEQ, 2024b, p. 7).

Tous ces programmes et services exigent la mobilisation d'autres langues que le français, que ce soit en tant que matière enseignée (comme l'anglais ou l'espagnol), en tant que vecteur des enseignements disciplinaires (par exemple, des pratiques pédagogiques permettant aux élèves de prendre appui sur les autres langues qu'ils connaissent) ou en tant qu'outil de communication spécifique au contexte scolaire (par ex : des pratiques pédagogiques permettant aux élèves locuteurs d'une même langue de recourir à cette dernière dans le cadre d'une tâche précise).

**Le projet de loi entrave la mise en œuvre du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) et de certains services éducatifs en interdisant aux membres du personnel et aux personnes liées par un contrat de service de recourir à d'autres langues que le français.**

2. Ces articles du projet de loi ne reconnaissent pas la nécessité de s'appuyer sur les langues connues pour soutenir les apprentissages langagiers dans une langue cible et vice-versa. Ils sont à cet égard en contradiction avec différents documents ministériels. À cet égard, le *Référentiel de compétences professionnelles en enseignement* (MEQ, 2020), invite le personnel enseignant à « Prendre appui sur la langue maternelle des élèves et la valoriser pour favoriser l'acquisition de la langue d'enseignement » (p. 51). De plus, le PFEQ réitère à de nombreuses reprises<sup>5</sup>, et ce, tant à l'éducation préscolaire qu'à l'enseignement primaire ou secondaire, l'importance du principe d'interdépendance des langues et sa pertinence pour l'apprentissage du français, des principes soutenus par la recherche en didactique des langues secondes depuis plusieurs décennies.

## Le projet de loi nuit aux apprentissages cognitivo-langagiers de tous les élèves, incluant l'apprentissage du français, en limitant les occasions de mobiliser l'ensemble de leurs ressources linguistiques.

- 5 Par ex. : " *Les apprentissages linguistiques se nourrissent mutuellement*. Ainsi, l'élève ne réapprend pas à lire et à écrire dans la langue seconde ou la langue tierce; il transfère certains éléments de son expérience linguistique et de son bagage culturel à un nouveau contexte. Inversement, en apprenant une deuxième ou une troisième langue, l'élève est amené à jeter un regard différent sur sa langue et sa culture d'origine [notamment le français] : il est placé dans une situation qui lui permet de découvrir ce que les langues et les cultures ont en commun et ce qui est particulier à chacune d'elles." (PFEQ, 1er cycle du secondaire, chapitre 4, p. 58);

"L'apprentissage d'une langue tierce s'appuyant en grande partie sur les acquis langagiers en langue maternelle et en langue seconde, l'espagnol entretient des liens étroits avec les autres disciplines du domaine des langues. En réinvestissant des stratégies et des connaissances acquises dans ces langues, l'élève apprend à porter un regard métacognitif sur ses apprentissages linguistiques. En retour, ses nouvelles connaissances en espagnol peuvent l'amener à révisiter des notions de base en langue maternelle [ici le français] (ex. nature et fonction des mots) et à les consolider." (PFEQ, 2ième cycle du secondaire, espagnol; langue tierce, (p. 6);

"Pour l'élève [suivant le programme intégration linguistique, scolaire et sociale] qui a été scolarisé dans son pays d'origine, il sera plus facile de s'appuyer sur les habiletés développées et les connaissances acquises antérieurement, particulièrement si l'enseignant le soutient à cet égard. Certains chercheurs estiment en effet que la reconnaissance du bagage linguistique et culturel de l'élève allophone par le milieu scolaire favorise les transferts positifs" (PFEQ, primaire, Intégration linguistique, scolaire et sociale, p. 1);

"Le Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) améliore les conditions d'apprentissage du français et la réussite éducative des élèves en utilisant les langues d'origine. Le PELO permet aux élèves de faire le transfert d'une langue à l'autre, d'une culture à l'autre." (CSSDM, 2025, s.p.).

3. Ces articles du projet de loi ne reconnaissent pas la nécessité de s'appuyer sur les langues connues pour soutenir le développement affectif et identitaire des élèves et l'ouverture à la diversité. Appelés, à «Encourager un dialogue ouvert et critique entre la culture des jeunes et la culture transmise à l'école» (MEQ, 2020, p. 51), le personnel scolaire et autres membres de la communauté éducative gagnent à mobiliser les langues connues par les élèves afin de soutenir leur sentiment d'appartenance à la communauté éducative et à la société québécoise. En effet, la recherche atteste le rôle crucial que joue la langue dans la construction identitaire (Cummins, 2013). Dans une société diversifiée comme la société québécoise et, compte tenu de la mission de socialisation de l'école, [permettre aux membres du personnel et aux personnes liées par un contrat de service de recourir à d'autres langues que le français soutient leur développement affectif et identitaire. Cela permet d'offrir à tous les élèves des occasions pour se connaître eux-mêmes et de comprendre l'Autre, comme stipulé à plusieurs reprises dans le PFEQ<sup>6</sup>.](#)

Un usage exclusif du français limite les occasions pour tous les élèves de prendre conscience de leurs diverses appartenances identitaires et de se sentir légitimes de le faire, comme stipulé à plusieurs reprises dans le PFEQ.

6 Par ex, : " Lorsque cela est possible, [des liens sont faits entre la langue d'enseignement et la langue première de l'enfant pour faciliter la communication et le sentiment d'appartenance.](#)" (PFEQ, programme-cycle de l'éducation préscolaire, p. 7);

"En se familiarisant avec le répertoire de chansons, de comptines et d'histoires authentiques qui lui est proposé, l'élève découvre une nouvelle culture : [il prend conscience de ressemblances et de différences entre son propre patrimoine culturel et celui de la culture anglophone. Cette prise de conscience l'aide à développer la compétence transversale Structurer son identité.](#) (PFEQ, anglais langue seconde , 1er cycle du primaire, p. 5)

" Il développera ainsi graduellement un bilinguisme de type additif qui lui permettra d'atteindre un haut degré de compétence langagière dans les deux langues et de [maintenir son identité et son sentiment d'appartenance à l'égard de sa langue première et de sa culture, tout en ayant une attitude positive envers la langue seconde et la culture liée à celle-ci.](#) (PFEQ, primaire, Intégration linguistique, scolaire et sociale, p. 7)

4. Ces articles du projet de loi 94 nuisent à l'établissement de pratiques visant à répondre aux besoins des élèves en apprentissage du français, dont l'établissement d'un lien significatif, l'accueil de l'élève nouvellement arrivé et l'évaluation de ses compétences langagières dans d'autres langues.

En effet, il arrive que les personnes œuvrant en milieu scolaire partagent avec l'élève une autre langue que le français ou qu'elles utilisent des outils de traduction afin de permettre à l'élève de s'exprimer et d'être compris plus aisément (par exemple, des conflits entre pairs) ou pour réagir rapidement dans une situation d'urgence (comme pour des idées suicidaires, par exemple).

Lors de l'arrivée d'un nouvel élève qui ne maîtrise pas la langue de scolarisation, le ministère de l'Éducation invite les milieux à mettre sur pied un protocole d'accueil afin de « mieux déterminer et gérer les services pouvant répondre aux besoins des élèves ». Ce protocole peut notamment « inclure des évaluations en mathématique, en langue maternelle, en langue d'usage ou en toute autre langue dans laquelle l'élève a été scolarisé ». (MELS, 2014, p. 12).

Lors de l'évaluation des besoins d'un élève, il arrive que le personnel professionnel impliqué doive réaliser des évaluations multilingues afin de documenter les compétences des élèves dans d'autres langues que la langue de scolarisation et ainsi porter un regard juste sur les difficultés qu'ils rencontrent (ex. : Nader et Borri-Anadon, sous presse ; Borri-Anadon et al., 2023, Orthophonie et Audiologie Canada, 2024, Ortiz, 2008).

Dans ces situations, ne pas recourir à d'autres langues que le français compromet la réussite éducative des élèves concernés en empêchant le personnel scolaire et les personnes liées par un contrat de service de prendre des décisions éclairées quant aux services dont ils ont besoin et à leur cheminement scolaire (Borri-Anadon et al., 2021). De plus, les organismes communautaires ont souvent les ressources humaines nécessaires pour communiquer avec les élèves et leur famille dans différentes langues, ce qui assure une connaissance plus fine de ces derniers et ainsi, leur offrir des ressources appropriées qui prennent en compte leurs réalités et expériences. [Ainsi, permettre aux membres du personnel et aux personnes liées par un contrat de service de recourir à d'autres langues que le français permet de mettre en œuvre des pratiques équitables.](#)

**Le projet de loi compromet la réussite éducative des élèves en apprentissage du français, en empêchant le personnel scolaire et les personnes liées par un contrat de service de mettre en œuvre des pratiques équitables à leur égard.**

5. Enfin, comme mentionné au début de cette section, la recherche fait état des effets délétères d'une approche coercitive dans la gestion des langues dans l'espace scolaire.

Soulignons que le Commissaire à la langue française (2024) affirme dans son récent rapport l'inefficacité des mesures d'interdiction ou d'obligation :

« Le plurilinguisme à l'école n'est pas en soi un problème. Au contraire, il peut contribuer à enrichir l'expérience de l'élève. De plus, il serait illusoire de penser que l'utilisation spontanée de l'anglais pourrait être bloquée par des réprimandes, qui viseraient à obliger les élèves ayant plus d'aisance dans cette langue à adopter le français dans les cours d'école et les cafétérias. [Une telle approche mettrait une pression indue sur le personnel scolaire et aurait peu d'effets durables.](#) (p. 27)

En effet, la recherche pointe dans le même sens (Armand, 2013) : les approches interdisant le recours aux langues ne sont pas seulement inefficaces, elles ont aussi des impacts importants sur l'engagement des élèves et des personnels impliqués. Elles contraignent également la pleine participation des élèves en apprentissage du français aux activités de la classe, produisant ainsi des dynamiques d'exclusion.

**Les approches coercitives interdisant le recours à d'autres langues que le français sont inefficaces sur le plan de la réussite éducative, nuisent à la participation des élèves, mettent une pression indue sur le personnel et engendrent des attitudes négatives et discriminatoires face à la diversité linguistique.**

# CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Ce mémoire a présenté la position des chercheuses de l'Équipe Inclusion et diversité ethnoculturelle en éducation (IDEÉ) sur le projet de loi 94. À partir de constats issus de la recherche et d'une analyse approfondie des encadrements en vigueur, il expose divers messages clés qui s'organisent autour de quatre faits saillants :

1. Les changements d'envergure proposés par le projet de loi 94 à l'école québécoise manquent d'appuis empiriques et scientifiques et vont même à l'encontre de plusieurs travaux menés au Québec et à l'international et des piliers éducatifs de l'école québécoise.
2. Le projet de loi 94, s'il est adopté, peut limiter grandement la mission de socialisation, la réussite éducative et la mobilisation et la valorisation de la communauté éducative au sein de l'école québécoise francophone. Ce faisant, il s'éloigne de la valeur fondatrice du système éducatif québécois, l'égalité des chances, qui assure le droit à l'éducation en toute égalité.
3. Au lieu de renforcer les exigences que doit s'imposer l'État en matière de laïcité, le projet de loi 94 en fait porter la responsabilité à des personnes citoyennes œuvrant en milieu scolaire, en interdisant notamment le port de signes religieux. Ce faisant, il nourrit les préjugés à l'égard de groupes déjà minorisés, à partir de motifs religieux et linguistique, et un climat de suspicion à leur égard, ce qui risque de limiter, davantage, des droits fondamentaux dans notre société démocratique et de fragiliser à la fois le climat scolaire et le climat de travail.
4. En interdisant le recours à d'autres langues que le français au personnel et aux personnes liées par un contrat de service, le projet de loi 94 nuit aux apprentissages de tous les élèves, limite leur développement identitaire et engendre des attitudes négatives et discriminatoires face à la diversité linguistique.

Afin de contribuer au débat démocratique, nous formulons ci-après des recommandations visant à améliorer le projet de loi. Chaque recommandation est associée à des constats et préoccupations formulés dans les sections préalables du mémoire.

## Recommandations

1. Que le projet de loi s'appuie sur l'état des connaissances scientifiques actuelles, reposant sur des travaux diversifiés et des études empiriques menées en milieu scolaire québécois.
2. Que de vastes consultations publiques et citoyennes, de l'ordre des États généraux sur l'éducation, soient menées avant d'apporter des changements législatifs modifiant les missions de l'école québécoise ou l'ajout d'objets de la *Loi sur l'instruction publique* (PL 94, art. 1, 9; voir la section 2 du mémoire).
3. Que la valeur fondatrice du système éducatif, l'égalité des chances, demeure au premier plan de la *Loi sur l'instruction publique*, notamment dans le nouveau chapitre 0.1 et l'article 36 définissant la mission de l'école québécoise (PL 94, art. 1, 9; voir la section 2 du mémoire).
4. Que les valeurs démocratiques et les valeurs québécoises mentionnées dans les articles 1, 5, 6, 9, 11, 14, 15, 17, 20, 23, 25 et 46 soient définies en cohérence avec les piliers de l'école québécoise, notamment l'égalité des chances, le droit à l'éducation et la mission de socialisation (voir la section 2 du mémoire).
5. Que la "réussite éducative" soit précisée partout où nécessaire, notamment à l'article 1 du projet de loi (voir la section 2 du mémoire).
6. Que l'article 3 soit revu afin d'adopter une approche complexe de la mission de socialisation de l'école, qui met de l'avant la participation citoyenne dans une société pluraliste (voir la section 3 du mémoire).
7. Que soit retiré l'article 32 qui interdit le port d'un signe religieux afin :
  - d'assurer la visibilité de la diversité religieuse au sein même de l'école québécoise et ainsi soutenir la mission de socialisation et la mobilisation de la communauté éducative (voir la section 3 du mémoire);
  - de s'assurer que les pratiques et les actions des partenaires externes à l'école soient valorisées et qu'elles puissent continuer d'être mises en œuvre en vue de soutenir les missions de l'école, dont celle de socialisation (voir la section 3 du mémoire);
  - de reconnaître que les balises existantes permettent déjà au personnel scolaire d'adopter une posture impartiale face à toutes doctrines, convictions, croyances ou autres types de considérations (par ex: politiques, idéologiques, économiques ou sociales) (voir la section 4 du mémoire);
  - d'éviter de nourrir les préjugés et la discrimination à l'égard des personnes croyantes portant un signe religieux ostentatoire, et plus particulièrement des femmes musulmanes (voir la section 4 du mémoire);
  - d'éviter de compromettre la réussite éducative des élèves ayant des appartenances religieuses minoritaires ou y étant assignés, particulièrement les musulmans (voir la section 4 du mémoire).

8. Que soient retirés les articles 16, 40, 44 et 45 relatifs aux demandes d'accommodements raisonnables pour un motif religieux afin d'assurer le respect du droit à l'égalité prévu dans la Charte des droits et libertés de la personne en milieu scolaire (voir la section 4 du mémoire).
9. Que soient revus les articles 11, 23, 27, 28, 29, 32, 35, 39 et 46 sur l'influence ou les conduites motivées par une conviction ou une croyance religieuse afin d'y inclure d'autres doctrines, convictions, croyances ou types de considérations (par ex: politiques, idéologiques, économiques ou sociales) (voir la section 4 du mémoire).
10. Que soit reformulé l'article 36 relatif à l'usage exclusif du français, en mettant de l'avant l'importance de privilégier l'utilisation du français et de promouvoir la langue française écrite et parlée, tel que prescrit par les articles 3.4 et 3.5 du *Code d'éthique (forme prescrite) à l'intention des centres de services scolaires et des établissements d'enseignement privés*, afin :
  - d'assurer la mise en œuvre du PFEQ et de certains services éducatifs (voir la section 5 du mémoire);
  - d'assurer la présence de la diversité linguistique au sein même de l'école québécoise; et ainsi soutenir la mission de socialisation et permettre la mobilisation de la communauté éducative (voir la section 3 du mémoire);
  - de s'assurer que les pratiques et les actions des partenaires externes à l'école soient valorisées et qu'elles puissent continuer d'être mises en œuvre en vue de soutenir les missions de l'école, dont celle de socialisation (voir la section 3 du mémoire);
  - d'éviter de priver les élèves de leurs ressources cognitives et langagières pour leur permettre de mobiliser l'ensemble de leurs ressources linguistiques (voir la section 5 du mémoire);
  - de favoriser les occasions pour tous les élèves de prendre conscience de leurs diverses appartenances identitaires et de se sentir légitimes de le faire (voir la section 5 du mémoire);
  - d'éviter de nourrir les préjugés et la discrimination à l'égard des personnes plurilingues (voir la section 5 du mémoire);
  - d'éviter de compromettre la réussite éducative de tous les élèves (voir la section 5 du mémoire);
  - d'éviter la mise en place d'approches coercitives qui affectent négativement la motivation, la participation des élèves et l'apprentissage du français, tout en engendrant des attitudes négatives par rapport à la diversité linguistique (voir la section 5 du mémoire).

11. Que les articles relatifs au visage découvert (art. 2, 4, 13, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 40, 41, 42, 43, 44 et 45) soient retirés compte tenu des encadrements déjà en vigueur dans la Loi sur la laïcité de l'État et de leur potentiel discriminatoire envers les élèves ayant des appartenances religieuses minoritaires, ou y étant associés en raison par exemple de leur nom ou de leur apparence, particulièrement les élèves musulmans (voir la section 4 du mémoire).
12. Que le projet de loi prévoit que le ministère de l'Éducation garantisse une formation initiale et continue suffisante pour assurer un agir éthique et compétent dans une société pluraliste (voir la section 4 du mémoire).
13. Que la pression indue mise sur le personnel relativement aux rôles de contrôle et de surveillance qui leur sont imposés par le projet de loi et la fragilisation des efforts de valorisation du personnel en cours soient au centre des préoccupations des décideurs et des instances qui étudieront et mettront en œuvre le projet de loi (voir les sections 2, 4 et 5 du mémoire).
14. Que le risque d'amplifier la discrimination et de compromettre des droits fondamentaux soit au centre des préoccupations des décideurs et des instances qui étudieront et mettront en œuvre le projet de loi.

# 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*. <http://hdl.handle.net/1866/26764>
- Archambault, I., Andrew, M. M., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Amiraux, V. et Tardif-Grenier, K. (2018). Vers une conception théorique multidimensionnelle du climat scolaire interculturel. *Alterstice Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, 8(2), 117-132. <https://doi.org/10.7202/1066957ar>
- Archambault, I. Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Mc Andrew, M. et Tardif-Grenier, K. (2019) *L'impact du climat interculturel des établissements sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration - Fonds de recherche du Québec - FRQ. Rapport de recherche déposé au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et au Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)* <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/limpact-du-climat-interculturel-des-etablissements-sur-la-reussite-educative-des-eleves-issus-de-limmigration/>
- Armand, F., Sirois, F. et Ababou, S. (2008). Entrée dans l'écrit en contexte plurilingue et défavorisé : développer les capacités métaphonologiques et sensibiliser à la diversité linguistique. *Canadian Modern Language Review/ la Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 65(1), 61-87. <https://doi.org/10.3138/cmlr.65.1.61>
- 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.
- Armand, F., Gosselin-Lavoie, C., Turgeon, E., Audet, G., Borri-Anadon, C., Charette, J., Magnan, M.-O. et Larivée, S. (2021). *Rapport de recherche. Favoriser le développement de l'oral et l'entrée dans l'écrit chez les enfants à l'éducation préscolaire en milieu pluriethnique et plurilingue au moyen de la lecture partagée et d'approches plurilingues. Fonds de recherche du Québec – Société et culture*. [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/10/francoise\\_armad\\_prescolaire-pluriethnique\\_rapport.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/10/francoise_armad_prescolaire-pluriethnique_rapport.pdf)
- Armand, F., Gosselin-Lavoie, C., Borri-Anadon, C. et Turgeon, E. (2022). Exploitation des Albums plurilingues ÉLODiL à l'éducation préscolaire : effets sur les représentations sur les langues d'enfants en milieu pluriethnique et plurilingue. *Publize*, (1). <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/11164>
- Baillargeon, N. (2011). *L'éducation*. Flammarion.
- Ballinger, S., Lau, S. et Quevillon Lacasse, C. (2020). Cross-linguistic pedagogy: Harnessing transfer in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 76(4).
- Beacco, J.-C., Coste, D. et Flemming, M. (2009). *Langue(s) de scolarisation. Langues dans l'Éducation. Langues pour l'Éducation*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a2239>
- Beacco, J. (2015). Le Conseil de l'Europe et les langues de scolarisation. *Revue Internationale D'Éducation de Sévres* (70), 147-157. <https://doi.org/10.4000/ries.4521>
- 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.

- Bilodeau, A., & 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. doi:10.1017/S0008423923000252
- Borri-Anadon, C., Lemaire, E. et Boisvert, M. (2021). Les enjeux de l'évaluation des besoins des élèves en contexte de diversité. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation: théorie et pratique* (2e éd., 292-303). Fides Éducation.
- Borri-Anadon, C., Desmarais, M.-É., Rousseau, N., Giguère, M.-H., 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](https://reverbereeducation.com/wp-content/uploads/2022/02/Cadre-Diversite-r%C3%A9ussite-Reverbere-2022_final.pdf)
- Borri-Anadon, C., Boisvert, M. et Lemaire, E. (2023). Processus d'évaluation des besoins à l'école québécoise: idéologies linguistiques d'orthophonistes scolaires et sentiment d'insécurité linguistique d'élèves plurilingues. *Cahiers de l'LOB*, (13), 223-245. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/11166>
- Borri-Anadon, C., Ouellet, K. et Prud'homme, L. (2024). Pratiques soutenant la participation à la classe ordinaire d'élèves plurilingues émergents au sein d'un modèle de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français hybride : quels constats pour l'éducation inclusive? *Revue hybride de l'éducation*, 8(5), 1-23. <https://doi.org/10.1522/rhe.v8i5.1622>
- 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* (p. 260-272). Fides Education.
- Breton-Carbonneau, G. et Cleghorn, A. (2010). What's language got to do with it? An exploration into the learning environment of Quebec's classes d'accueil. *Education Canadienne et Internationale*, 39(3), 101–121. <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v39i3.9165>
- Charette, J. (2016). Stratégies parentales déployées pour soutenir l'expérience socioscolaire d'élèves récemment immigrés : un fort investissement en marge de l'école. *Alterstice*, 6(1), 121-132. <https://doi.org/10.7202/1038284ar>
- Charette, J. (2018). Représentations sociales sur l'école et stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d'accueil : regards croisés de parents et d'intervenants. *Recherches qualitatives*, 37(1), 117–139. <https://doi.org/10.7202/1049458ar>
- Charette, J., Kalubi, J.C., Lessard, A. (2020) Intervenants école-familles-communauté : défis et perspectives du rôle de médiation, *Revue internationale de l'éducation familiale*, 45(1), 23-45.
- Collins, T. et Magnan, M. O. (2018). Post-secondary pathways among second-generation immigrant youth of Haitian origin in Quebec. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 41(2), 413-440. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2426>
- Commissaire à la langue française (2024). *Le français comme langue commune. Comprendre le recul, inverser les tendances*. <https://www.commissairelanguefrancaise.quebec/publications/rapport/comprendre-recul-inverser-tendances/>
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2006). *Mémoire sur le document de consultation « vers une politique gouvernementale de lutte contre le racisme et la discrimination »*. [https://www.cdpdj.qc.ca/storage/app/media/publications/racisme\\_memoire\\_consultation\\_2006.pdf](https://www.cdpdj.qc.ca/storage/app/media/publications/racisme_memoire_consultation_2006.pdf)

- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2018). *Le respect des droits des élèves HGAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire réseau scolaire québécois : une étude systémique*. [Rapport d'étude]. [https://cdpdj.qc.ca/storage/app/media/vos-droits/qu-est-ce-que/droits-des-eleves-HDAA/etude\\_inclusion\\_EHDAA.pdf](https://cdpdj.qc.ca/storage/app/media/vos-droits/qu-est-ce-que/droits-des-eleves-HDAA/etude_inclusion_EHDAA.pdf)
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2024). *Synthèse du colloque sur les services éducatifs pour les élèves HDAA : Constats, enjeux et pistes d'action*. [Synthèse de colloque]. [https://www.cdpdj.qc.ca/storage/app/media/publications/synthese\\_colloque-EHDAA.pdf](https://www.cdpdj.qc.ca/storage/app/media/publications/synthese_colloque-EHDAA.pdf)
- 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>
- Centre de services scolaire de Montréal. (2025). *Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO)* <https://www.cssdm.gouv.qc.ca/formation-jeunes/programme-enseignement-langues-origine/>
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, (19), 121-129.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. Dans California State Department of Education (dir.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. (2-62) Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles. <https://doi.org/10.13140/2.1.1334.9449>
- Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. Qu'est-ce qui est important dans leurs études? *Sprogforum*, 15-20.
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. Dans N. H. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of Language and Education* (2e éd., 65-75). Springer.
- Cummins, J. (2009). Transformative multiliteracies pedagogy: School-based strategies for closing the achievement gap. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners* (11), 38-56.
- 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*, (1). Périscope. [https://www.periscope-r.quebec/rerelations-ecole-famille\\_deslandes\\_2019.pdf](https://www.periscope-r.quebec/rerelations-ecole-famille_deslandes_2019.pdf)
- Demba, J.J. (2016a). *Discussions autour de la notion de réussite scolaire : un regard rétrospectif. Communication présentée au 84e Congrès de l'ACFAS, Université du Québec à Montréal*.
- Demba, J.J. (2016b). *La notion de réussite scolaire. CRIRES*. [https://periscope-r.quebec/sites/default/files/medias/la\\_notion\\_de\\_reussite\\_scolaire.pdf](https://periscope-r.quebec/sites/default/files/medias/la_notion_de_reussite_scolaire.pdf)
- 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>
- 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>
- Farmer, D. et Labrie, N. (2008). Immigration et francophonie dans les écoles ontariennes : comment se structurent les rapports entre les institutions, les parents et le monde communautaire? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 377-398. <https://doi.org/10.7202/019686ar>
- Flahault, F. (2006). Instruction, éducation et transmission entre générations. *Revue du MAUSS*, 2(28), 295-304. <https://doi.org/10.3917/rdm.028.0295>.
- 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.
- Fleury, R. (2013). Favoriser l'usage du français en milieu plurilingue : défis et réussites. *Québec français*, (168), 48-49. <https://id.erudit.org/iderudit/68661ac>
- 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>
- García, O. et Lin, A. M. Y. (2016). Translanguaging in bilingual education. Dans O García, A. M. Y. Lin et S. May (dirs.), *Bilingual and Multilingual Education* (Encyclopedia of Language and Education) (117-130). Springer.
- Gosselin-Gagné, J. (2018). Quand diversité ethnoculturelle et défavorisation se conjuguent au quotidien : regards croisés d'acteurs en contexte scolaire montréalais sur les défis et les leviers d'intervention. *Alterstice*, 8(2), 89-100. <https://doi.org/10.7202/1066955ar>
- Gosselin-Lavoie, C. (2025). Activités de développement langagier entourant l'utilisation d'albums plurilingues : effets sur le développement des habiletés narratives. *Repères*, (70), 63-79. <https://doi.org/10.4000/13jex>
- 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](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/org/secretariat-institution-democratiques/acces-information/laicite/Lignes_directrices_2023.pdf)
- 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. PS: *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 (dirs.), *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales* (61-88). FIDES.
- 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>
- Kanouté, F. (2019) *Entrevue avec Fasal Kanouté-1re partie*, Une école montréalaise pour tous. <https://www.youtube.com/watch?v=uC2x1w8D94g>

- Kanouté, F., André, J. V., Charette, J., Lafortune, G., Lavoie, A. et Gosselin-Gagné, J. (2011). Les relations école-organisme communautaire en contexte de pluriethnicité et de défavorisation. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(3), 407–421. <https://doi.org/10.7202/1009174ar>
- 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., Therriault, 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>
- Lane, K., Weatherby, K et Bain, M. (2024) Le bien-être du personnel est essentiel à la réussite des élèves. *Le réseau Edcan*. <https://www.edcan.ca/articles/le-bien-etre-du-personnel-est-essentiel-a-la-reussite-des-eleves/?lang=fr>
- 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>
- Lapointe, C. et Sirois, P. (2011). Regards critiques sur les discours politiques et scientifiques à l'égard de la réussite scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(1), 1-6. <https://doi.org/10.7202/1004326ar>
- Larochelle-Audet, J., B-Lamoureux, B. et Gélinas-Proulx, A. (sous presse). Qui décide ? Une perspective systémique et transformative du leadership et de la gouvernance scolaire. Dans É. Doutreloux (dir.), *Déployer l'équité, la diversité et l'inclusion en contexte éducatif : une responsabilité partagée*.
- LeVasseur, L. (2002). Pressions sociales et transformations de la culture scolaire au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 21 – 38. <https://doi.org/10.7202/007147ar>
- Lory, M.-P et Armand, F. (2016). Éveil aux langues et évolution des représentations d'élèves plurilingues sur leur répertoire linguistique. *Alterstice*, 6(1), 27–38. <https://doi.org/10.7202/1038276ar>
- Magnan, M. O., Pilote, A., Collins, T. et Kamanzi, P. C. (2019). Discours de jeunes issus de groupes minoritaires sur les inégalités scolaires au Québec. *Diversité urbaine* (19), 93-114.
- 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>
- Martineau, S. (2005). L'éducation interculturelle : problématique, fondements et principes d'action. Dans D. Simard et M. Mellouki (dir.) *L'enseignement, profession intellectuelle*. (207-236). Les Presses de l'Université Laval.
- Maynard, C. (2022). Forces et limites d'un dispositif plurilingue pour soutenir l'apprentissage de l'orthographe grammaticale française par des élèves bi/plurilingues. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 25(3), 66–92. <https://doi.org/10.37213/cjal.2022.32601>
- Maynard, C., Armand, F. et Brissaud, C. (2020). Un dispositif plurilingue d'enseignement de l'orthographe grammaticale française pour favoriser les apprentissages d'élèves bi/plurilingues au secondaire. *Revue canadienne des langues vivantes*, 75(4), 335-355. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2020-0063>
- Maynard, C. et Armand, F. (2022). Des textes identitaires plurilingues pour stimuler l'engagement dans l'écriture d'élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire au secondaire. *La revue canadienne des langues vivantes*, 78(3). <https://doi.org/10.3138/cmlr-2020-0112>

- Maynard, C. (2022). Forces et limites d'un dispositif plurilingue pour soutenir l'apprentissage de l'orthographe grammaticale française par des élèves bi/plurilingues. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 25(3), 66–92. <https://doi.org/10.37213/cjal.2022.32601>
- 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 (Ed.), *Laïcité et signes religieux à l'école*. (40-41) Presses de l'Université Laval.
- McAndrew, M., Balde, A., Bakhshaei M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, J., Vatz-Laaroussi, M., Carpentier, A. et Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Presses de l'Université de Montréal.
- 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 la Culture et des Communications. (2025). *Répertoire culture-éducation*. Gouvernement du Québec. <https://cultureeducation.mcc.gouv.qc.ca/>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *Prendre le virage du succès : L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Gouvernement du Québec. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/politi00F\\_2.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.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\\_compétences\\_professionnelles\\_profession\\_enseignante.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compétences_professionnelles_profession_enseignante.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec (2021). *Rôle des parents et de la communauté dans la réussite éducative et dans la valorisation de l'éducation (2e édition)*. Gouvernement du Québec. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/publications/Parents-communaute-reussite-valorisation.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/Parents-communaute-reussite-valorisation.pdf)
- Ministère de l'Éducation. (2022). *Stratégie visant à valoriser le personnel scolaire : des milliers de talents pour accompagner nos élèves 2022-2026*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/strategie-valoriser-personnel-22-26.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 (2024a). *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. (2024b). *Soutien au milieu scolaire 2024-2025 : intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/integration-education-interculturelle/Guide-soutien-milieu-scolaire-2024-2025.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2024c). *Plan d'action : Arrêté ministériel du 10 octobre 2024*. Gouvernement du Québec. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/rapport-reflexion-consultation/Plan-action-accompagnateurs-ecole-Bedford\\_-\\_Arrete-ministeriel-octobre-2024.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/rapport-reflexion-consultation/Plan-action-accompagnateurs-ecole-Bedford_-_Arrete-ministeriel-octobre-2024.pdf)

- Ministère de l'Éducation. (2024d). *Reconnaissance et formation en langues et cultures*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/ressources-outils-reseau-scolaire/accueil-integration-education-interculturelle/reconnaissance-formation-langues-cultures>
- 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](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](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/histoireQuebecCanada.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec. Organisation des services*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/integration-education-interculturelle/Accueil-integration-organisation-services.pdf>
- Moisan, S. Hirsch, S., Ethier, M-A., et D. Lefrançois (dirs.) (2022). *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales*. FIDES.
- Nader, M. et Borri-Anadon. C (sous presse). Rôles professionnels des orthophonistes scolaires en matière d'évaluation en contexte de diversité linguistique : constats à partir d'une enquête exploratoire. *Éducation et francophonie*.
- Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec. (2025). *Mémoire de l'ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec sur le projet de loi 94*. [https://evenement.ooaq.qc.ca/media/x1dbqvi0/m%C3%A9moire\\_ooaq\\_pl94\\_20250410.pdf](https://evenement.ooaq.qc.ca/media/x1dbqvi0/m%C3%A9moire_ooaq_pl94_20250410.pdf)
- Orthophonie et audiologie Canada (OAC). (2024). *Exposé de position d'OAC Services d'orthophonie en milieu scolaire dans un contexte multilingue*. [https://www.sac-oac.ca/wp-content/uploads/2024/02/2024-Multilingualism-in-Schools\\_Final-FR.pdf](https://www.sac-oac.ca/wp-content/uploads/2024/02/2024-Multilingualism-in-Schools_Final-FR.pdf)
- Ortiz, S. O. (2008). Best practices in nondiscriminatory assessment. Dans A. Thomas et J. Grimes (dir.), *Best practices in school psychology* (661– 678). Bethesda : National Association of School Psychologists.
- Poirel, E., Clément, L., Naimi, R., Rivest, M.-C., Gélinas-Proulx, A., Gamelin, K., Lacasse, M., Hadchiti, R., Martel. L. et Lapointe, P. (2024). *2e Rapport d'enquête sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement du Québec. Groupe de recherche et d'intervention sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement (GRIDE)*. Université de Montréal.
- Portelance, L., Martineau, S., Presseau, A. et Rojo, S. (2012). Naviguer entre l'instruction et la socialisation : discours d'enseignants québécois du secondaire. *Phronesis*, 1(4), 98–109. <https://doi.org/10.7202/1013240ar>
- Potvin, M., Doré, E. et Moisan, S. (2022). *Racisme et éducation antiraciste. Mieux comprendre pour mieux enseigner. Guide d'accompagnement du webdocumentaire. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité*. [https://education.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/12/2022/09/guide\\_webdocumentaire\\_OFDE.pdf](https://education.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/12/2022/09/guide_webdocumentaire_OFDE.pdf)
- 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., Lefrancois, 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/>
- Protecteur national de l'élève. (2025). *Rapport annuel d'activités 2023-2024*. [Rapport annuel]. <https://quebec.ca/droits-eleve>
- 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'Arrisso, D. et Charland, J.-P. (2021). *Le système éducatif du Québec et la profession enseignante (3e édition)*. Chenelière éducation.
- 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>
- Sheldon, S.B. (2003) Linking School–Family–Community Partnerships in Urban Elementary Schools to Student Achievement on State Tests. *The Urban Review* (35), 149–165. <https://doi.org/10.1023/A:1023713829693>
- Simard, D. (2005) Comment penser aujourd'hui la nature et le rôle de l'école à l'égard de la formation culturelle des élèves?. Dans D. Simard et M. Mellouki (dirs.), *L'enseignement, profession intellectuelle* (49-74). Presses de l'Université Laval.
- Smyth, J. (2012). When students “speak back”: Student engagement towards a socially just society. Information Age Publishing. Dans S. Paul et N. Gettliffe (dirs.), *Le français langue de scolarisation (FLSco) : définitions, contextualisations et accompagnements discursifs*. (1-234) Didactique du FLES : Recherches et pratiques.
- 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>
- Turgeon, E., Armand, F., Gosselin-Lavoie, C. et McKinley, S. J. (2022). Effet de la lecture indiciare sur le développement de conduites discursives orales d'enfants de maternelle 5 ans en milieu pluriethnique et plurilingue. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088544ar>
- Vidal, M. (2019). De la fabrication de l'exclusion scolaire en milieu défavorisé et multiethnique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 206-225. <https://doi.org/10.7202/1065655ar>
- 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]*. 92e Congrès de l'ACFAS, Montréal, Québec. <https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/92/500/551/c?ancre=34844>

# ANNEXE 1

## LETTRE D'OPINION PUBLIÉE LE 13 AVRIL 2025 DANS *LE DROIT* ET *LE NOUVELLISTE* ET LE 18 AVRIL 2025 DANS *LA PRESSE*

<https://www.ledroit.com/opinions/points-de-vue/2025/04/13/lusage-exclusif-du-francais-a-lecole-une-entrave-majeure-a-la-reussite-selon-la-recherche-H4TRKIRJDJDRHGTWHFZJ6RABG4/>

<https://www.lenouvelliste.ca/opinions/parole-aux-lecteurs/2025/04/13/lusage-exclusif-du-francais-a-lecole-une-entrave-majeure-a-la-reussite-selon-la-recherche-H4TRKIRJDJDRHGTWHFZJ6RABG4/>

<https://www.lapresse.ca/dialogue/opinions/2025-04-18/usage-exclusif-du-francais-a-lecole/une-entrave-majeure-a-la-reussite-selon-la-recherche.php>

### **L'usage exclusif du français à l'école imposé par le PL 94 : une entrave majeure à la réussite selon la recherche**

- Corina Borri-Anadon, professeure titulaire en sciences de l'éducation, Directrice du Laboratoire Éducation et diversité en région (LEDIR), UQTR
- Josée Charette, professeure à la Faculté des sciences de l'éducation, UQAM
- Catherine Gosselin-Lavoie, professeure en didactique du français, co-responsable du projet ÉLODiL, UdeM
- Rola Koubeissy, professeure à la Faculté des sciences de l'éducation, UdeM
- Françoise Armand, professeure émérite UdeM, co-responsable du projet ÉLODiL, récipiendaire du Grand Prix du Québec Georges-Émile-Lapalme (2024), membre de l'Ordre des francophones d'Amérique (2022)

Le projet de loi 94 sur la laïcité dans le réseau scolaire, déposé le 20 mars 2025, propose des transformations majeures à la Loi sur l'instruction publique et donc à l'ensemble des écoles québécoises. Son préambule stipule notamment qu'il "a pour objet de mobiliser l'ensemble de la communauté éducative autour de la réussite de l'élève par une offre de *services éducatifs de qualité et un accès à un milieu d'apprentissage sain et sécuritaire, propice au développement du plein potentiel de l'élève*". Or, un de ses articles mentionne qu'un membre du personnel d'un centre de services scolaire francophone doit utiliser exclusivement le français lorsqu'il communique oralement ou par écrit avec un élève ou avec un autre membre du personnel (art. 301.1). Alors que le projet de loi est problématique à bien des égards, nous partageons ici nos vives préoccupations spécifiquement en lien avec cet article qui constitue une entrave majeure au préambule du projet de loi, et plus particulièrement à la réussite éducative et au bien-être des élèves.

Des recherches, au Québec et à l'international, ont maintes fois démontré que le recours aux langues des élèves permet de soutenir leur apprentissage de la langue de scolarisation et leur bien-être. Ainsi, dans les dernières années,

diverses initiatives pédagogiques allant dans ce sens ont été financées en partie par le ministère de l'Éducation (ex.: *Les Albums plurilingues ÉLODiL*, la capsule *Sors tes langues*). De plus, le récent programme de l'éducation préscolaire indique explicitement que faire des liens *entre la langue d'enseignement et la langue première de l'enfant favorise la communication et le sentiment d'appartenance*. Voici quelques exemples qui témoignent de pratiques mises en place dans les milieux scolaires québécois à cet égard et des conséquences de l'application sans nuance de l'article 301.1:

Un enfant du préscolaire vit avec difficulté ses premiers jours à l'école. Son enseignante serait en mesure de lui adresser quelques mots dans la langue qu'il parle à la maison pour le rassurer. Lui interdire de le faire permettra-t-il d'assurer un *“milieu propice au développement de l'élève”*?

Comme elle le fait déjà depuis plusieurs années, une orthophoniste souhaite recourir aux services d'un interprète afin d'évaluer les compétences langagières d'un élève en classe d'accueil du primaire pour tracer un portrait juste de ses compétences. Lui interdire de le faire sera-t-il propice au *développement du plein potentiel de l'élève*?

Un psychologue est appelé à intervenir auprès d'un élève de première secondaire qui vit une situation d'intimidation. Il souhaite utiliser une application de traduction sur son cellulaire afin d'effectuer une intervention appropriée. Lui interdire de le faire assurera-t-il un *milieu sain et sécuritaire pour l'élève*?

Une enseignante propose à ses élèves des activités d'éveil aux langues visant à comparer une règle de grammaire en français et dans d'autres langues, afin de faciliter leur apprentissage du français. Lui interdire de le faire favorisera-t-il une offre de *“services éducatifs de qualité”*?

Rappelons que pour assurer la vitalité du français, la recherche suggère de mettre en place des pratiques qui permettent son apprentissage tout en assurant la réussite éducative et le bien-être des élèves. Elle montre aussi que des approches qui interdisent le recours à d'autres langues peuvent mettre à mal le sentiment d'appartenance à la société québécoise et le désir de parler français. En faisant de l'usage exclusif du français une stricte obligation, le projet de loi 94 compromet ses propres visées et s'inscrit en contradiction avec les choix politiques récents voulant que les décisions en éducation soient éclairées par la recherche. Se doter de pratiques reconnaissant et légitimant la diversité linguistique ne nuit pas au français. Nous en appelons au ministre Drainville à prendre acte des constats des recherches et à garantir le droit à une éducation de qualité et équitable pour tous et toutes.

**Nous avons recueilli 396 signatures entre le 2 et le 20 avril 2025.**

<https://docs.google.com/document/d/1P0SgWCWj9l4BIXnACKX5nWOZyB4Yk2OfaIUf0uVY/edit?tab=t.0>

# ANNEXE 2

## LETTRE D'OPINION PUBLIÉE LE 24 MARS 2025 - *LE DEVOIR*

<https://www.ledevoir.com/opinion/libre-opinion/858697/libre-opinion-pourquoi-quel-prix-elargir-loi-laicite-etat?>

### **Pourquoi, pour qui et à quel prix élargir la loi sur la laïcité de l'État ?**

Julie Larochelle-Audet, Corina Borri-Anadon et Sivane Hirsch

Les autrices sont professeures en éducation, respectivement à l'Université de Montréal, à l'UQTR et à l'Université Laval. Elles cosignent cette lettre avec deux professeures en éducation : Josée Charette (UQAM) et Marie-Odile Magnan (UdeM); de même que deux étudiants au doctorat en éducation : Hana Zayani (UdeM) et Xavier St-Pierre (UQTR).

Depuis l'automne, nous suivons avec attention les rapports, les communiqués et les conférences publiques du gouvernement ayant suivi ce qui a été nommé « l'affaire de l'école Bedford ». Nous discutons aussi régulièrement avec des personnes directement concernées par les enquêtes menées, dont des employés de l'État pouvant difficilement prendre la parole publiquement en raison de leur devoir de réserve. Le dépôt du projet de loi 94 par le ministre de l'Éducation, Bernard Drainville, nous amène aujourd'hui à poser deux questions pour mieux comprendre les visées des changements législatifs proposés, mais aussi leurs effets sur les personnes et le milieu scolaire.

### **Quelles sont les raisons justifiant d'élargir et de renforcer la laïcité en milieu scolaire ?**

À la lecture du rapport d'enquête sur l'école Bedford et du rapport sur les 17 écoles ayant fait l'objet de vérification relativement à la laïcité de l'État, il est difficile de trouver des éléments de preuve justifiant les changements législatifs annoncés, notamment d'étendre l'interdiction de signes religieux à tous les membres du personnel des centres de services scolaires, de restreindre les accommodements pour motif religieux et d'imposer l'utilisation du français en tout temps à l'école.

Le rapport d'enquête sur l'école Bedford était de type administratif, et aucune mention d'une entrave en matière de laïcité ne s'y trouve. Les problèmes y étant décelés relèvent plutôt du climat de travail et de manquements à la Loi sur l'instruction publique.

Dans le rapport relatif aux 17 écoles, les situations décrites concernent chaque fois quelques élèves ou membres du personnel, parfois un seul. Comment ces situations, qui proviennent de quelques écoles, peuvent-elles justifier des changements aussi importants à la Loi sur l'instruction publique, lesquels auront une incidence sur environ 3000 établissements scolaires ? Avec son projet de loi, le gouvernement sort l'artillerie lourde en matière de laïcité prétendant que cela va régler les maux de l'école québécoise.

## **À qui profitent ces changements ? Et qui en fait les frais ?**

Cette stratégie politique hautement médiatisée porte atteinte aux droits et libertés des personnes qui se rendent à l'école tous les jours, élèves, membres du personnel scolaire et familles, et met en péril la réussite éducative de ces élèves. L'obsession du ministre de l'Éducation pour la laïcité comme seule explication des problèmes de l'école québécoise crée un climat de peur et de méfiance qui cible particulièrement les membres des équipes-écoles, les élèves et les familles des communautés musulmanes et plus largement d'autres groupes minorisés sur le plan religieux, à Montréal et ailleurs au Québec.

De plus, certains articles du projet de loi risquent de renforcer le climat de suspicion à l'égard de personnes vivant déjà de l'exclusion et de la discrimination en imposant un rôle de contrôle et de surveillance aux collègues et aux gestionnaires du réseau de l'éducation.

L'école publique québécoise fait face à de nombreux défis (ruptures de services, pénurie et manque de formation du personnel, sous-financement, etc.), qui mettent à mal sa mission d'instruire, de socialiser et de qualifier les jeunes. L'urgence d'agir du ministre pour empêcher la reconnaissance de la diversité religieuse et linguistique à l'école nous amène à nous questionner sur les visées de ce projet de loi.

Au moment où la Coalition avenir Québec dégringole dans les sondages, le jeu du gouvernement semble de plus en plus clair : agiter l'épouvantail pour rassurer une base électorale que l'on a rendue de plus en plus inquiète par des discours alarmistes qui ne cessent de faire des personnes immigrantes, plurilingues, croyantes ou racisées des menaces à la survie de la « nation québécoise ». Attiser la haine et l'exclusion à des fins électoralistes, ça suffit !