

Jacques Beauchemin
Professeur au Département de sociologie,
Université du Québec à Montréal

**Rapport d'expertise pour le Mouvement laïque québécois dans le
dossier de contestation de la *Loi sur la laïcité de l'État***

Présenté à

Me Luc Alarie

Le 13 mars 2020

Méthodologie

Notre démonstration repose sur deux piliers théoriques ou méthodes d'analyse en sociologie. D'abord, nous aborderons les questions qui nous sont adressées à la manière d'une enquête sociohistorique. Cette perspective analytique nous permet d'étudier un phénomène social en retraçant les racines historiques à l'origine de son émergence. Dans le cas qui nous intéresse, il s'agit d'étudier les mouvements de l'histoire du Québec et du Canada qui sous-tendent l'élaboration et l'adoption de la *Loi sur la laïcité de l'État*. Cette méthode sera complétée par un second mode d'enquête sociologique : l'analyse documentaire. Nous serons appelé à nous prononcer sur certaines déclarations sous serment (annexe 1), lesquelles feront l'objet d'une analyse classique de compréhension des rapports sociaux régis par les normes de la société démocratique et libérale contemporaine. De plus, nous nous référerons à différents rapports et enquêtes gouvernementaux (annexe 1) ayant servi à réformer le système d'éducation québécois lors des soixante dernières années.

Spécialiste en sociologie du Québec, nous avons développé une expertise dans l'analyse du parcours historique de la société québécoise. Nos travaux ont souvent porté sur l'impact de la Révolution tranquille sur la transformation des rapports sociaux au Québec. Nous nous spécialisons aussi en sociologie de l'éthique sociale. Une telle perspective nous amène à analyser les phénomènes religieux comme partie intégrante de l'éthique sociale, et donc de leur centralité dans le fonctionnement des sociétés modernes. Ces deux champs de recherche nous permettent ainsi de développer une perspective critique du religieux dans la société québécoise contemporaine. Finalement, nous avons été sous-ministre associé à la politique linguistique de 2012 à 2014 et Président directeur général de l'Office québécois de la langue française (OQLF) de 2013 à 2014. Dans le cadre de nos fonctions et en notre qualité de sociologue, nous avons présidé une consultation et rédigé un rapport qui a débouché sur la réforme de l'enseignement de l'histoire au secondaire.

Concept opératoire

Dans l'exposé qui suit, il sera question de « l'enseignant dans l'exercice de sa tâche ». Cette « tâche », nous la considérerons comme tout travail effectué dans le cadre de l'école. De cette manière, nous considérons que l'enseignant exerce son métier lorsqu'il enseigne, évidemment, mais aussi lorsqu'il accomplit un travail lié à l'enseignement. Font donc partie des « tâches » de l'enseignant, les rencontres et relations professionnelles entre celui-ci et les autres membres du personnel enseignant et administratif de l'école. Les rencontres avec les élèves hors des heures de cours et, surtout, les rencontres avec les parents des élèves tombent sous la coupe de l'exercice des fonctions de l'enseignant dans le système scolaire public québécois.

1. Voulez-vous d'écrire brièvement l'évolution de la définition de la communauté politique et l'évolution du système scolaire public au primaire et au secondaire dans son rapport au religieux depuis la réforme du Rapport Parent jusqu'à la mise en œuvre récente de la Loi sur la laïcité de l'État à l'école publique, et donc en passant notamment par la déconfessionnalisation des commissions scolaires et les réformes récentes ou en cours en matière de curriculum?

1. Du Rapport Parent à la *Loi sur la laïcité de l'État* : un aboutissement

Depuis la publication du Rapport Parent jusqu'à l'adoption récente de la *Loi sur la laïcité de l'État*, la définition de la communauté politique et l'évolution du système scolaire québécois dans son rapport au religieux sont traversées par deux impératifs : le respect du pluralisme et l'instauration d'une neutralité religieuse. On peut dire que c'est parce que la société québécoise est le théâtre d'une grande pluralité ethnoculturelle et de convictions religieuses que son État fut appelé à instaurer graduellement une neutralité religieuse. Nous voyons, dans l'adoption de la *Loi sur la laïcité de l'État* par le législateur québécois, l'actualisation de ces deux impératifs.

1.1. Rapport Parent

Cette marche vers la neutralité religieuse s'opère dans la foulée de la Révolution tranquille alors qu'un processus de modernisation et de sécularisation de l'État s'enclenche. L'école québécoise est soumise à ce double procédé de sorte qu'une commission d'enquête sur l'enseignement est mise sur pied par le gouvernement Lesage. Il s'agit de la Commission Parent dont le rapport éponyme a servi d'orientation à la restructuration du système scolaire québécois. Depuis l'abolition du ministère de l'Instruction publique en 1875, l'État du Québec délègue la tâche de former la jeunesse aux autorités religieuses (catholiques ou protestantes). Or, une des missions principales de la Commission Parent est de repenser cette relation entre l'État et l'Église. La portion du Rapport Parent (RP) traitant de ce sujet se fonde sur le principe que, dans la communauté politique québécoise, « on constate aujourd'hui [en 1966] un pluralisme religieux croissant » (RP, Tome 4, par. 59.). Les auteurs du rapport n'ont de cesse de souligner que l'éducation religieuse représente un anachronisme dans une société démocratique et moderne. Sans surprise, ils recommandent au gouvernement de créer un ministère de l'éducation autonome face à l'Église.

1.1.1 Société pluraliste et pluralité religieuse

Confrontée au pluralisme de la société québécoise, la refonte du système scolaire se base sur le principe que seul l'État est en mesure de mettre des structures adéquates en place. Mais pour ce faire, cet État devra mettre à l'écart les institutions religieuses. L'État doit orienter son action selon le précepte suivant : « Le premier principe qu'il faut affirmer est celui de la neutralité de l'État en matière religieuse » (RP, Tome 4, par. 50.). À l'époque, il ne s'agit pas d'opérer une séparation nette entre l'Église et l'État. Comme l'interdépendance de l'Église et de l'État en matière d'éducation est inscrite à même la Constitution, une telle relation n'est pas (encore) remise en question. Par ailleurs, elle ne devait d'aucune façon entacher un principe phare du nouveau système d'éducation québécois : la neutralité fondée sur la liberté religieuse. Il s'agit moins de rejeter la complicité des différentes Églises dans l'éducation de la jeunesse québécoise que de neutraliser les intentions spirituelles que pourraient avoir ces Églises sur les jeunes esprits non consentants.

Comme la neutralité de l'État en matière religieuse se fonde sur le droit inaliénable à la liberté de conscience, un État neutre respectueux de la liberté de conscience doit reconnaître aux parents le droit d'offrir à leurs enfants un enseignement non confessionnel. Les auteurs du rapport établissent que : « un enseignement confessionnel [...] constitue de toute évidence une pression, voire une certaine contrainte sur l'enfant de famille non croyante. Il n'est pas difficile de croire que sa conscience puisse être blessée et que le principe de la liberté religieuse en soit compromis. » (RP, Tome 4, par. 60.) Cette dernière remarque illustre un autre principe que s'est fixé la Commission dans l'élaboration d'un système d'éducation moderne, celui de la centralité de l'élève. Le nouveau projet éducatif québécois en gestation dans la première moitié des années 1960 accorde une importance primordiale aux élèves. Le développement de l'enfant et le respect de sa dignité sont élevés au rang de finalité.

1.1.2. Préserver l'autonomie de l'élève

Cette centralité de l'enfant charrie une nouvelle conception des relations entre le maître, les parents et les élèves. Ainsi sonne le glas de l'enseignement dogmatique où le maître, tributaire du savoir, imposait sa vérité. La notion de respect de l'enfant dans sa découverte personnelle s'instille dans la nouvelle pédagogie. Le maître se fait attribuer le rôle complexe de modèle, mais aussi de partenaire. Il est un véritable exemple en ce sens où les élèves apprennent par mimétisme : « le maître doit avoir conscience de l'importance de son rôle dans la transmission des valeurs morales ; l'élève a constamment les yeux fixés sur lui [et] dès que l'enfant reconnaît un accent authentique, une conviction chaleureuse, il en est immédiatement influencé. » (RP, Tome 2, par. 974.). De cette manière, le rapport exhorte les maîtres à éloigner leur enseignement moral des principes religieux afin de respecter le principe de liberté de conscience susmentionnée.

Il serait malvenu pour un enseignant d'afficher sa foi en des dogmes religieux puisqu'il est « un guide, un aîné, un être lui-même constamment à la recherche de la vérité. » (RP, Tome 2, par. 538.) Le maître incarne aussi un accompagnateur, celui qui amène ses étudiants à avoir une prise sur le réel sans jamais le réifier. L'enseignant accompagne

davantage qu'il impose. C'est ainsi qu'il est appelé à afficher une neutralité quant à l'éducation que reçoivent ses élèves de leur milieu immédiat, car « le maître ne doit jamais blesser un enfant quant à ce qu'il tient de sa famille. » (RP, Tome 2, par. 539.).

Dans une société québécoise plurielle qui se pense encore sous le signe de l'appartenance religieuse, le Rapport Parent est annonciateur de la tangente qu'entend prendre l'État du Québec. Il s'agit de la mise à distance de l'Église par rapport à l'État. Dans le système d'éducation, cette intention se traduit par la création, en 1964, du Ministère de l'Éducation qui souhaite offrir des écoles neutres, mais non déconfessionnalisées. On continue d'y enseigner les principes de la religion catholique et/ou protestante. Pluralisme religieux et principe de neutralité obligent : quiconque souhaite se soustraire à cet enseignement sera en mesure de le faire. On pourrait parler d'un « compromis » découlant du Rapport Parent mettant à la disposition des élèves de diverses croyances, des dispositions leur permettant de se dérober à l'enseignement religieux.

1.1.3. Le « compromis Parent » et les signes religieux

Cette sensibilité pour le pluralisme de la société québécoise s'est aussi traduite dans l'attitude et le code vestimentaire du personnel des écoles. Guy Rocher, professeur émérite au département de sociologie de l'Université de Montréal, était un des membres de la Commission Parent. Il raconte :

Pour certains, cela pouvait exiger une modification à leur enseignement; pour tous et toutes (ou presque), cela a voulu dire se départir de tout signe apparent de leur appartenance religieuse, que ce soit le vêtement ou tout autre signe. Les symboles de l'appartenance religieuse des établissements physiques eux-mêmes (crucifix, ou autres) ont progressivement disparu¹

Pour établir une séparation entre le spirituel et le temporel, les enseignants, mais aussi les locaux, se sont départis des symboles religieux qui les associaient à la foi catholique. Il s'agissait d'afficher une neutralité pour ne pas influencer les élèves aux sensibilités diverses.

¹ Guy Rocher, « La laïcité pour le Québec : quelques arguments », *Pour une reconnaissance de la laïcité au Québec. Enjeux philosophiques, politiques et juridiques*, Québec, PUL, 2013, p. 34.

1.2. La déconfessionnalisation des écoles publiques québécoises

Comme nous l'avons évoqué plus haut, la Révolution tranquille est le nom d'un irrésistible mouvement de la société québécoise vers sa sécularisation. Le « compromis Parent » incarne la première étape de cette lente progression. Un compromis, comme dans toute société démocratique et pluraliste, fait l'objet d'un consensus. Lorsqu'il semble en décalage avec les valeurs de la société, il se doit d'être renouvelé. C'est dans cette optique que le « compromis Parent » devient friable à mesure que le Québec progresse dans la seconde moitié du siècle dernier. À ce propos, *Les États généraux sur l'éducation* de 1995-1996 contestent la pertinence du caractère confessionnel du système d'éducation québécois.

1.2.1 Société pluraliste et école confessionnelle : une possible contradiction

Au paragraphe 2.9. de leur « Exposé de la situation », les *États généraux*, dans un esprit de continuité, exhorte le gouvernement à déconfessionnaliser le système d'éducation québécois. Il existerait une inadéquation entre les structures confessionnelles, la « société pluraliste et laïque de fait [et le] projet de construire une école qui accueillerait tous les élèves. » Autrement dit, la composition de la communauté politique du Québec rend pressante la mise à distance du religieux dans le domaine de l'enseignement. « Il faut poursuivre la déconfessionnalisation du système d'éducation, ou, en d'autres termes, achever la séparation de l'Église et de l'État », peut-on lire dans l'exposé (1996 ; p. 72).

En octobre 1997, le gouvernement Bouchard met sur pied une commission responsable d'analyser les liens entre le religieux et l'école - présidée par le professeur Jean-Pierre Proulx. Le rapport découlant d'une telle commission – *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise* (L et R) – fait remarquer que la composition ethnoculturelle du Québec est plus diversifiée que jamais. De plus, au tournant du siècle, deux phénomènes, jusqu'alors marginaux, changent la manière de penser le religieux au Québec : l'augmentation de l'incroyance et la multiplication des religions non chrétiennes. Pour cette raison, et par souci de neutralité religieuse, on propose la déconfessionnalisation des commissions scolaires (catholique et protestante) afin de leur donner un caractère linguistique (français et anglais).

1.2.2. Rapport Proulx : vers la déconfessionnalisation complète des commissions scolaires

Les auteurs du rapport soulignent que cette mise à distance du religieux n'est pas animée par une intention mesquine et, surtout, n'est pas porteuse d'un jugement moral quelconque : « Il ne nous appartient pas de porter un jugement quant au fond des orientations fixées par les comités catholiques et protestants. » (L et R, p. 69.) Seulement, le réseau d'éducation public ne saurait financer un système qui entretiendrait des liens avec des institutions orientées par des dogmes religieux puisque, précisément, il est financé par un corps social dont les composantes partagent des croyances diverses. On peut lire, dans *Laïcité et religions*, qu'en « accordant son soutien, l'État accepte donc la légitimité des objectifs poursuivis par ses partenaires ecclésiaux. » (L et R, p. 68.) Dans une société pluraliste en marche vers sa sécularisation complète, il ne saurait en être ainsi.

Dans cette optique d'achèvement d'un processus de neutralisation du fait religieux dans l'école publique, l'Assemblée nationale adopte la loi 118 en juin 2000 abolissant le caractère confessionnel des commissions scolaires. La distinction entre les deux organisations scolaires devient alors, conformément aux aspirations laïques du Québec, linguistique. Une telle modification est rendue possible par l'amendement de l'article 93 de la Constitution du Canada (*Modification constitutionnelle 1997 (Québec)*). Si, en 1867, la distinction des écoles selon la religion des élèves tombait sous le sens, une telle séparation semble anachronique pour les Québécois de la fin du vingtième siècle. Les gouvernements du Québec et du Canada s'entendent pour qu'une modification soit apportée à la Constitution, ce qui permet au Québec d'instaurer des structures scolaires linguistiques. Nous y reviendrons dans la dernière section de notre rapport. Par ailleurs, il faut retenir, encore une fois, que cette période de l'histoire récente du Québec se comprend en termes de poursuite de la neutralisation du fait religieux à l'intérieur de l'État d'un Québec multiethnique et multiconfessionnel.

1.3. Réformes du curriculum

Cette évolution de la société québécoise vers une neutralité complète est aussi visible dans les modifications apportées au parcours scolaire primaire et secondaire. On

remarque que l'enseignement des phénomènes religieux perd graduellement de son poids dans l'ensemble des cours par lesquelles progresse un élève. Encore une fois, ce mouvement répond à une nécessaire mise à distance du religieux, source immémoriale de discorde.

1.3.1 Le cours *Éthique et culture religieuse*

Le cours *Éthique et culture religieuse* (ECR) participe de cette marche vers la laïcisation de l'école québécoise. Avant l'instauration de ce cours en 2008, l'enseignement religieux ou moral (régime de choix) était maintenu par l'application de la clause dérogatoire². Le cours ECR est quant à lui un programme commun – qui concerne l'ensemble des élèves, indépendamment de leur religion - mettant fin à l'enseignement religieux et moral. Le programme d'ECR, dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) du gouvernement du Québec, prend bien soin d'évoquer l'esprit du volet « culture religieuse » du cours. On parle d'une formation « axée sur la capacité de saisir le champ religieux dans ses diverses expressions » (PFEQ, p. 277.). L'objectif avoué d'ECR est de préparer les élèves du Québec multiethnique à vivre « dans une société pluraliste et démocratique. » (PFEQ, p. 277.)

Le programme n'élague en rien la portion religieuse du parcours scolaire, mais la modifie en portant une attention particulière aux différentes formes du religieux. Autrement dit, le religieux continue à occuper une place importante dans le cursus scolaire. La docteure en sociologie, Madame Joëlle Quérin, nous fournit une analyse détaillée des paramètres

² Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public, L.Q. 1984, c. 39, art. 80; Loi modifiant de nouveau la Loi sur l'instruction publique et la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation et modifiant la Loi sur le ministère de l'Éducation, L.Q. 1986, c. 101, art. 10 à 12; Loi sur l'instruction publique, L.Q. 1988, c. 84, aujourd'hui L.R.Q., c. I-13.1, art. 726 et 727; Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation, L.R.Q., c. C -60, art. 31 et 32; Loi sur le ministère de l'Éducation, L.R.Q., c. M -15, art. 17 et 18; Loi sur l'instruction publique pour les autochtones cris, inuit et naskapis, L.R.Q., c. I -14, art. 720 et 721; Loi sur les élections scolaires, L.Q. 1989, c. 36, aujourd'hui L.R.Q. c. E-2.3, art. 283 et 284; Loi sur l'enseignement privé, L.Q. 1992, c. 68, art. 175 et 176, aujourd'hui L.R.Q. c. E-9.1; Loi concernant certaines dispositions dérogatoires dans des lois relatives à l'éducation, L.Q. 1994, c. 11, art. 1; Loi concernant certaines dispositions dérogatoires dans les lois relatives à l'éducation, L.Q. 1999, c. 28, art. 1 et 3; Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la confessionnalité, L.Q. 2000, c. 24, art. 44, 61 67 et 68; Loi modifiant diverses dispositions législatives de nature confessionnelle dans le domaine de l'éducation, L.Q. 2005, c. 20, art. 9, 11, 16 et 17.

idéologiques du cours ECR. Elle remarque, dans sa thèse de doctorat, qu'ECR professe ce qui est désigné comme une « laïcité ouverte » ne s'appliquant pas aux individus travaillant pour l'État, mais à l'État seulement (2015 ; p. 132-133.). Bref, l'individu, selon le cours ECR, n'a pas à faire preuve de neutralité puisque l'État incarne *de facto* cette neutralité. La professeure de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, Madame Mireille Estivalèzes, souligne la contradiction. Selon elle, l'enseignement des cultures religieuses en toute objectivité ne peut être fait par un enseignant portant un signe religieux de sorte que la personne, et non pas seulement l'institution, doit afficher sa neutralité (2015 ; p. 157).

Il n'est donc pas étonnant, au regard du parcours de la société québécoise dans son rapport au religieux et à la laïcité, de voir ECR remis en question par l'actuel gouvernement. Au moment d'écrire ces lignes, le gouvernement Legault, par la voie de son ministre de l'éducation, Jean-François Roberge, entend réduire l'importance de la portion religieuse dudit cours. Joëlle Quérin a d'ailleurs souligné la cohérence de la décision du gouvernement puisque la cohabitation du cours ECR et la *Loi sur la laïcité de l'État* représentait « une situation contradictoire [et] absolument intenable (2020 ; p. 19.). Toujours dans un esprit de mise à distance du religieux susceptible d'entraîner des tensions dans une société pluraliste, le volet « culture religieuse » deviendra, aux dires du ministre Roberge, un des huit thèmes abordés par le nouveau cours réduisant ainsi son importance dans le parcours de l'élève.

1.4. De la *Loi sur la laïcité de l'État* comme conclusion

Qu'incarne la *Loi sur la laïcité de l'État* au regard de ce parcours historique? Comme nous l'avons énoncé plus haut, nous croyons qu'il s'agit d'un aboutissement. La Révolution tranquille entraîne un mouvement de modernisation de l'État du Québec, celui-ci passant principalement par sa sécularisation. Ce phénomène est particulièrement visible dans le domaine de l'éducation. De la création d'un ministère de l'Éducation à la refonte du curriculum en passant par la déconfessionnalisation des commissions scolaires, on ne saurait voir autre chose qu'une considération grandissante pour le pluralisme qui anime la société québécoise et, ainsi, pour la neutralisation des

phénomènes religieux au sein de l'école publique appartenant à tous ces Québécois fréquentant (ou pas) des chapelles différentes.

L'élaboration et l'adoption de la *Loi sur la laïcité de l'État* se sont faites dans cet esprit de pluralisme et de neutralité. En commission parlementaire, le ministre Jolin-Barrette n'a d'ailleurs pas manqué de rappeler que le projet de loi 21 s'est principalement basé sur le Rapport Bouchard-Taylor et sur sa conception du Québec multiethnique et multiconfessionnel. Évidemment, la *Loi* est plus substantielle que les recommandations que renferme le Rapport Bouchard-Taylor. Dans la section suivante, nous verrons pourquoi nous croyons que la restriction des signes religieux chez les enseignants est souhaitable. Cette section s'est quant à elle attardée à la *Loi sur la laïcité de l'État* comme conséquence logique du parcours historique du Québec.

2. À l'examen de la procédure entreprise par la demanderesse Ichrak Nourel Hak conjointement avec des organismes dont les sièges sociaux sont situés en Ontario, des déclarations assermentées à son appui, de même qu'à l'examen de l'acte modifié en intervention du Mouvement laïque québécois et des déclarations assermentées de Djaafar Bouchilaoun et de Lucie Jobin à son appui, quelle est votre opinion comme sociologue sur la position adoptée par chacune des deux parties sur le port de signes religieux par le personnel enseignant à l'école publique dans l'exercice de leur tâche?

2. Les raisons de la *Loi* : les élèves

Nous soutiendrons que Madame Ichrak Nourel Hak aborde la question du port de signes religieux dans l'exercice de ses fonctions de manière subjective, alors qu'il s'agit d'un enjeu de société. De cette manière, elle prend peu en considération les tensions que peut engendrer son signe religieux à l'école publique. Nous ferons aussi valoir que le Mouvement laïque québécois (MLQ) ainsi que Monsieur Djaafar Bouchilaoun et Madame Lucie Jobin abordent quant à eux cette question dans une perspective plaçant

l'élève et la fonction sociale de la *Loi sur la laïcité de l'État* (la « *Loi* ») au centre de leurs préoccupations.

2.1. Madame Ichrak Nourel Hak : un enjeu qui transcende sa personne

La déclaration sous serment d'Ichrak Nourel Hak (DSS INH) illustre davantage la signification que prend la *Loi* pour la demanderesse que la fonction sociale qu'elle est appelée à accomplir dans l'école publique québécoise. Le système scolaire public entend, et ce depuis le « compromis Parent », placer l'élève au centre de son projet éducatif. En insérant les impacts de la *Loi* dans son « récit de vie », et non dans l'évolution sociale du Québec, nous croyons qu'elle se coupe de la signification véritable de la *Loi* et des malaises qu'elle entend neutraliser.

2.1.1. Un malaise manifeste

Comme sociologue spécialiste de la société québécoise, nous sommes très sensible à ce qui est rapporté au paragraphe 39 de la déclaration de la demanderesse. Elle évoque « [les] regards méprisants, hautains ou vils qui [lui] sont adressés et les altercations dans les rues ou dans le métro en raison de [son] hidjab ». Elle déclare ensuite que « [plusieurs] personnes ignorantes [la] confrontent. » De tels gestes sont indéfendables et appellent notre sympathie à l'endroit de la jeune femme. Or, ils cristallisent tout de même un malaise social – qui s'exprime de manière condamnable dans le cas rapporté par la demanderesse, faut-il le rappeler. Si de tels signes peuvent susciter l'ire sur la rue ou dans le métro, il faut prendre la mesure de son influence sur les élèves dont le sens moral et critique est en pleine formation. Comme dans la rue, le port d'un signe religieux à l'intérieur de l'école publique peut instiller des querelles et des explosions d'intolérance. Or, s'il n'est pas possible, pour le législateur, d'empêcher ce genre de situation fâcheuse sur la place publique, il peut, doit et procède à l'empêcher dans les classes des écoles publiques.

De plus, ces gestes d'intolérance ne doivent pas gommer le fait que le malaise manifesté par plusieurs Québécois à l'endroit de signes religieux s'exprime de manière civilisée. L'exemple de Monsieur Djaafar Bouchilaoun en témoigne. À l'instar d'une majorité de Québécois, il accueille favorablement la *Loi*, car il souhaite empêcher qu'un malaise

religieux s'insère dans une espace neutre comme une classe d'école. Mais civilisés ou non, ces malaises montrent le besoin de tenir les signes religieux hors de l'institution scolaire publique. Les manifestations du religieux sont reçues par les parents et par les élèves de manières différentes selon leurs valeurs religieuses, morales, idéologiques. Ce sont ces tensions, interférences, perceptions qu'entend neutraliser la *Loi*.

2.1.2. De la signification du voile pour la demanderesse

Il serait hasardeux de défendre que le signe religieux de Madame Ichrak Nourel Hak n'exerce aucune influence ni interférence dans sa manière d'enseigner puisqu'elle affirme elle-même le contraire. Elle dit user de son hidjab comme d'un symbole militant. En le portant de manière décomplexée, « [il] s'agit aussi de lutter contre les stéréotypes envers les femmes voilées. » (DSS INH, par. 15.) Il n'est pas question de se prononcer sur le bienfondé de la cause que défend la jeune femme. Or, il est de notre devoir de souligner que son voile islamique participe ici à ce que la Rapport Parent qualifie de « conviction chaleureuse » dont les élèves devraient être éloignés. De plus, sensibiliser des élèves aux enjeux touchant l'émancipation des femmes ne peut être fait par le truchement d'un vêtement à connotation religieuse et, comme le démontrent plusieurs témoignages, hautement controversé. Seul un cours d'éducation à la citoyenneté mis à distance du religieux pourrait accomplir cette tâche.

Elle affirme aussi que son hidjab transcende le simple « phénomène culturel » - comme on peut parfois le lire – et incarne des convictions religieuses profondes. Elle a choisi de porter le voile « afin de se conformer à [ses] convictions religieuses » (DSS INH, par. 13.) et que revêtir son voile « fait partie intégrante [d'elle], de [son] identité religieuse. » (DSS INH, par. 14.) Le hidjab de la jeune femme participe à l'ostentation de sa foi. Le porter en classe revient donc à revendiquer une identité et une conviction religieuse. Rappelons, encore une fois, que le mouvement sociohistorique de sécularisation du système d'éducation publique québécois s'inscrit en faux contre l'expression des sentiments religieux d'un enseignant dans l'exercice de ses fonctions.

2.2. Les témoins de l'intervenant: un besoin de neutralité

Le besoin d'un enseignement neutre, laïque et à distance des formes que peut prendre la foi religieuse des enseignants est articulé par les trois intervenants mentionnés plus haut. C'est en effet ce qu'expriment la déclaration sous serment de Djaafar Bouchilaoun (DSS DB), la déclaration sous serment de Lucie Jobin (DSS LJ) et de l'acte modifié en intervention du Mouvement laïque québécois (acte MLQ).

2.2.1. Le droit des parents

Les inquiétudes qu'exprime Monsieur Bouchilaoun montre que la *Loi* répond à un impératif qui transcende le besoin de l'enseignant d'affirmer son identité personnelle lorsqu'il accomplit son travail. Il s'agit du droit des parents, « [garanti] par l'article 41 de la *Charte des droits de la personne* » (acte MLQ, par. 9.), à « assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants conformément à leurs convictions » (*Charte des droits et libertés de la personne*, art. 41.) et donc à l'abri des influences morales externes. Il faut aussi noter que l'article 41 de ladite *Charte* fut modifié en 2005 afin d'assurer l'ascendant des parents sur l'éducation morale de leurs enfants. L'article 41 garantissait un enseignement moral ou religieux selon les programmes de l'État. La modification de 2005, à la suite de pressions par des parents sur le gouvernement du Québec, transfère le monopole de l'éducation religieuse ou morale aux parents³. Or, pour la demanderesse, le voile agit, d'une part, comme truchement vers un enseignement moral et, d'autre part, comme témoignage de sa foi. Seulement, Monsieur Bouchilaoun n'admet pas qu'un enseignant puisse porter un signe religieux, pas plus qu'il n'accepterait qu'un enseignant n'arbore l'écusson du parti politique pour lequel il milite en dehors des heures de cours.

Dans un cas comme dans l'autre, le témoin fait valoir son droit à une éducation neutre, en accord avec le projet scolaire québécois, et ses droits qui lui permettent d'inculquer, à ses enfants, les valeurs morales et religieuses qui lui sont chères. Dans un cas comme dans l'autre, le témoin ne s'érige pas contre *la* foi religieuse ou contre les inclinaisons idéologiques qui peuvent animer un enseignant à l'extérieur de l'école. Seulement, il souligne l'obligation « d'adopter un comportement neutre en matière religieuse à l'égard

³ *Loi modifiant diverses dispositions législatives de nature confessionnelle dans le domaine de l'éducation*, L.Q. 2005, c. 20, art. 13.

[de ses] enfants » (DSS DB, par. 23.) lorsque l'enseignant s'acquitte de sa tâche à l'intérieur de l'institution scolaire.

On comprend que pour Monsieur le témoin, certains signes religieux incarnent des valeurs en inadéquation avec ses propres valeurs morales et religieuses. Un autre parent pourrait quant à lui être en parfait accord avec les valeurs qu'exprime un signe religieux. L'intention de l'école publique est justement de soustraire l'élève à ce choc des valeurs morales et religieuses qui jamais ne feront l'unanimité. La société pluraliste où une diversité de préceptes moraux et religieux cohabitent rend indispensable une école qui n'affiche aucune inclination. L'éducation morale et religieuse est du ressort des parents. Le port d'un signe religieux chez le corps enseignant est en contradiction avec cette présence des parents.

2.2.2. Le respect de l'autonomie de l'enfant

Le respect de l'autonomie de l'enfant est l'autre versant de la prérogative des parents à enseigner leurs propres valeurs morales et religieuses. La classe n'est pas un agora où l'enseignant fait part de ses affects. Qu'il le fasse de manière explicite, en prenant position sur un enjeu politique, ou implicite, en arborant un signe ayant une signification religieuse ou politique, l'enseignant porte atteinte à ce principe phare et historique de l'école publique québécoise. Il faut, encore une fois, rappeler la centralité de l'élève dans le projet éducatif québécois. C'est en rappelant ce fait que l'on voit ce qui distingue fondamentalement les deux parties concernées. Pour Madame la demanderesse, la *Loi* concerne d'abord les enseignants. Or, pour l'intervenant et ses témoins, la *Loi* concerne avant tout l'élève et la communauté des étudiants québécois. Il nous semble évident que la *Loi* se met au service des élèves et favorise leur développement intellectuel, leur esprit critique, dans un cadre neutre et dénué d'inclinaisons religieuses, politiques, morales, philosophiques. Société pluraliste oblige.

Un membre du personnel enseignant qui affiche une préférence religieuse en portant un signe religieux incite, malgré lui, le « citoyen en devenir » qu'est l'élève à accepter des valeurs qui se doivent d'être remises en question par l'exercice de son sens critique. Madame Lucie Jobin, elle qui fut enseignante pendant 35 ans, rappelle l'influence

qu'opèrent les comportements du personnel enseignant : « Je sais pertinemment pour l'avoir vécu qu'une enseignante sert de modèle pour ses élèves » (DSS LJ, par. 9.). La demanderesse souligne aussi la centralité de son rôle lorsqu'elle manifeste sa « volonté de transmettre au prochain, d'éduquer la nouvelle génération et de supporter les autres psychologiquement. » (DSS INH, par. 7.) L'enseignant est une personne qui exerce un ascendant intellectuel d'envergure sur les élèves. Afficher ses affinités religieuses cause un tort à la relation de confiance et de neutralité qu'il doit adopter dans l'optique du projet éducatif québécois.

2.3. Un traitement équitable

Il importe de faire valoir que, contrairement à ce que laisse entendre la demanderesse, l'intention laïque du législateur ne légitime pas « des comportements discriminatoires ou stigmatisants » (DSS INH, par. 41.). Au contraire, elle a pour vertu d'instaurer une indifférenciation des enseignants par une mise à distance de leurs croyances religieuses – de toutes les croyances religieuses - dans l'exercice de leurs tâches. La *Loi* veut éloigner les influences morales et religieuses de l'école publique québécoise : elle vise un niveau de généralité élevé, prenant ainsi de la hauteur face aux individus.

La feuille de route du MLQ incarne cette intention. Lorsque le MLQ a poursuivi la Ville de Saguenay pour que la prière n'y soit plus pratiquée (acte MLQ, par. 40.), il ne cherchait pas à discriminer et stigmatiser les chrétiens. Le MLQ souhaitait et souhaite, à l'instar d'une majorité de Québécois, des institutions religieusement neutres et respectueuses de la liberté de conscience. Certes, des croyants catholiques ont dû - comme en 2008 lorsque la catéchèse fut supprimée du cursus scolaire – mettre leur foi à distance. Certains se sont probablement sentis lésés dans leurs convictions personnelles. Mais la cause de la laïcité transcende les individus qu'elle affecte. Ce que le croyant perd en ostentation religieuse, la communauté le gagne en impartialité.

Pour la demanderesse, le voile agit comme révélateur de son identité et de sa foi véritable. Pour Djaafar Bouchilaoun le voile incarne « des valeurs contraires au principe de l'égalité entre les hommes et les femmes. » (DSS DB, par. 9.) La *Loi* ne prend pas part au débat. Elle ne tranche pas en faveur d'une des deux parties; telle n'est pas sa fonction.

Elle rend cependant impossible une confrontation théologique en empêchant qu'un signe religieux ne soit l'objet d'un litige entre parents, enseignants et élèves.

3. Quel est le signifié et l'effet du port de signes religieux par des membres du personnel enseignant dans l'exercice de leur tâche et de la direction tant pour eux-mêmes que pour les élèves et leurs parents à l'école publique à la lumière des faits en litige?

3. L'ostentation de ses affinités

Dans la présente partie, nous démontrerons que le port d'un signe religieux représente l'ostentation d'une affiliation. Qu'elle soit communautaire, religieuse ou idéologique, cette filiation met à mal le projet scolaire québécois qui fait de la neutralité une fin en soi. Il sera aussi question de montrer qu'un tel affichage de ses affinités peut instiller de la discorde au sein de l'école, tant dans les relations entre les membres du corps enseignant qu'entre les enseignants et les parents.

3.1. Signifié et effet d'un signe religieux dans l'école

Nous nous référerons aux « observations méthodologiques » du sémiologue – qui étudie les systèmes de signes - Roland Barthes quant au *signifié* d'un signe religieux. Dans son article « Histoire et sociologie du vêtement » (1957), il fait valoir l'importance du vêtement comme signe d'une appartenance et d'une filiation sociales. Pour Barthes, le vêtement indique « essentiellement le degré d'intégration du porteur par rapport à la société dans laquelle il vit » (1957 ; p. 440.). Ici, il ne s'agit pas de dire que celui qui porte un signe religieux n'est pas intégré à la société québécoise. On peut très bien être intégré à la société québécoise – société pluraliste de fait - et porter des signes religieux. N'empêche que Barthes souligne avec justesse que le vêtement ou signe religieux indiquent à quelle frange de la société le porteur s'associe.

3.1.1 De la communauté des croyants

Une telle interprétation du signifié d'un signe religieux est aisément validée par les témoignages des demandeurs. Madame N.P., Monsieur Bashir Naqvi et Monsieur Gregory Brian Bordan déclarent respectivement : « Cette décision libre [de porter le voile] m'a permis d'accroître mon sentiment d'appartenance à la communauté musulmane. Porter le voile me procure une connexion étroite avec mon Dieu et ma foi. » (DSS NP, par. 17 et 18.) ; « It is important to me specifically to be identified as a Muslim as I go about my day as a good citizen. » (DSS BN, par. 8.) ; « My *kippa* is an integral part of my identity. It connects me to a history and a people with roots going back over three millennia. » (DSS GBB, par. 8.)

Les protagonistes font ainsi valoir qu'ils appartiennent à une communauté de croyants et que leur signe religieux en est l'étendard. Nous avons vu que dans l'exercice de sa tâche, l'enseignant ne doit pas afficher ses préférences et ses affiliations afin de remplir les exigences sociohistoriques que la société québécoise a attribuées à l'école publique. Porter un vêtement religieux porte atteinte à cet impératif de neutralité et au projet scolaire laïque du Québec. Depuis le « compromis Parent », la tâche de l'enseignant est de se mettre au service de la communauté étudiante, traversée par la diversité et le pluralisme. Lorsque l'enseignant porte un signe religieux, il manifeste malgré lui une inclination « affective » pour une certaine frange de cette population. Il affiche sa non-neutralité. Ensuite, un signe religieux peut être reçu d'une manière tout à fait différente selon l'expérience et la sensibilité des élèves, des parents ou des membres du personnel. L'interprétation symbolique que les demandeurs en donnent n'est pas nécessairement celle qui est reçue par leur entourage professionnel. Nous y reviendrons.

3.1.2. Un signe militant dans un espace impartial

Le signe religieux peut aussi indiquer une affiliation idéologique. Comme nous l'avons vu dans le cas de Madame Ichrak Nourel Hak, le voile est un signe militant. Madame N.P ne dit pas autre chose lorsqu'elle déclare que « porter le voile est également un geste féministe qui me permet d'exprimer mon désaccord avec l'image de la femme véhiculée par les médias ». (DSS NP, par. 20.) Monsieur Bashir Naqvi y va d'une déclaration

semblable : « In addition to being a visible expression of my faith, wearing religious symbols publicly and identifying as a Muslim in public is, for me, a part I can play in countering negative stereotype against Muslim in Quebec society. » (DSS BN, par. 8.)

L'effet d'un tel affichage est de mêler les élèves à un enjeu politique dont ils ne devraient pas prendre part, à moins d'en manifester l'intérêt en dehors des heures de classe. Aussi légitime soit la cause ou la foi qui habitent l'enseignant, l'effet d'un signe est d'injecter des convictions religieuses ou idéologiques dans un espace neutre. Se crée alors de l'interférence entre lui et son entourage professionnel puisque tous ne sont pas en accord avec le système de croyances (religieux ou non) mis de l'avant. Comme toutes convictions engendrent des débats plus ou moins acerbes, puisque la société pluraliste et libérale rend – heureusement – le désaccord légal et légitime, l'ostentation d'un signe témoignant d'une conviction religieuse instille inmanquablement des tensions.

3.1.3. La loi de Dieu et la loi des Hommes

Dans leurs déclarations, plusieurs demandeurs font état de leur intention de ne pas poursuivre leur carrière, notamment dans l'enseignement, car ils n'acceptent pas de se défaire de leurs signes religieux. D'autres, à la suite de Gregory Brian Bordan et de Fatima Ahmad, font valoir que la *Loi* représente un empêchement, un obstacle au bon déroulement de leur carrière. Gregory Brian Bordan déclare : « Under the Act, even if I were to remove my head-covering, I would still be excluded from most of the Quebec civil service and government mandates because I wear fringes on my shirt in fulfillment of a Biblical injunction (Numbers 15:38). (DSS GBB, par. 14.) Parce que la Torah lui prescrit de porter les tsitsit, il en déduit que la *Loi* lui impose des restrictions.

Que Monsieur Gregory Brian Bordan – et les autres demandeurs - adopte une telle pratique religieuse, il s'agit là de son droit le plus strict. Par ailleurs, ce qu'il indique lorsqu'il affirme que la Torah Nb 15,38 lui empêche d'enlever ses franges, et donc d'accepter des dossiers en lien avec la fonction publique, est que la loi hébraïque prime sur le critère d'embauche du gouvernement du Québec. Il signifie, par son refus d'enlever ses signes religieux que ces préférences théologiques prévalent sur les normes que se donne la société québécoise par le truchement de son État.

Dans le même ordre d'idées, Madame Fatima Ahmad déclare : « The adoption of the Act has consequently caused me to seriously doubt my ability to stay in Québec in the future. » (DSS FA, par. 17.) Elle reconnaît que l'exercice de sa tâche d'enseignante et son établissement au Québec sont remis en question par les pratiques découlant des dogmes religieux qui l'animent. Encore une fois, il ne convient pas de porter un jugement moral sur les choix de Madame Ahmad. Il importe cependant de relativiser son interprétation – partagée par les autres demandeurs - des effets de la *Loi* et de sa pratique religieuse sur sa carrière. Madame Ahmad déclare que la *Loi sur la laïcité de l'État* lui bloque l'exercice de sa profession d'enseignante. Pourtant, c'est en accordant plus de valeur aux lois religieuses qui régissent sa vie spirituelle qu'à une loi votée par l'Assemblée nationale qu'elle semble se couper elle-même de sa vocation d'enseignante. C'est ainsi que les témoins signifient que la loi et les préceptes de Dieu priment sur la loi des Hommes.

3.2. Signifié et effet d'un signe religieux chez l'élève et ses parents

Nous ne nous attarderons pas à détailler l'effet que peut avoir un signe religieux sur les relations entre les enseignants, les élèves et les parents. La situation mise de l'avant dans la seconde portion de ce rapport l'exprime. Nous y reviendrons aussi dans la section suivante lorsqu'il sera question des tensions sociales qu'engendrent les signes religieux. Comme un signe religieux peut avoir des significations différentes selon le bagage des parents et des élèves, il n'est jamais neutre. Une distance peut se créer entre l'enseignant témoignant de sa foi par un signe religieux et les élèves ayant reçu une éducation morale exprimant des valeurs en opposition avec dudit signe.

4. Le port de signes religieux par le personnel enseignant dans l'exercice de leur tâche est-il susceptible d'être source de tensions sociales à l'école publique?

4. Manifestation du religieux et tensions sociales : un truisme

Dans cette section, nous montrerons que le port de signes religieux chez le personnel enseignant dans l'exercice de leur tâche peut engendrer des tensions au sein de l'école. Il

s'agira aussi de montrer que, à l'instar de toutes préférences idéologiques, une préférence religieuse incarnée par un signe peut susciter des désaccords et des malaises qu'il importe de tenir à distance de l'école. Pour illustrer notre propos, nous passerons sous silence le nombre incalculable de conflits (armés ou non) qu'ont engendré les religions dans l'histoire de l'humanité pour nous attarder, plus modestement, aux témoignages des déclarants.

4.1. Une préférence idéologique

Une religion est un système organisé de principes, de croyances et de traditions régissant la vie et les réflexions des croyants. Elle est un système de croyances à l'instar d'une idéologie politique puisque l'on peut la faire sienne ou la rejeter selon qu'elle correspond à nos valeurs. Dans la société démocratique et libérale régie par le droit, nulle croyance ni idéologie ne peut être imposée à un individu. Plus encore, tout individu peut critiquer, même vigoureusement, un système de croyances, qu'il soit religieux ou politique.

Le propos que nous tentons de dégager de cette comparaison entre religion et idéologie politique est que l'ostentation d'un signe à caractère religieux s'apparente, en signification, à l'ostentation d'un signe à caractère politique. Un signe religieux ou politique peut faire l'objet d'une contestation et de critiques. Bien que la contestation idéologique soit le moteur de la délibération démocratique, elle engendre inévitablement des tensions. Ces tensions, l'école publique québécoise tente de s'en tenir à distance.

4.2. Tensions sociales : les témoignages des partis

On retrouve la preuve que le port d'un signe religieux engendre des tensions sociales dans les déclarations sous serment des parties qui s'opposent dans ce litige. En fait, le litige, en soi, est la preuve que le port des signes religieux engendre des tensions qui nécessitent la médiation de la justice. Il importe tout de même d'illustrer le genre de conflit que peut créer un signe religieux.

4.2.1. Un signe religieux, plusieurs interprétations

Plus haut (question 2), nous avons analysé les déclarations de Monsieur Djaafar Bouchilaoun et de Madame Ichrak Nourel Hak en montrant comment le port d'un signe religieux peut susciter des réactions différentes chez des gens ne partageant pas les mêmes valeurs. Nous avons vu que, pour le premier, le voile est le signe d'une inégalité entre les hommes et les femmes, alors que la seconde considère son voile comme une preuve de son épanouissement. Imaginons maintenant que Madame devienne l'enseignante des enfants de Monsieur. En fait, nous n'avons même pas à imaginer une telle situation puisqu'un des enfants de Monsieur Bouchilaoun a une enseignante portant un hidjab et que Monsieur considère que le port du voile par une enseignante est une atteinte à « son autorité parentale [...] sur l'éducation morale de ses enfants. » (acte MLQ, par. 15 et 19.). Les tensions sont manifestes et l'enfant se retrouve au milieu de ce conflit qui ne les concerne pas.

Au mois de décembre 2019, *La Presse* rapporte un cas de mariage forcé dans la ville de Victoriaville⁴. Une adolescente de confession musulmane a été forcée de marier (illégalement) un de ses coreligionnaires. Celui-ci contrôlait ses moindres faits et gestes en plus de lui imposer le port du voile. L'adolescente a finalement réussi à échapper à cette domination et vit maintenant sous le couvert de l'anonymat. Imaginons que cette adolescente aboutisse dans la classe de Madame Ichrak Nourel Hak. Que le hidjab soit, pour cette dernière, un signe « d'épanouissement » (DSS INH, par. 15.) ne change rien à l'expérience de l'adolescente susmentionnée. Pour la Victoriavilloise, le voile incarne le symbole de sa soumission à un homme aux comportements dictatoriaux. La *Loi* rend impossible ce genre de tension puisque nul signe ne saurait faire interférence entre un élève et son enseignant.

4.3. Du rôle de l'école et du personnel enseignant

⁴ Vincent Larouche, « Sauvée d'un mariage forcé à Victoriaville : "Ma famille veut me frapper" », *La Presse*, 9 septembre 2019. [En ligne] URL : <https://www.lapresse.ca/actualites/201909/08/01-5240379-sauvee-dun-mariage-force-a-victoriaville-ma-famille-veut-me-frapper.php>
Jugement de la Cour du Québec : Protection de la jeunesse - 195475, 2019 QCCQ 5245

La centralité de l'élève dans le système d'éducation attribuée à l'enseignant un rôle de premier plan : celui de tuteur et de personne-ressource. Il doit « s'oublier » afin de répondre avec objectivité aux questions et demandes de ses élèves. Dès lors, lorsque l'enseignant arbore un signe religieux, il porte un coup fatal à son apparence d'objectivité, de neutralité et d'impartialité. N'est pas impartial celui qui affiche une préférence religieuse. N'est pas non plus impartial celui qui n'en affiche pas. L'objectivité complète est utopique. Seulement, un enseignant dénué de signe religieux signale aux élèves que rien ne s'interpose entre sa personne et leurs questionnements. Il renvoie l'image de l'impartialité et permet aux élèves de ne pas retenir leur parole et leurs réflexions en sa présence.

4.3.1. L'école et la liberté de l'esprit

De plus, l'ostentation d'un signe religieux dévoie la mission de l'école publique québécoise qui est de créer un espace neutre, à l'abri des tensions idéologiques et théologiques. Comme l'évoque le philosophe de l'éducation, Normand Baillargeon, l'école ne peut ni enseigner la morale ni afficher une préférence morale, car elle doit être en mesure de remettre toute « morale » en question. L'école et l'enseignant doivent mettre l'élève « à la recherche désintéressée de la vérité » (2016 ; p. 261.). Cette mission ne peut être accomplie que si l'enseignant mettant l'élève sur la voie de cette recherche n'affiche lui-même aucune préférence. Imagine-t-on des élèves exprimer librement leurs opinions sur la foi qu'affiche l'enseignant, ce titulaire du savoir qui appose les notes aux bulletins et incarne l'autorité? À l'instar de la professeure Estivalèzes (2015 ; p.157-158), nous pensons qu'une telle situation est porteuse de conflits de valeurs.

L'enseignant met en scène les débats et « la recherche désintéressée de la vérité » en affichant sa neutralité et non ses préférences spirituelles. Il ne peut professer ses préférences religieuses sans mettre à mal le devoir de neutralité de l'école québécoise et la relation de confiance qu'il entretient avec les parents. Bref, il ne peut exprimer une conviction sans créer des tensions sociales.

Le cas de Madame Ferroudja Si Hadj Mohand est, de ce point de vue, typique de ce que la *Loi* souhaite et peut éviter. Madame Si Hadj Mohand fait valoir que ses jeunes filles

subissent beaucoup de pression de la part de leur communauté afin que celles-ci arborent le hidjab (DSS FSHM, par. 4.). Ici, bien qu'il faille le déplorer, force est de constater que l'État n'y peut rien. Par ailleurs, inscrivant ses filles à une école publique se disant laïque, Madame s'attend à ce que ses filles soient à l'abri de telles pressions. Pourtant, une éducatrice de confession musulmane portant un voile islamique a fait pression sur une des filles de Ferroudja Si Hadj Mohand en lui demandant à quel moment de sa vie elle commencerait à revêtir le hidjab – comme s'il s'agissait d'une évidence. « Se sentant gênée et, pour ne pas lui déplaire, ma fille aurait répondu “ Je ne sais pas, peut-être au secondaire” ; l'éducatrice aurait alors approuvé en disant “ok c'est correct”. » (DSS FSHM, par. 9.).

4.3.2. L'école : le rempart aux pressions

La situation de Madame Si Hadj Mohand montre d'abord les pressions manifestes et latentes qu'un enfant peut subir à l'intérieur des murs de l'école lorsqu'un membre du personnel porte un signe religieux. Celui-ci incarne, dans le cas cité, la « bonne manière d'être une croyante ». On voit ensuite comment un signe exprime des valeurs qui sont en inadéquation avec l'éducation morale des enfants par les parents (voir DSS FSHM, par. 12.). Finalement, le cas de Madame Si Hadj Mohand illustre que l'État est en mesure de soustraire l'élève à ce genre de pression religieuse en interdisant l'expression de la foi des membres du personnel par le port d'un signe religieux. L'école publique – un des seuls endroits où l'État peut contrôler les messages et les images reçus par les jeunes esprits - doit s'ériger en rempart contre les pressions qui mettent à mal « la recherche désintéressée de la vérité » par l'enfant.

Le port d'un signe religieux est synonyme de tensions sociales à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école. Si à l'extérieur de celle-ci, l'État n'y peut rien, il peut cependant empêcher les tensions sociales découlant du religieux au sein de l'école. Avec la *Loi*, l'État fournit un milieu scolaire véritablement neutre au diapason de sa mission de développement intellectuel de l'élève à l'abri des tensions théologiques et idéologiques.

5. Comment se situe l'interdiction du port de signes religieux selon l'article 6 de la Loi sur la laïcité de l'État chez le personnel enseignant dans l'exercice de leur tâche par rapport aux valeurs associées au système de l'instruction publique au Québec et celles prévalant en Ontario?

5. L'enseignement au Québec et en Ontario : des valeurs différentes

Dans la première portion de ce rapport, nous avons fait valoir que la déconfessionnalisation des commissions scolaires québécoises avait nécessité un amendement de l'article 93 de la Constitution du Canada. Nous montrerons maintenant que l'application de l'article 6 de la *Loi sur la laïcité* s'inscrit dans la logique qui sous-tend l'amendement de la Constitution pour le Québec. Nous montrerons que cet amendement vient cristalliser l'intention laïque qui anime l'enseignement au Québec, contrairement à l'instruction publique ontarienne conforme à l'article 93 de la *Loi constitutionnelle de 1867*.

5.1. L'amendement de l'article 93

L'Acte de l'Amérique du Nord britannique de 1867 fut adopté à une époque que l'on peut qualifier de « modernité libérale » où les institutions religieuses se confondaient parfois avec le corps social lui-même. Autrement dit, l'éthique sociale se confondait avec l'éthique religieuse, catholique ou protestante. Au Québec, par exemple, la paroisse était plus qu'une simple subdivision d'un diocèse; elle était l'unité à la base du corps social. Il en était de même du système d'éducation, comme nous l'avons montré dans la première portion de ce rapport : le séminaire était l'institution éducative par excellence en plus d'être le lieu de formation des élites religieuses. Déclenchées dans les années 1960, la sécularisation de l'éducation et la prise en charge du réseau par l'État franchissent une nouvelle étape avec l'adoption de la loi 118⁵ (juin 2000). À partir de cette date, l'*ethos* laïque du système québécois est posé sans ambiguïté.

⁵ *Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la confessionnalité*, L.Q.2000, c.24.

Pour que l'Assemblée nationale adopte cette loi, la spécificité québécoise a dû être reconnue par le Parlement du Canada. Avec l'intention de déconfessionnaliser les commissions scolaires, l'Assemblée nationale adopte une résolution afin de se soustraire aux paragraphes (1) à (4) de l'article 93 de la Constitution. Sans entrer dans les détails, ces paragraphes garantissent des structures scolaires confessionnelles dans les provinces canadiennes. À Ottawa, un comité mixte est constitué afin d'étudier la résolution québécoise. Le *Rapport du Comité mixte spécial pour modifier l'article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867 concernant le système scolaire au Québec* (RCM-SJQS) de novembre 1997 rend compte de la position du gouvernement fédéral quant à cet enjeu.

Dans leur « Introduction », les auteurs du rapport établissent que la demande du Québec participe d'un mouvement sociétal de fond qui tire son origine dans la décennie 1960. De plus, même si quelques groupes catholiques et protestants s'opposent à l'abolition des structures confessionnelles, le comité mixte souligne que l'intention du législateur rencontre un appui majoritaire parmi la population du Québec. Vote à l'unanimité à l'Assemblée nationale et opinion publique favorable font en sorte que le comité ne doute aucunement de l'appétit des Québécois pour l'amendement de l'article 93. Le Rapport conclut que « [bien] que certains aient exprimé leurs préoccupations au sujet de la modification proposée, il appert, globalement, qu'il existe un consensus au sein de la société québécoise en faveur du changement. » (RCM-SJQS, « Conclusion ».) Un accord bilatéral entre Québec et Ottawa permet au Québec de se soustraire aux paragraphes mentionnés, et ainsi poursuivre sa réforme du système d'éducation.

5.2.1. Une reconnaissance de la spécificité québécoise

On admet sans grande difficulté que, bien plus qu'une simple entente constitutionnelle, cet accord confirme que le Québec est animé par des valeurs laïques le distinguant de l'Ontario. Comme l'ont exprimé députés fédéraux et sénateurs par le truchement du rapport du comité mixte, l'amendement est conforme aux aspirations qu'entretient le Québec depuis la Révolution tranquille. La réaction québécoise au pluralisme religieux s'exprime par un impératif de neutralité que cristallise une mise à distance des manifestations du religieux. Bref, une des valeurs cardinales de l'État du Québec et de son système d'éducation public est la laïcité.

On pourrait ajouter que la valeur laïque québécoise s'est sédimentée, entre autres, autour d'un rejet du catholicisme. La sécularisation de la société québécoise en est venue à être interprétée comme la fin de la tutelle de la religion catholique sur la population francophone. Dès lors, et comme le souligne notre collègue Gérard Bouchard (2012), l'expérience douloureuse des Québécois quant à leur rapport au catholicisme explique leur réticence à l'endroit de toutes manifestations religieuses. La laïcité québécoise ne s'exprime pas uniquement par une séparation de l'Église et de l'État, mais par une mise en retrait du religieux. Il n'y avait donc rien d'étonnant à voir le crucifix retiré du salon bleu de l'Assemblée nationale dans la foulée de l'adoption du projet de loi 21. Il s'agit, dans les deux cas, d'interdire les signes religieux conformément aux valeurs et à l'expérience historique, parfois douloureuse, du Québec. L'article 6 de la *Loi sur la laïcité de l'État* n'incarne pas autre chose que ces valeurs laïques.

5.2. Le cas ontarien

Les valeurs que cristallise le système d'éducation public québécois se distinguent des valeurs véhiculées par le système d'instruction publique ontarien. Le Canada est un pays laïque où une certaine séparation entre l'État et l'Église est accomplie depuis longtemps; il ne s'agit donc pas de remettre en cause la sécularisation du système scolaire ontarien. Par ailleurs, il nous est possible de parler d'une « autre neutralité » dans le cas de l'Ontario. Pour des raisons qui lui sont propres, la province n'a pas déconfessionnalisé son système d'éducation public. Ainsi, l'Ontario s'accommode de structures scolaires religieuses.

Au Québec, la laïcité se manifeste par une interdiction des signes religieux. En Ontario, la laïcité répond à des attentes sociales correspondant à un parcours historique et un rapport au religieux qui lui sont propres. N'ayant pas manifesté un intérêt pour la déconfessionnalisation des structures scolaires publiques, la cohabitation du profane et du religieux dans le système ontarien est un enjeu moins sensible qu'il ne l'est au Québec. Une certaine incompréhension peut donc habiter les Ontariens tentés de juger la *Loi sur la laïcité de l'État* à l'aune des valeurs de leur province. À ce propos, il n'est pas surprenant de voir figurer, parmi les demandeurs, des lobbys basés en Ontario tels que la *World Sikh Organisation of Canada* et le *National Council of Canadian Muslims*.

5.2.1. Des structures confessionnelles

Il faut rappeler que les valeurs qui animent les systèmes d'éducation québécois et ontariens sont structurellement différentes. Nous avons établi que celles véhiculées par l'école publique québécoise prennent racine dans la Révolution tranquille et dans le Rapport Parent. Ce mouvement entraîne presque naturellement la déconfessionnalisation des commissions scolaires québécoises en 2000. Les valeurs portées par le réseau scolaire public ontarien puisent, quant à elles, leur substance dans l'esprit de la Constitution de 1867. Dans celle-ci, la complémentarité du religieux et de l'école y est inscrite à l'article 93. C'est pourquoi le système public ontarien finance l'éducation confessionnelle et ne finance pas les écoles privées (confessionnel ou non). Au Québec, le réseau public est laïque et le réseau privé (confessionnel ou non) est financé en partie par le gouvernement.

On voit, de manière transparente, les intentions à la base des réseaux scolaires de l'Ontario et du Québec. Comme la laïcité est une des valeurs cardinales du système d'éducation déconfessionnalisé du Québec, le réseau public y est laïc alors que les institutions privées choisissent leurs propres orientations spirituelles. En Ontario, le gouvernement finance et offre gratuitement l'éducation confessionnelle alors que le réseau privé peut être orienté par des valeurs religieuses ou laïques.

5.3. Des valeurs différentes, un enseignement différent

On remarque aussi que les Québécois ont une manière particulière d'aborder le religieux dans l'espace public. Une étude récente montre que les Québécois, en particulier les francophones, accordent une importance moindre à la religion dans leur vie (Dufresne *et al.* ; 2019 ; p. 684). Parce que la religion occupe une place moindre dans leur existence, les Québécois sont moins complaisants à l'égard des accommodements religieux de quelque nature que ce soit. Les auteurs de l'étude insistent : une telle attitude ne peut être associée à du racisme, mais bien à une autre conception du fait religieux (*ibid.* ; p. 673). De la même manière, Turgeon *et al.* (2019) remarque que les valeurs libérales sont, au Québec et contrairement au reste du Canada, conciliables avec la restriction du port de signe religieux dans l'espace public.

Cette attitude des Québécois face au religieux est aussi perceptible dans le système d'éducation de sorte que les valeurs qui orientent les systèmes d'éducation publics du Québec et de l'Ontario divergent. Le premier offre gratuitement l'école laïque et neutre alors que le second offre aussi gratuitement l'école confessionnelle, donc religieusement teintée. L'Ontario ne s'étant pas soustrait, à l'instar du Québec, à l'article 93, on parle alors d'une « autre neutralité » ontarienne qui s'accorde, à n'en pas douter, avec les attentes des Ontariens. Le Québec est, comme l'ont confirmé les instances politiques fédérales en 1997, un cas à part. Le Québec n'empêche d'aucune façon l'enseignement confessionnel puisque son État finance substantiellement le réseau privé. Seulement, l'espace commun qu'incarne le réseau public est religieusement neutre.

Évidemment, les valeurs québécoises et ontariennes accouchent de deux « manières d'être » un enseignant. L'enseignant d'une école publique ontarienne peut accomplir sa tâche dans une structure non déconfessionnalisée. Il peut exercer son métier dans un environnement qui exprime une intention religieuse, aussi faible soit-elle. Ainsi, son enseignement s'en trouve impacté puisque l'institution exerce une influence sur ses intervenants, en l'occurrence les employés de l'école confessionnelle. Dans l'école publique québécoise, l'accomplissement des tâches de l'enseignant s'opère dans un cadre religieusement neutre. L'enseignant pratique son métier à distance de l'influence d'une ou de plusieurs Églises. L'impératif de neutralité l'incite à ne pas manifester ses préférences religieuses lorsqu'il enseigne ou lorsqu'il interagit avec collègues, élèves, parents d'élèves, membres de la direction, etc.

Bibliographie

Sources

Acte modifié en intervention du Mouvement laïque québécois

Déclaration sous serment de Madame Ensaf Haidar

Déclaration sous serment de Madame Fatima Ahmad

Déclaration sous serment de Madame Ferroudja Si Hadj Mohad

Déclaration sous serment de Madame Ichrak Nourel Hak

Déclaration sous serment de Madame Lucie Jobin

Déclaration sous serment de Madame N.P.

Déclaration sous serment de Monsieur Bashir Naqvi

Déclaration sous serment de Monsieur Djaafar Bouchilaoun

Déclaration sous serment de Monsieur Gregory Brian Bordan

Programme de formation de l'école québécoise. Éthique et culture religieuse. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, gouvernement du Québec (2008).

Modification constitutionnelle 1997 (Québec) (1997 Gaz. Can. II, édition spéciale, vol. 131, n. 8, 1.

Rapport des États généraux sur l'éducation, 1995-1996.

Rapport du Comité mixte spécial pour modifier l'article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867 concernant le système scolaire au Québec

Rapport Parent, Tome 2, 1965.

Rapport Parent, Tome 4, 1966.

Rapport Proulx : Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise, 1999.

Ouvrages et articles

BAILLARGEON, Normand. « Enseigner la morale? ». Dans *La face cachée du cours Éthique et culture religieuse*, Montréal, Leméac, 2016, p. 235-264.

BARTHES, Roland. « Histoire et sociologie du vêtement : Quelques observations méthodologiques ». *Annales. Histoire, Sciences sociales*, n. 3 (1957), p. 430-441.

BOUCHARD, Gérard. *L'interculturalisme : un point de vue québécois*. Montréal, Boréal, 2012, 286 p.

DUFRESNE, Yannick *et al.* « Religiosity or racism? The bases of opposition to religious accommodation in Quebec ». *Nations and Nationalism*, vol 25, n. 2 (2019), p. 673-696.

ESTIVALÈZES, Mireille. « Pour la neutralité religieuse des enseignants ». *Laïcité et signes religieux à l'école*, Québec, PUL, p. 155-161.

QUÉRIN, Joëlle. « Faut-il abolir ÉCR? Conférence prononcée au colloque de l'Institut de recherche sur le Québec (IRQ) le 2 novembre 2019 (mise à jour janvier 2020) ». Reproduite dans *L'Action nationale*, vol. CX, n. 2 (février 2020), p. 9-20.

QUÉRIN, Joëlle. « Le nouveau discours pédagogique québécois et les transformations de la communauté politique ». Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal (sociologie), 614 p.

ROCHER, Guy. « La laïcité pour le Québec : quelques arguments ». *Pour une reconnaissance de la laïcité au Québec. Enjeux philosophiques, politiques et juridiques*, Québec, PUL, 2013, p. 31-39.

TURGEON, Luc *et al.* « A Tale of Two Liberalisms? Attitudes toward Minority Religious Symbols in Quebec and Canada ». *Canadian Journal of Political Science*, vol. 52, n. 2 (2019), p. 247-265.