



Centre Métropolis du Québec
Immigration et métropoles

Publication CMQ-IM - n° 51

***Les écoles ethnospécifiques
au Québec, au Canada et en France :
encadrements et impacts***

Stéphanie Tremblay

sous la direction de Valérie Amiraux,
Marie Mc Andrew et Micheline Milot

Novembre 2012

CHAIRE DE RECHERCHE DU CANADA
SUR L'ÉDUCATION
ET LES RAPPORTS ETHNIQUES

Université 
de Montréal



Les écoles ethnospécifiques au Québec, au Canada et en France : encadrements et impacts

STÉPHANIE TREMBLAY est doctorante en Administration et fondements de l'éducation à la faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Le rapport a été réalisé sous la direction scientifique de :

VALÉRIE AMIRAUX, professeur au département de Sociologie de Université de Montréal et titulaire de la Chaire de recherche du Canada en études de pluralisme religieux et de l'ethnicité.

MARIE MC ANDREW, professeur en Administration et fondements de l'éducation à la faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'éducation et les rapports ethniques.

MICHELINE MILOT, professeur au département de Sociologie de l'Université du Québec à Montréal et co-directrice du Centre d'études ethniques des universités montréalaises.

Note : Ce *working paper* une version mise à jour du rapport final soumis au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec en avril 2011.

ISBN 978-2-922937-35-0

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2012

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada, 2012

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
1. LES ÉCOLES ETHNOSPÉCIFIQUES AU CANADA ET EN FRANCE	3
1.1 QUÉBEC	3
2.1.1 LE CADRE NORMATIF DES ÉCOLES PRIVÉES	3
2.1.2 LES ÉCOLES ETHNOSPÉCIFIQUES (RELIGIEUSES) AU QUÉBEC : DES ORIGINES SOCIOHISTORIQUES À LA DYNAMIQUE ACTUELLE	8
1.2 ONTARIO	16
2.2.1 LE CADRE NORMATIF DES ÉCOLES PRIVÉES	16
2.2.2 LES ÉCOLES ETHNOSPÉCIFIQUES (RELIGIEUSES) EN ONTARIO : UN ÉTAT DES LIEUX	19
1.3 MANITOBA	20
2.3.1 LE CADRE NORMATIF DES ÉCOLES PRIVÉES	21
2.3.2 LES ÉCOLES ETHNOSPÉCIFIQUES (RELIGIEUSES) AU MANITOBA : UN ÉTAT DES LIEUX	24
1.4 ALBERTA	25
2.4.1 LE CADRE NORMATIF DES ÉCOLES PRIVÉES	26
2.4.2 LES ÉCOLES ETHNOSPÉCIFIQUES (RELIGIEUSES) EN ALBERTA : UN ÉTAT DES LIEUX	29
1.5 COLOMBIE-BRITANNIQUE	30
2.5.1 LE CADRE NORMATIF DES ÉCOLES PRIVÉES	30
2.5.2 LES ÉCOLES ETHNOSPÉCIFIQUES (RELIGIEUSES) EN COLOMBIE-BRITANNIQUE : UN ÉTAT DES LIEUX	31
1.6 UNE CERTAINE CONVERGENCE ENTRE LES CINQ PROVINCES	32
1.7 LES AUTRES PROVINCES CANADIENNES	33
2.7.1 TERRE-NEUVE	34
2.7.2 ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD	34
2.7.3 NOUVELLE-ÉCOSSE	35
2.7.4 NOUVEAU-BRUNSWICK	36
2.7.5 SASKATCHEWAN	36
1.8 LE CAS DE LA FRANCE	37
2.8.1 LE CADRE NORMATIF DES ÉCOLES PRIVÉES	37
2.8.2 LES ÉCOLES ETHNOSPÉCIFIQUES (RELIGIEUSES) EN FRANCE : UN ÉTAT DES LIEUX	40
2. LA RECHERCHE EMPIRIQUE SUR LES ÉCOLES ETHNOSPÉCIFIQUES À CARACTÈRE RELIGIEUX	45
2.1 L'ADAPTATION DU CURRICULUM	47
2.2 LA PLACE DU DÉVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE DANS LA SCOLARISATION	49

2.3 LES IMPACTS DE LA « SÉGRÉGATION » SCOLAIRE SUR L'OUVERTURE À LA DIVERSITÉ ET L'INTÉGRATION SOCIALE DES ÉLÈVES	52
2.4 L'ÉVALUATION DES RÉSULTATS SCOLAIRES	57
2.5 CONCLUSION	59
BIBLIOGRAPHIE	61

INTRODUCTION

Dans un contexte où les écoles ethnospécifiques suscitent de nombreux débats, cette revue de littérature laisse de côté les différentes rhétoriques pour documenter à la fois les aménagements juridiques (au Québec, au Canada et en France) et la recherche empirique internationale concernant ce type d'établissements scolaires.

Cela dit, comme il n'existe aucune législation portant exclusivement sur les écoles ethnospécifiques au Canada, nous devons élargir notre analyse comparative à l'aménagement des écoles privées en général, en précisant dans chaque cas s'il existe des différences selon les écoles « ethniques » ou « religieuses » en jeu. Dans tous les cas, nous passons en revue les encadrements juridiques, curriculaires et financiers du réseau scolaire privé de chaque province canadienne en spécifiant pour chacune d'entre elles sa situation constitutionnelle, son régime législatif et s'il y a lieu, les règlements spécifiques qui s'appliquent à cet égard. Aux fins de la recherche, nous nous attardons surtout aux provinces qui comptent plus d'écoles ethnospécifiques et sur lesquelles on possède davantage d'informations, dont le Québec, l'Ontario, le Manitoba, l'Alberta et la Colombie-Britannique.

Dans l'ensemble des cas, nous puisons directement nos informations concernant les encadrements juridiques sur les sites internet gouvernementaux de ces diverses provinces, en indiquant, pour chacun des textes de loi et règlements consultés, la date de la dernière mise à jour en bibliographie. Soulignons aussi que dans plusieurs cas, le tableau dressé des aménagements juridiques s'inspire en large partie (mais en le mettant à jour) du rapport de recherche préparé en 1999 par la juriste Sonia Pratte (*La place de la religion dans les écoles publiques des provinces anglo-canadiennes*), pour le compte du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école (Étude no 4).

Ce tableau met en lumière un spectre très large de dispositions normatives à l'égard des écoles privées. Mais en même temps, nous observons quelques éléments récurrents, dont une certaine « asymétrie » entre la reconnaissance juridique des écoles chrétiennes (catholiques et protestantes) et celles issues d'autres traditions religieuses, en raison des garanties relatives aux écoles confessionnelles chrétiennes enchâssées dans la Constitution canadienne (art. 93 L.C. 1867). La mise en lien avec le cadre normatif français à l'égard des écoles privées permet d'ailleurs de tracer plusieurs liens intéressants avec le Québec et le Canada, notamment en ce qui concerne les garanties « implicites » accordées aux écoles catholiques de la République (Deer, 2005, p. 181).

Une fois mis en place, pour les provinces indiquées ainsi qu'en France, le « cadrage » juridique et curriculaire des écoles privées, dans lesquelles s'inscrivent les écoles ethnospécifiques, nous présentons un état des lieux retraçant à la fois les origines sociohistoriques et la dynamique actuelle des écoles ethnospécifiques, dans chacun des cas.

Puis, nous enchaînons avec une revue de la littérature internationale sur la recherche et l'évaluation portant sur les écoles ethnospécifiques, en focalisant sur l'étude du champ empirique afin de dresser un portrait plus juste de la réalité vécue au sein de ces écoles. Bien qu'il puisse exister une littérature sur les écoles organisées autour de différents marqueurs culturels (langue, histoire, héritage culturel, etc.), nous nous concentrons surtout sur le cas de

celles qui visent à transmettre une identité religieuse particulière, lesquelles déclenchent aussi les plus vives controverses. Dans cette perspective, nous tentons d'une part, de savoir jusqu'à quel point le projet religieux des écoles ethnosécifiques peut être conciliable ou non avec le curriculum formel prescrit par l'État et d'autre part, de cerner les impacts d'une telle scolarisation « parallèle » sur la réussite scolaire et l'apprentissage du « vivre-ensemble » par les élèves.

I. Les écoles ethnosécifiques au Canada et en France

I.1 Québec

I.1.1 Le cadre normatif des écoles privées

La configuration des rapports entre écoles et religions au Québec s'est radicalement transformée au cours des quinze dernières années, passant d'un système entièrement confessionnel à un système laïque, mais les premiers changements clés en la matière remontent en fait à 1964, dans le contexte de la création du ministère de l'Éducation. En effet, dès 1964, en prenant officiellement en charge le système d'éducation, le gouvernement rompt le monopole de l'enseignement secondaire religieux en instaurant un réseau scolaire public. Dans cette nouvelle conjoncture, le système scolaire demeure certes confessionnel (commissions scolaires et cours d'enseignement catholiques et protestants), mais il est géré par l'État. De plus, étant donné le statut privilégié de l'Église catholique sur l'échiquier politique des années 1960, tant en raison de son implication historique dans le système d'éducation que de son influence considérable sur les valeurs sociales, cette dernière se voit accorder par l'État plusieurs de ses doléances, dont un financement généreux de ses écoles privées.

Les encadrements constitutionnels

C'est donc dans cette niche ouverte par le compromis conclu entre l'Église et l'État en 1964 que se développe graduellement le réseau d'écoles ethnosécifiques. Il apparaît en effet difficile pour le gouvernement de justifier un financement des écoles catholiques sans soutenir en contrepartie celles d'autres communautés (juive, grecque, arménienne, etc.). Or, cet argument traditionnel plaidant pour une égalité de traitement entre les écoles catholiques et celles d'autres minorités non chrétiennes devient caduc en 1998, lorsque le gouvernement québécois obtient une abrogation de l'article 93 de la constitution canadienne¹ et qu'il laïcise deux ans plus tard les commissions scolaires, en les définissant sur une base linguistique (anglophone et francophone).

Ce tournant charnière dans le cadre normatif de l'éducation québécoise provoque un recentrage rapide de l'éducation autour de nouvelles préoccupations sociales, politiques et culturelles, davantage axées sur le respect de l'égalité de tous et l'ouverture à la diversité (religieuse et culturelle) en contexte pluraliste. D'ailleurs, cinq ans après avoir déconfessionnalisé les commissions scolaires, par la loi 118, le gouvernement québécois décide d'achever cette laïcisation scolaire en remplaçant les cours d'enseignement catholique et

¹ L'article 93 de la Constitution canadienne, comme nous le précisons plus loin en présentant les extraits pertinents, garantissait les privilèges séculaires des confessions catholiques et protestantes dans le système scolaire canadien.

protestant par un nouveau cours obligatoire et non confessionnel d'Éthique et culture religieuse ECR) dans toutes les écoles du Québec².

Les dispositions juridiques concernant les écoles privées

L'ensemble du cadre normatif et des encadrements curriculaires et financiers s'appliquant aux écoles privées au Québec est consigné dans la *Loi sur l'enseignement privé* (L.R.Q. chap. E-9, 1993).

Les encadrements financiers dans la législation sur les écoles privées

Les écoles privées peuvent être éligibles à des subventions gouvernementales, jusqu'à concurrence de 60%, à certaines conditions. D'abord, la loi a récemment supprimé la distinction entre les statuts « d'intérêt public » et « reconnu aux fins de subventions » qui caractérisaient plus tôt les écoles privées et guidaient le calcul du financement.

Dorénavant, la Loi sur l'enseignement privé stipule que le gouvernement peut agréer aux fins de subvention un établissement d'enseignement privé (primaire, secondaire ou collégial) à certaines conditions :

78. Pour accorder l'agrément, le ministre tient compte notamment des éléments suivants:

- 1° la qualité de l'organisation pédagogique de l'établissement et ses critères de sélection du personnel enseignant et de direction;
 - 2° l'importance du besoin exprimé auquel l'établissement désire répondre;
 - 3° l'appui manifesté et la participation du milieu;
 - 4° les effets de l'agrément sur les ressources du milieu;
 - 5° l'apport spécifique de l'établissement en termes d'enrichissement, de complémentarité ou de diversité;
 - 6° la participation des parents à la vie de l'établissement;
 - 7° la conformité des objectifs de l'établissement aux politiques du ministre ou du gouvernement.
- 1992, c. 68, a. 78.

Le montant précis des subventions aux services éducatifs, variable selon l'école et la nature du projet éducatif proposé, est ensuite déterminé par le ministre, après une consultation des établissements d'enseignement agréés et une approbation du Conseil du trésor :

84. Le ministre établit annuellement, après consultation des établissements d'enseignement agréés, et soumet à l'approbation du Conseil du trésor des règles budgétaires pour déterminer le montant des subventions à verser aux établissements d'enseignement agréés pour dispenser les services éducatifs qui en font l'objet.

Les règles budgétaires doivent prévoir l'allocation d'un montant de base par élève à temps

² Le gouvernement se ménage toutefois une période de trois ans avant d'implanter officiellement le cours d'Éthique et culture religieuse dans les écoles afin d'assurer la formation des maîtres et préparer le matériel didactique approprié.

plein légalement inscrit, aux dates qui y sont prévues, aux services éducatifs appartenant à l'une des catégories visées aux paragraphes 1° à 4°, 7° ou 8° de l'article 1 qui font l'objet de l'agrément, ainsi que les normes et barèmes de calcul pour l'allocation d'une subvention pour les élèves inscrits à temps partiel au collégial, au sens de ces règles, et d'un montant tenant lieu de la valeur locative des installations de l'établissement.

[...]

Les règles budgétaires peuvent varier selon la nature des services éducatifs ou les catégories d'élèves.

1992, c. 68, a. 84; 1993, c. 25, a. 33.

Les encadrements curriculaires dans la législation et la réglementation sur les écoles privées

Concernant les encadrements curriculaires des écoles privées, le gouvernement québécois énonce parcimonieusement quelques balises, sans entrer précisément dans les détails. Ainsi, en ce qui a trait aux modalités de l'enseignement général, il formule aux articles 32 à 36 et 50 les normes suivantes :

32. À l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire général, les programmes d'études, en ce qui a trait à l'enseignement des matières obligatoires sont ceux établis par le ministre en vertu de l'article 461 de la Loi sur l'instruction publique (chapitre I-13.3). Il en est de même en ce qui a trait aux activités ou contenus que le ministre peut prescrire dans les domaines généraux de formation.

Toutefois, un programme d'études établi par le ministre peut, avec l'autorisation du ministre et aux conditions qu'il détermine, être remplacé par un programme d'études de l'établissement dans le cas d'un élève ou d'une catégorie d'élèves incapables de profiter des programmes d'études établis par le ministre. Un programme d'établissement est soumis à l'approbation du ministre.

En outre, les programmes d'études établis par le ministre peuvent être remplacés par les programmes d'études de l'établissement approuvés par le ministre si l'établissement est tenu en vertu d'un permis restreint à certaines des matières prévues au régime pédagogique.

1992, c. 68, a. 32; 2005, c. 20, a. 12; 2012, c. 19, a. 23.

[...]

35. L'établissement s'assure que, pour l'enseignement des programmes d'études établis par le ministre, on ne se serve que des manuels scolaires, du matériel didactique ou des catégories de matériel didactique approuvés par le ministre en vertu de l'article 462 de la Loi sur l'instruction publique (chapitre I-13.3).

1992, c. 68, a. 35; 1997, c. 96, a. 172; 2000, c. 24, a. 54.

36. L'établissement s'assure de l'application des épreuves imposées par le ministre.

Le ministre impose des épreuves dans les mêmes matières ou spécialités professionnelles que celles déterminées en vertu de l'article 463 de la Loi sur l'instruction publique

(chapitre I-13.3); il exerce, à cet égard, les mêmes pouvoirs que ceux prévus à l'article 470 de cette loi.

1992, c. 68, a. 36.

[...]

50. L'établissement s'assure qu'une personne qu'il engage pour dispenser les services de l'éducation préscolaire ou pour enseigner au primaire ou au secondaire est titulaire d'une autorisation d'enseigner délivrée par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport en vertu de la Loi sur l'instruction publique (chapitre I-13.3), sauf dans les cas visés aux paragraphes 2° et 3° du deuxième alinéa de l'article 23 de cette loi.

[...]

1992, c. 68, a. 50; 1993, c. 51, a. 60; 1994, c. 16, a. 50; 1997, c. 96, a. 177; 2005, c. 28, a. 195.

Ainsi donc, à la lecture de ces articles, il apparaît clair que les écoles du secteur privé ne possèdent qu'une étroite marge de manœuvre quant aux possibilités de modifier l'application du curriculum prescrit par l'État. Elles sont en effet contraintes de se soumettre à toutes les dispositions de la Loi sur l'instruction publique et de la réglementation en vigueur, notamment en lien avec les épreuves ministérielles de fin d'année. Il en va de même pour les qualifications des enseignants, qui doivent épouser les normes requises par les lois relatives à l'instruction publique au Québec, du moins pour la portion correspondant à l'enseignement régulier. En ce qui touche aux cours relevant du projet particulier de l'école, ce qui s'applique notamment aux écoles ethnosécifiques (cours de langue, de religion, etc.), les enseignants ne sont pas tenus de détenir un brevet d'enseignement ou une quelconque qualification sanctionnée par le gouvernement, dans la mesure où il s'agit d'une portion non subventionnée par les fonds publics.

Or, une certaine zone grise semble introduite dans l'adaptation possible des programmes au niveau secondaire, dans la mesure où la Loi (art. 32) prévoit l'éventualité de remplacer, dans certains cas, un programme d'enseignement prescrit par un programme local. Mais à quel type d'interprétation cet article peut-il être soumis ? Jusqu'où peut aller un tel « accommodement » à la réalité d'un milieu scolaire spécifique ? La Loi demeure discrète sur cette question. Mais on peut penser qu'une telle disposition ouvre la porte à différents types de compromis à l'égard de projets éducatifs de nature religieuse ou ethnosécifique, d'autant plus qu'un article du Règlement d'application de la loi sur l'enseignement privé vient conforter cette mesure. L'article 22 de ce règlement précise en effet que :

22. Tout établissement est exempté de l'application du premier alinéa de l'article 32 de la Loi sur l'enseignement privé (L.R.Q., c. E-9.1) pourvu que l'établissement offre des programmes jugés équivalents par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

En outre, si le ministre l'autorise, une organisation ou association à caractère religieux sans but lucratif est exemptée de l'application du paragraphe 1 du premier alinéa de l'article 25, du quatrième alinéa de l'article 32 et de l'article 35 de la Loi pourvu qu'une telle organisation ou association remplisse les conditions déterminées par le ministre.

D. 1490-93, a. 22.

Cet article ouvre certes la voie à certains ajustements du curriculum prescrit, mais ne précise pas les limites de tels amendements. Un litige récent en lien avec l'interprétation de cet article a d'ailleurs surgi récemment en cours avec le Loyola High School de Montréal, qui souhaitait obtenir auprès du ministère de l'Éducation une exemption à l'obligation de dispenser le cours d'éthique et culture religieuse (ECR). La défense du collège (privé) s'appuyait justement sur l'article 22 du Règlement et réclamait, sur cette base, le droit d'instaurer dans l'école un cours « équivalent » au cours d'ECR, davantage compatible avec ses valeurs catholiques. Or, dans un premier temps, le ministère a refusé de consentir à la demande du collège, jugeant que le cours d'ECR devait absolument être dispensé à tous les élèves, qu'ils fréquentent ou non le secteur public. Cependant, la cour supérieure a rejeté cette décision en accordant le droit d'exemption demandé par le collège. La cause a récemment été portée en appel; rien n'est donc encore joué. Mais, cette double controverse juridique et politique illustre à quel point la législation actuelle concernant l'enseignement privé au Québec demeure matière à interprétation et traversée de zones d'incertitude.

Dans un document publié en 2007, la Fédération des établissements d'enseignement privés du Québec (FEEP) a tenté de définir la marge de manœuvre dont pouvaient se prévaloir les écoles privées désireuses de poursuivre un projet éducatif de nature religieuse dans un contexte marqué par la déconfessionnalisation des structures scolaires et l'introduction d'un cours d'éthique et culture religieuse (ECR). Citant à l'appui les articles 36 et 37 de la Loi sur l'instruction publique (LIP), qui mettent l'accent sur la responsabilité de l'école dans le « cheminement spirituel de l'élève afin de favoriser son épanouissement » et le respect de la liberté de conscience et de religion des élèves et des parents, la FEEP défend d'abord la légitimité d'un tel projet éducatif dans le secteur privé (p. 11). Elle précise plus loin que parmi les stratégies qui s'offrent aux écoles privées en matière d'adaptation du curriculum formel, il est possible d'ajouter des savoirs scolaires à la maquette horaire en vigueur, dont un enseignement confessionnel, tout en respectant les seuils minimaux (en heures) établis pour chaque matière (p. 35-38). Notons que la même démarche d'ajout de cours liés au projet particulier de l'école (de nature culturelle ou linguistique) s'applique aux écoles ethnospcifiques qui ne comprennent pas de dimension religieuse, telles que les écoles grecques, turques et arméniennes.

Le cas des écoles illégales

À côté des écoles privées « mainstream », dans lesquelles peuvent prendre place les écoles ethnospcifiques, il existe des écoles plus clandestines qui ne détiennent pas de permis du gouvernement, lesquelles sont souvent de nature religieuse. En effet, au cours des dix dernières années, plus d'une vingtaine d'établissements de ce type ont été épinglés (ou du moins repérés) par le gouvernement du Québec. Ces écoles, surtout mises sur pied par des communautés chrétiennes (évangéliques, mennonites, catholiques traditionalistes), mais aussi par des communautés juives ultraorthodoxes, ont été signalées dans différentes régions du Québec (Montréal, Estrie, Montérégie, Laurentides) (Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire, 2007, p. 55). Dans le cas du signalement d'un tel établissement au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, ce dernier est susceptible d'intervenir de différentes manières, selon le profil spécifique de l'école en question. Il peut contraindre l'école à fermer ses portes, à diriger les élèves vers les secteurs officiels (privés ou publics), à présenter une demande en règle de permis, suivant les dispositions de la Loi sur

l'enseignement privé, ou à présenter des demandes à la commission scolaire concernée afin que les élèves en question soient scolarisés à la maison (en vertu de la LIP) (Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire, 2007, p. 55-56).

Le cas des écoles illégales nous renseigne indirectement sur les balises que doivent respecter toutes les écoles privées, y compris les établissements ethnospcifiques (religieux ou non). Suite à une intervention gouvernementale n'ayant pas été suivie par l'école visée, le Ministère peut transmettre le dossier au Procureur général du Québec afin d'intenter des poursuites légales contre l'école fautive, et de lui faire cesser ses activités ou de la faire entrer dans le « moule » de la Loi sur l'enseignement privé (surtout pour ce qui est du respect du Programme de formation de l'École québécoise et des qualifications des enseignants) (Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire, 2007, p. 55-56).

En fait, pour tous les enfants du Québec, entre 6 et 16 ans, le gouvernement du Québec prévoit une obligation de fréquentation scolaire, que ce soit au sein d'une école publique, privée ou même à la maison, si la commission scolaire reconnaît que l'enseignement vécu dans le cadre familial est équivalent à celui de la Loi sur l'instruction publique (LIP). Notons au passage que la Loi sur l'instruction publique pour les autochtones cris, inuits et naskapis comprend aussi une obligation de fréquentation scolaire, mais limitée à la période entre 6 et 15 ans (Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire, 2007, p. 56).

Le contexte scolaire québécois laisse en somme une place considérable à la prise en compte du phénomène religieux dans le curriculum des écoles privées, lesquelles peuvent ajuster, dans une certaine mesure, les programmes prescrits par l'État aux spécificités liées à leur projet religieux ou à la culture particulière de l'établissement. Toutefois, comme nous l'avons constaté en évoquant le litige juridique du Loyola High School de Montréal, les encadrements curriculaires comportent encore quelques zones nébuleuses, susceptibles d'être interprétées dans des directions relativement différentes par les divers acteurs scolaires.

1.1.2 Les écoles ethnospcifiques (religieuses) au Québec : des origines sociohistoriques à la dynamique actuelle

La question des écoles ethnospcifiques, et religieuses en particulier, prend place au Québec dans un contexte historiquement marqué par la biconfessionnalité (catholique et protestante) du système d'éducation, qui jusqu'à tout récemment, structurait à la fois les commissions scolaires (jusqu'en 1998) et le curriculum formel (jusqu'en 2008) des écoles publiques. Ce n'est qu'au milieu du 19^e siècle que l'équilibre séculaire est remis en cause par l'arrivée de vagues successives d'immigrants qui confrontent le système scolaire aux limites étroites de sa capacité d'accueil. En effet, pendant presque une centaine d'années, les écoles publiques se répartissent dans deux réseaux relativement hermétiques (anglo-protestant et franco-catholique), lesquels correspondent « aux deux communautés en compétition pour le statut de majorité » (Mc Andrew, 2001, p. 178). Les Canadiens-français contrôlent le secteur franco-catholique tandis que les *White Anglo-Saxon Protestants* (WASP) gèrent le secteur anglo-protestant. Dans un cas comme dans l'autre, le contrôle des institutions scolaires représente donc un enjeu clé dans la survivance ethnique et communautaire.

Les rapports entre ethnicité et structures scolaires se complexifient toutefois à mesure que le Québec accueille de nouveaux groupes d'immigrants. C'est le cas notamment à partir du milieu du 19^e siècle, avec l'arrivée massive d'Irlandais, qui a provoqué l'ouverture d'un secteur scolaire anglo-catholique, devenu au fil du temps le foyer d'accueil des immigrants catholiques non francophones, tels que les Italiens et les Portugais après 1945 (Mc Andrew, 2001, p. 178). Ces minorités catholiques préféraient de loin fréquenter l'école anglaise dans un contexte où l'anglais était la principale langue de mobilité sociale et que les écoles francophones manifestaient de toute façon fort peu d'intérêt à l'égard des autres minorités religieuses. Comme le note à cet égard Croteau (2010), « Force est de constater que dans l'ensemble, l'accueil réservé aux non-catholiques par les élites canadiennes-françaises, religieuses et politiques, s'est traduit par un sentiment d'ambivalence, caractérisé à la fois par l'hostilité, la méfiance, surtout l'indifférence, et aussi parfois un intérêt mitigé qui variait selon les conjonctures » (p. 71).

Vers la fin du 19^e siècle, c'est au tour des enfants de la communauté juive ashkénaze de se heurter à un système scolaire monopolisé par les seules confessions catholiques et protestantes. Dans ce contexte, les jeunes juifs se dirigent vers les écoles anglo-protestantes, qui leur offrent des opportunités de mobilité sociale et économique plus reluisantes. À des fins administratives (taxes scolaires), les élèves juifs sont alors définis comme des Protestants, mais sans droits spécifiques (Anctil, 2006, p. 147-148). Une image éloquente de ce traitement inégal des juifs ressort d'une cause entendue en 1911 à la Cour suprême, concernant un jeune juif s'étant vu refuser une bourse destinée aux élèves protestants. Créant alors une sorte de précédent, le juge déclare à cette occasion que les juifs sont des protestants (pour fins de taxes scolaires) « as a matter of grace » (Laferrière, 1983).

À compter de cette époque, faute d'autre choix, le réseau protestant assume la prise en charge officieuse de tous les élèves non chrétiens (athées, juifs, musulmans, etc.). Cependant, une hausse rapide du nombre de Juifs dans les écoles protestantes au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale pose des problèmes organisationnels en lien avec les demandes de congés lors de fêtes religieuses et a fait craindre aux protestants une certaine dilution de l'éthos religieux de leurs écoles (Anctil, 2006 ; Croteau, 2010). Pour résoudre les conflits d'horaires, les protestants regroupent alors plusieurs Juifs dans des écoles distinctes, mais une telle procédure est perçue par plusieurs d'entre eux comme une forme voilée de « ségrégation » (Audet, 1971; Milot, 2002, p. 107).

Devant ces problèmes qui s'amoncellent, et qui s'expriment aussi par une certaine sous-représentation du personnel juif dans les écoles protestantes, les élites juives proposent la création d'une troisième commission scolaire, juive, au sein du secteur public, monopolisé par les catholiques et les protestants. Mais cette revendication provoque un tollé chez ces derniers, qui craignent de perdre leurs privilèges séculaires. Après un bref estompement des conflits, on assiste dans les années 1920 à une reprise des luttes scolaires, dans une période où l'immigration juive massive diversifie le profil de la communauté et ses attentes. Dans ce contexte, les *uptowners*, surnommés ainsi parce qu'ils habitent le haut de la montagne dans les municipalités d'Outremont et de Westmount » (Croteau, 2010, p. 79) et s'intègrent aux élites anglophones, défendent le *statu quo*, perçu comme un tremplin vers une mobilité sociale accrue pour leurs enfants. À l'autre extrémité, on retrouve les *downtowners*, formés de nouveaux arrivants résidant dans les quartiers ouvriers du bas du Mont-Royal le long du boulevard Saint-

Laurent. Ceux-ci, qui ont rapidement créé un réseau d'institutions communautaires juives, incluant des écoles privées, « se montrent promoteurs d'une école séparée où seraient transmises les valeurs et les traditions culturelles et religieuses juives, d'une école qui protégerait la communauté juive des affres de l'assimilation que fait peser sur elle une éducation dans des écoles à majorité anglo-saxonne et protestante » (Croteau, 2010, p. 79).

Or, suite à une commission royale d'enquête mise sur pied par le gouvernement Taschereau, le projet d'une éventuelle commission scolaire juive meurt dans l'œuf et la loi de 1931 scelle le *statu quo*, en plus d'offrir une répartition de la taxe scolaire encore plus avantageuse pour les écoles protestantes (Croteau, 2010, p. 82).

C'est cette conjoncture particulière de « semi-intégration » au réseau protestant, non seulement pour les Juifs, mais aussi pour d'autres groupes ethnoculturels d'implantation ancienne (grecs, arméniens, allemands, etc.), qui favorise l'émergence d'écoles ethnospécifiques. Longtemps prises en charge par les communautés elles-mêmes, ces écoles jouissent généralement d'un financement gouvernemental pouvant atteindre 60% du coût prévu pour la scolarisation d'un enfant au secteur public, depuis 1968³. La première à avoir vu le jour au Québec est l'école juive Talmud Torah (1896), accueillant surtout des Juifs anglophones de tradition ashkénaze (Europe de l'Est). D'autres communautés ont ensuite emboîté le pas en fondant des écoles destinées à reproduire la lignée croyante ou culturelle de la communauté. Ainsi, la première école élémentaire grecque orthodoxe a été créée en 1909 (Platon), suivie de l'école Mainmonide, le premier établissement juif sépharade (francophone, d'Afrique du Nord), en 1969. D'ailleurs, à la fin des années 1960, l'implantation des Juifs sépharades au Québec a suscité la création d'un cinquième sous-système scolaire, franco-protestant, qui a connu une popularité croissante après l'adoption de la loi 101, en 1977 (Mc Andrew, 2001, p. 181). Quant à la communauté arménienne, elle a fondé sa première école en 1973, rejointe par la communauté musulmane, qui a ouvert sa première institution scolaire en 1985 (Sercia, 2004, p. 22).

À partir de 1977, la Loi 101 change quelque peu la donne en imposant le « fait français » au Québec afin de préserver le fragile équilibre démolinguistique de la province. Cette loi contraint donc tous les enfants d'âge scolaire (du primaire au secondaire), y compris les nouveaux immigrants (arrivés après 1977) à fréquenter l'école française. Seuls les minorités historiques anglophones et les immigrants déjà assimilés à cette communauté, qui fréquentaient ce secteur scolaire avant l'adoption de la loi, sont exemptés de son application. Il en va de même des écoles ethnoreligieuses, dont les écoles juives, grecques et arméniennes, déjà intégrées au secteur anglophone avant l'implantation de la loi 101. Quelques années plus tard, Gérald Godin, alors ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française (loi 101), scelle une sorte de compromis avec plusieurs écoles grecques et juives en leur offrant des subventions plus élevées si elles acceptent de devenir des écoles francophones, par l'ajout à leur programme de 14 heures par semaine d'enseignement du français. Ainsi, les écoles concernées pouvaient demeurer en pratique trilingues (anglais, français et hébreu,

³ Le pourcentage des subventions a d'abord été établi à 80% puis ramené à 60% quelques années plus tard. Le financement ne s'applique qu'à la portion du programme scolaire correspondant au curriculum public et ne couvre pas son volet « religieux » ou « culturel ».

yiddish ou grec), tout en bénéficiant d'un soutien financier pouvant atteindre 100% de leurs frais d'opération, puisqu'elles étaient alors intégrées à la Commission scolaire de Montréal (CSDM) (Anctil, 2006).

D'autres changements importants marqueront la conjoncture sociale et politique jusqu'à aujourd'hui, dont au premier chef, l'abolition à la fin des années 1990, par le gouvernement de Robert Bourassa, du moratoire imposé depuis une vingtaine d'années qui empêchait le financement public de nouvelles écoles ethnoreligieuses (non catholiques ou protestantes) (Mc Andrew, 2001, p. 184). Comme le souligne Anctil (2006), « À la faveur de cette libéralisation, des écoles arméniennes, grecques, orthodoxes et musulmanes obtenaient les mêmes avantages financiers et le même statut que les institutions d'enseignement juives fondées dès le début du 20^e siècle par les immigrants est-européens ».

Selon les données du MELS (2011), on retrouve actuellement 61 écoles ethnoreligieuses au Québec (sous l'onglet « Communautés culturelles » du moteur de recherche du MELS), presque toutes centrées dans la région montréalaise. De ce nombre, 38 d'entre elles relèvent de la communauté juive, 12 appartiennent à la communauté musulmane, 6, à la communauté grecque, 4, à la communauté arménienne et une, à la communauté turque. Sur le plan de la fréquentation scolaire, on dénombrait, en 2004, environ 10 200 élèves dans les écoles juives (primaires et secondaires), 1 610 dans les écoles grecques, 1 360 dans les écoles arméniennes et 990 dans les écoles musulmanes (Sercia, 2004, p. 22).

Concernant la langue d'enseignement, on note que dans la plupart des écoles juives de niveau secondaire, l'enseignement est dispensé en anglais (sauf pour l'école Mainmonide) alors que dans les écoles primaires, le français est davantage utilisé. Dans tous les cas, les écoles juives primaires sont trilingues : en plus du français et de l'anglais, elles dispensent l'hébreu (Sercia, 2004, p. 22). Du côté des écoles musulmanes, l'ensemble des matières inscrites au curriculum est enseigné en français, mais on y retrouve aussi des cours d'anglais et d'arabe. Il en va de même pour les écoles grecques et arméniennes, qui sont aussi trilingues.

En ce qui a trait à l'aménagement du curriculum, l'ensemble de ces écoles, en tant qu'écoles privées, doit d'abord se conformer aux prescriptions du MELS (Loi sur l'enseignement privé, Règlement d'application de la loi sur l'enseignement privé), bien que ces encadrements juridiques prévoient divers assouplissements du curriculum régulier, dont la possibilité de dispenser des cours « équivalents » à ceux prescrits par le MELS. En effet, comme le stipule l'article 22 du Règlement d'application de la loi sur l'enseignement privé, « Tout établissement est exempté de l'application du premier alinéa de l'article 32 de la Loi sur l'enseignement privé (L.R.Q., c. E-9.1) pourvu que l'établissement offre des programmes jugés équivalents par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport ». Toutefois, la définition de la zone d'équivalence n'est pas dépourvue d'ambiguïtés, comme en a témoigné le cas du Loyola High School à Montréal.

Outre le programme officiel, les écoles possèdent une marge de manœuvre assez large quant au nombre d'heures et au contenu de l'enseignement liés au « projet particulier », qui peut s'appliquer aussi bien à la langue, qu'à la culture ou à la religion de la communauté. En règle générale, la portion consacrée à l'enseignement du programme officiel occupe environ

80% du temps global d'enseignement alors que le 20% du temps restant ainsi que les heures supplémentaires prévues en classe permettent de dispenser l'enseignement culturel ou religieux particulier (Sercia, 2004, p. 23).

Les encadrements législatifs touchant plus directement aux qualifications des enseignants prévoient que ceux qui enseignent les matières figurant au régime pédagogique du MELS doivent absolument détenir un permis d'enseignement. Cependant, ceux qui prennent en charge l'enseignement additionnel lié au projet particulier de l'école ne sont pas tenus de se conformer à cette exigence, car selon le MELS, de telles matières apparaissent comme des compléments de formation et non comme des enseignements essentiels (Commission consultative de l'enseignement privé, 1993).

Comme notre étude s'attarde plus spécifiquement au cas des écoles juives et musulmanes, nous proposons ici un rapide aperçu de leurs profils respectifs et de leurs finalités éducatives particulières.

Les écoles juives (ashkénazes)

Les écoles orthodoxes

Les premières à avoir vu le jour et qui existent toujours à l'heure actuelle sous le nom des « Écoles Talmud Torahs Unis », ont été fondées par la communauté ashkénaze de Montréal issue de l'Europe de l'Est (depuis 1880). S'inscrivant dans une conception religieuse traditionnelle (orthodoxe), ces écoles véhiculent une philosophie éducative inspirée des dogmes et des traditions datant de l'origine du judaïsme. Ainsi, la Torah (loi écrite) et le Talmud (loi orale) se retrouvent au fondement de l'enseignement transmis dans les écoles Talmud Torahs Unis, en plus de la transmission de la foi en Dieu et de la pratique des prières quotidiennes. À l'origine, ces écoles permettaient en quelque sorte de reproduire les écoles des « Shtetls » (petits villages juifs d'Europe de l'Est) et ainsi de perpétuer les traditions du pays d'origine (Robinson, 2010, p. 28-30 ; Corcos, 1997, p. 38).

Mais, avec le temps, elles ont évolué au sein du contexte montréalais, tout en conservant un certain nombre de caractéristiques essentielles, dont un curriculum religieux fondé sur l'apprentissage de l'hébreu, des études bibliques, de l'héritage juif et de l'histoire du peuple juif et d'Israël (Herzliah, 2011). On compte aujourd'hui quatre établissements Talmud Torahs Unis à Montréal (sections anglaise et française), dont la moitié se consacrent au niveau secondaire et les autres, aux niveaux primaire et préscolaire.

Les écoles conservatrices

Bien qu'elle se rapproche de la philosophie éducative des écoles Talmud Torahs Unis, l'Académie Solomon Schechter (sections anglaise et française) de Montréal s'inspire davantage du judaïsme conservateur, en ce sens où elle respecte la tradition juive de manière un peu plus souple que les écoles orthodoxes en l'ajustant au contexte social et politique en vigueur (Azria, 2010, p. 72). Comme l'explique Azria (2010) : « Entre ces tendances extrêmes, il y a place pour

un judaïsme à la fois moins radical que le judaïsme orthodoxe et moins libéral que le judaïsme réformé. Le judaïsme conservateur occupe cet espace intermédiaire et apporte une troisième réponse religieuse au défi de la modernité » (p. 72).

Les écoles issues du judaïsme réformé

Se déclarant « progressistes », les « Écoles juives populaires et les écoles Peretz » (section anglaise et section française) demeurent le vestige vivant des immigrants issus de l'ancienne Union soviétique et du mouvement « Bund », un mouvement ouvrier juif (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011). Né d'un parti-syndicat fondé en 1897 par des travailleurs juifs de Pologne, de Lituanie et de Russie, ce mouvement socialiste a laissé son empreinte idéologique à Montréal au début du 20^e siècle. Comme l'explique Corcos (1997, p. 165), il s'agit paradoxalement à l'origine d'un « mouvement profondément antireligieux et antisioniste, [qui] rejette l'usage de l'hébreu, langue des rabbins et des sionistes, et exalte le yiddish en tant que langue des masses laborieuses juives ». La filiation juive dans ce groupe aux influences marxiste et socialiste se limite donc principalement à une identité culturelle et non religieuse ou territoriale.

Sur le plan éducatif et pédagogique, cette idéologie séculaire se traduit donc par la transmission de valeurs liées à la justice sociale et à la protection des opprimés, dans laquelle la culture juive (le yiddish, la littérature, l'histoire, etc.) occupe une place centrale (Azria, 2010, p. 77-83). L'école représentant cette orientation socialiste dans le paysage montréalais (Écoles juives populaires et les écoles Peretz) a été fondée sous le nom d'école National-Radical en 1913 par un groupe d'héritiers du mouvement Bund puis a été rebaptisée, école Peretz, en 1919 en l'honneur de l'écrivain Isaac Leib Peretz. Au fil du temps, l'école a assoupli son rapport à l'hébreu et au sionisme en allant même jusqu'à intégrer à son programme l'enseignement de l'hébreu, comme langue d'apprentissage des textes anciens et du nationalisme juif (Corcos, 1997, p. 170). Aujourd'hui, il ne reste plus beaucoup de traces du Bundisme dans cette école, si ce n'est sa culture politique d'orientation plus gauchiste.

Les écoles de mouvance hassidique et ultraorthodoxe

À l'heure actuelle, environ la moitié des écoles privées juives implantées au Québec (à Montréal et dans une moindre mesure à Boisbriand) s'inscrivent dans la mouvance hassidique ou ultraorthodoxe (MELS, 2011). Il va de soi que l'attitude de rejet (à différents degrés) de la société ambiante, la vitalité communautaire et la forte croissance démographique qu'affichent ces groupes expliquent certainement en partie le nombre important d'écoles hassidiques existantes. Cependant, bien qu'elles partagent plusieurs points communs, ces écoles développent des pratiques pédagogiques fort variables en fonction du degré d'(ultra) orthodoxie qu'elles observent. Malgré ces variantes, le mouvement hassidique renvoie généralement à une « religion du sentiment » se traduisant avant tout par la « joie » de pratiquer la religion, priorité placée devant le respect littéral de la doctrine, des normes et la connaissance fine des textes sacrés (Wiesel, 1972, p. 19). Les Hassidim se réunissent habituellement autour d'un « rebbe », un chef charismatique, qui guide les fidèles; « ignorant le monde extérieur, ses menaces et ses persécutions, ils se renferment sur eux-mêmes et se réchauffent à la flamme des contes mystiques » (Wiesel, 1972, p. 19).

La première école hassidique ouverte à Montréal, le collège Rabbinique du Canada, alors appelé Tomché Tmimim, a été fondée par le mouvement Loubavitch en 1941. À cet établissement s'ajoutent la Yeshiva Gedola-Merkaz Hatorah (1941) et l'école Beth Rivka (1956), destinée aux filles hassidiques. En plus de respecter une séparation des garçons et des filles dans toutes les activités éducatives, chaque école hassidique cherche habituellement à recréer la vie juive d'avant la Shoah, où chaque groupe possédait son école (Bauer, 2010, p. 223). Les autres écoles hassidiques, incluant l'Académie Beth Esther, les écoles communautaires Belz, l'école première Mesfita du Canada et les écoles communautaires Skver, appartiennent à des tendances encore plus strictes du hassidisme, surtout en ce qui concerne les Satmar (Beth Esther) (MELS, 2011). Jusqu'à maintenant, six groupes ont ouvert des écoles hassidiques pour les garçons (*Belz, Loubavitch, Satmar, Skyver, Viznitz et Tash*) et cinq autres, des écoles pour les filles (*Belz, Loubavitch, Satmar, Skyver et Tash*).

Selon Bauer (2010), il est en soi surprenant que tant d'écoles hassidiques soient parvenues à survivre aussi longtemps dans le paysage scolaire québécois puisque le rejet du monde extérieur qu'affichent ces communautés pose des défis de taille quant à leur respect des critères nécessaires à l'obtention de subventions gouvernementales pour les écoles, dont les exigences concernant la langue d'enseignement, les cours et les horaires. En effet, trois clivages normatifs, en lien avec la langue d'enseignement, l'égalité des sexes et l'instruction, séparent la philosophie éducative hassidique (surtout parmi les communautés d'Outremont) et celle du MELS. D'abord, la langue d'enseignement privilégiée dans ces écoles est essentiellement le yiddish, suivie de l'anglais et dans une moindre mesure, du français. Ensuite, les Hassidim réservent aux filles un enseignement d'ordre général en plus de l'éducation religieuse, mais pas aux garçons : « Ceux-ci *doivent* étudier, et l'étude, c'est la religion » (Bauer, 2010, p. 224). Par conséquent, finalement, la plupart de ces écoles jugent prioritaire l'enseignement religieux, lequel empiète souvent sur l'éducation générale prévue au Programme de formation de l'école québécoise (profane) (Bauer, 2010, p. 223-224). Il n'y a, parmi les Hassidim, que les Loubavitch qui manifestent un degré d'ouverture passablement plus élevé à l'égard de la société environnante, comme en témoignent leurs écoles, qui ouvrent leurs portes à tous ceux qui s'intéressent au type d'éducation qu'ils prônent (Bauer, 2010, p. 224).

Les écoles juives (sépharades)

Concernant les écoles sépharades de la communauté juive, on peut d'ailleurs en repérer le premier embryon 1968 dans le sous-sol de l'école montréalaise loubavitch, Beth Rivka, qui accepte d'aménager une section spéciale de son établissement pour les enfants sépharades. Mais, comme l'orientation idéologique du mouvement loubavitch les empêche d'accepter la mixité des classes, revendiquée par les Sépharades, ils proposent d'envoyer les garçons au Collège rabbinique de Montréal. Plus de 350 élèves sépharades sont déjà inscrits la première année au sein des deux écoles loubavitch, qui épousent davantage les valeurs familiales sépharades et leur procurent un climat moral davantage en harmonie avec les valeurs sépharades que ne le ferait l'école publique (Corcos, 1997, p. 193-194).

Plusieurs « accommodements » sont alors consentis aux coreligionnaires sépharades par le personnel scolaire loubavitch. On prévoit entre autres une adaptation linguistique du curriculum religieux de l'hébreu vers le français et l'organisation d'activités spéciales ponctuant les événements religieux et la vie culturelle sépharades dans les pratiques scolaires. Cependant,

s'ils sont séparés des autres le matin (pour l'enseignement religieux), ils rejoignent les enfants ashkénazes au cours de l'après-midi et reçoivent dans des « classes intégrées » un enseignement profane en anglais (Corcos, 1997, p. 194). À côté de ces deux établissements loubavitch que fréquentent plusieurs sépharades, l'école Maïmonide ouvre ses portes en 1969, une école française qui institue dès sa fondation le principe de mixité des classes et qui se voit déclarée officiellement comme une école d'intérêt public par le Ministère de l'Éducation en 1972 (École Maïmonide de Montréal, 2010).

Ainsi, les écoles juives présentent d'importantes différences entre elles en ce qui touche à leur vision de la religion et de son rôle dans le projet éducatif de l'école. Mais ce qu'on remarque également, ce sont les frontières relativement marquées entre les différentes écoles juives, divisées non seulement selon leurs positions dans le spectre du judaïsme, mais aussi en fonction de leurs traditions culturelles (sépharades et ashkénazes), division qui se superpose souvent d'ailleurs à un clivage linguistique (anglais/français). Cet aménagement scolaire, qui contourne jusqu'à un certain point le pluralisme interne de la communauté juive, ne semble donc pas favoriser *a priori* la mise en contact des juifs de différents horizons culturels et religieux. Comme la plupart des écoles de la communauté juive datent de plusieurs années, on peut par ailleurs se demander si le choix des parents d'opter pour ce type d'institutions relève réellement d'un choix idéologique ou plutôt d'un habitus culturel (plus ou moins réfléchi) dû à l'offre de longue date d'écoles de la communauté dans la région montréalaise.

Les écoles musulmanes

D'existence beaucoup plus récente que celles de la communauté juive, les premières écoles musulmanes créées au Québec datent d'un peu plus de 25 ans. La première, *Les Écoles musulmanes de Montréal*, a fondé son campus primaire en 1985 et son campus secondaire en 1995. Elle a ensuite été rejointe par une dizaine d'établissements jusqu'à aujourd'hui⁴ (MELS, 2011). Même si le nombre actuel d'élèves inscrits à ces écoles est relativement peu élevé (1621) (MELS, 2007), il traduit somme toute la grande motivation des parents qui optent pour les écoles de la communauté, car sur la dizaine d'écoles musulmanes existant actuellement au Québec, la plupart ne sont subventionnées qu'à 20 ou 30% selon l'adéquation de leur curriculum avec les normes prescrites par le MELS.

Sur le plan des affiliations doctrinales, la plupart des écoles musulmanes établies au Québec semblent plutôt s'orienter vers un « islam humaniste », au sens où l'entend Roy (2002), soit une conception qui extrait de la religion un certain nombre de « valeurs » humanistes, à prétention universelle (partage, amour, honnêteté, discipline, etc.), accessibles aux musulmans de tous horizons culturels. Cette sécularisation interne, reflétée entre autres dans la mise en veilleuse du marqueur religieux dans les noms que s'attribuent les écoles (École du Savoir, de l'Excellence ou l'Académie culturelle) n'est non plus sans lien avec les effets nocifs sur le plan symbolique des événements du 11 septembre ni avec la diversité interne des élèves, dont les origines culturelles sont souvent très variées (Maghreb, Égypte, Syrie, Irak, Afrique

⁴ Académie culturelle de Laval, Académie Ibn Sina (préscolaire, primaire, secondaire), École Al-Houda, École Dar Al Iman, École de l'Excellence, École JMC, École le Savoir, L'École Ali Ibn Abi Talib.

subsaharienne, etc.). La seule école se réclamant ouvertement d'une orientation doctrinale particulière, actuellement, est l'école Dar Iman, explicitement associée à la mouvance des Frères musulmans, et dont le financement est d'ailleurs très controversé (Larouche, 2011).

Ainsi, bien qu'elles puissent aujourd'hui être perçues par plusieurs comme un anachronisme au sein du système d'éducation, on voit bien que les écoles privées ethnospécifiques, malgré leurs dénominations différentes, présentent une trajectoire historique complexe et découlent bien souvent de la tentative de certaines communautés de se construire une niche dans un espace scolaire traditionnellement séparé entre les confessions catholiques et protestantes.

1.2 Ontario

À la différence du Québec, l'Ontario possède un système scolaire « hybride » entre une organisation confessionnelle et une organisation laïque. La province se compose en effet à la fois d'écoles publiques laïques, ouvertes à tous, d'écoles séparées, catholiques et protestantes, protégées par un verrou constitutionnel, et d'écoles privées, ethnospécifiques (non subventionnées), religieuses ou autres.

Dans tous les cas, les écoles privées qui souhaitent dispenser un enseignement scolaire en Ontario ont l'obligation de remplir et de présenter au Ministère un « Avis d'intention de fonctionner comme école privée », conformément à l'article 16 de la Loi sur l'Éducation, et ce, à chaque année scolaire.

Cependant, les écoles privées élémentaires ne sont pas tenues de suivre le curriculum public établi par le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) et ces dernières ne font l'objet d'aucune inspection gouvernementale. Il en va de même pour les écoles secondaires privées n'offrant pas de crédits menant au diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO). Toutefois, le gouvernement supervisera toutes les écoles secondaires privées (ethnospécifiques ou non) qui souhaitent accorder des crédits dans les matières sanctionnées par le MEO et menant à l'obtention du DESO. Comme le précise le site internet du MEO (2011), « L'inspection porte uniquement sur les normes d'enseignement. Les locaux, les pratiques de santé et de sécurité, ou les questions liées à la dotation en personnel ne font pas l'objet d'inspection ou d'approbation. » Enfin, dans l'ensemble des écoles privées ontariennes, les directions d'écoles et les enseignants ne sont pas tenus d'être accrédités par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.

1.2.1 Le cadre normatif des écoles privées

Les encadrements constitutionnels

La province de l'Ontario est régie par l'article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867 en matière d'éducation (*Loi constitutionnelle de 1867*, L.R.C. (1985), App.II, no 5).

Cet article stipule que :

93. Dans chaque province, la législature pourra exclusivement décréter des lois relatives à l'éducation, sujettes et conformes aux dispositions suivantes:

(1) Rien dans ces lois ne devra préjudicier à aucun droit ou privilège conféré, lors de l'union, par la loi à aucune classe particulière de personnes dans la province, relativement aux écoles séparées;

(2) Tous les pouvoirs, privilèges et devoirs conférés et imposés par la loi dans le Haut-Canada, lors de l'union, aux écoles séparées et aux syndicats d'écoles des sujets catholiques romains de Sa Majesté, seront et sont par la présente étendus aux écoles dissidentes des sujets protestants et catholiques romains de la Reine dans la province de Québec;

(3) Dans toute province où un système d'écoles séparées ou dissidentes existera par la loi, lors de l'union, ou sera subséquemment établi par la législature de la province - il pourra être interjeté appel au gouverneur général en conseil de toute loi ou décision d'aucune autorité provinciale affectant aucun des droits ou privilèges de la minorité protestante ou catholique romaine des sujets de Sa Majesté relativement à l'éducation;

(4) Dans le cas où il ne serait pas décrété telle loi provinciale que, de temps à autre, le gouverneur-général en conseil jugera nécessaire pour donner suite et exécution aux dispositions du présent article,- ou dans le cas où quelque décision du gouverneur-général en conseil, sur appel interjeté en vertu du présent article, ne serait pas mise à exécution par l'autorité provinciale compétente - alors et en tout tel cas, et en tant seulement que les circonstances de chaque cas l'exigeront, le parlement du Canada pourra décréter des lois propres à y remédier pour donner suite et exécution aux dispositions du présent article, ainsi qu'à toute décision rendue par le gouverneur-général en conseil sous l'autorité de ce même article.

Cette loi se révèle toutefois plus contraignante en pratique sur les normes et orientations de l'École que dans d'autres provinces, telles que la Nouvelle-Écosse et le Nouveau-Brunswick. Le système scolaire financé par l'État comprend d'abord un réseau d'écoles publiques, puis un réseau d'écoles « séparées », catholiques et protestantes, conformément aux dispositions de l'article 93 de la Constitution canadienne.

Les dispositions juridiques à l'égard des écoles « séparées »

En ce qui concerne les écoles séparées, la Loi sur l'éducation de l'Ontario (R.S.O. 1990, c.E-2) stipule que les privilèges séculaires conférés aux conseils d'écoles séparées seront garantis par l'État, comme l'affirme l'article 1 (4.1) de la Loi :

Every authority given by this Act, including but not limited to every authority to make a regulation, decision or order and every authority to issue a directive or guideline, shall be exercised in a manner consistent with and respectful of the rights and privileges guaranteed by section 93 of the *Constitution Act, 1867* and by section 23 of the *Canadian Charter of Rights and Freedoms*. 1997, c. 31, s. 1 (5).

Ainsi, les écoles séparées, catholiques et protestantes, qui répondent aux prescriptions gouvernementales en vigueur, peuvent se prévaloir d'un financement public, comme en témoignent les deux articles suivants, concernant respectivement les subventions versées aux écoles catholiques et aux écoles protestantes :

Subventions générales (administrations scolaires catholiques)

83. Lorsque le ministre reçoit les documents exigés aux termes de l'article 80 qui indiquent qu'une zone d'écoles séparées a été créée et qu'il est convaincu que des aménagements appropriés ont été prévus à des fins scolaires, il peut verser au conseil, à des fins éducatives, les sommes qu'approuve à cette fin le lieutenant-gouverneur en conseil. 1997, chap. 31, art. 49.

Conseils protestants : part des subventions générales

159. Les conseils d'écoles séparées protestantes reçoivent une part des subventions générales de la même façon que les conseils publics de langue anglaise. 1997, chap. 31, art. 73.

La Loi prévoit en outre que les conseils scolaires (catholiques et protestants) sont libres de gérer à leur convenance les aspects linguistiques, culturels et confessionnels liés à leurs activités :

Questions confessionnelles, linguistiques et culturelles

230.19 (1) La présente partie n'a pas pour effet d'autoriser le ministre à intervenir dans les aspects suivants ni à les contrôler :

- a) les aspects confessionnels des conseils catholiques;
- b) les aspects confessionnels des conseils d'écoles séparées protestantes;
- c) les aspects linguistiques ou culturels des conseils scolaires de district de langue française. 2000, chap. 11, art. 7.

Idem (2) Les pouvoirs qu'attribue la présente partie sont exercés d'une façon compatible avec ce qui suit :

- a) les aspects confessionnels des conseils catholiques;
- b) les aspects confessionnels des conseils d'écoles séparées protestantes;
- c) les aspects linguistiques ou culturels des conseils scolaires de district de langue française. 2000, chap. 11, art. 7.

De même, les conseils d'écoles séparées disposent du pouvoir d'orienter à leur guise le programme d'enseignement religieux de leurs écoles, comme le précise notamment l'article 52 de la Loi sur l'éducation de l'Ontario :

52. Les conseils catholiques peuvent créer et maintenir des programmes et des cours d'enseignement religieux destinés aux élèves de toutes les écoles qui relèvent d'eux. 1997, chap. 31, art. 28.

Cette relative liberté des écoles séparées est confortée par le *Règlement sur le fonctionnement des écoles - Dispositions générales* qui précise que les articles portant sur la question de la place de la religion dans les écoles (publiques) ne s'appliquent pas aux écoles séparées, lesquelles sont

donc libres par conséquent de mettre sur pied un enseignement confessionnel : « Les articles 28 et 29 ne s'appliquent pas aux conseils catholiques et aux conseils d'écoles séparées protestantes. Règl. de l'Ont. 191/04, art. 8. ».

Les dispositions juridiques à l'égard des écoles « privées »

La Loi autorise par ailleurs l'existence d'écoles privées, mais aucune spécification ne permet de saisir clairement le statut auquel peut prétendre la religion au sein de ces écoles (a.16), si ce n'est qu'elles doivent présenter un avis d'intention au ministère avant d'avoir pignon sur rue : « Nul ne fait fonctionner une école privée en Ontario sans qu'ait été présenté au préalable un avis d'intention à cet effet, conformément au présent article. L.R.O. 1990, chap. E.2, par. 16 (1) ».

1.2.2 Les écoles ethnospécifiques (religieuses) en Ontario : un état des lieux

Depuis les années 1980, l'Ontario a connu son lot de controverses en lien avec la question des écoles privées. Ce fut notamment le cas en 1984, lorsque l'administration Tory a décidé de financer les écoles secondaires catholiques jusqu'en 13^e année. Ce choix politique a entraîné bien du ressentiment au sein de la population ontarienne, de plus en plus séculière, au point que selon certains (Magsino, 1986 ; Thiessen, 2001), cette décision aurait signé le déclin de l'administration Tory lors de l'élection suivante.

L'existence simultanée d'écoles séparées, subventionnées, et d'écoles privées, non financées, a aussi semé la controverse en Ontario au sein de divers groupes religieux au cours des années passées. En 1991, un groupe de parents, représentés par le Congrès juif canadien et l'Ontario Alliance of Christian Schools, a même intenté une poursuite juridique pour contester ce qu'il jugeait comme une atteinte discriminatoire à la liberté de religion. D'après cette coalition, le refus du gouvernement de financer les écoles privées « indépendantes » d'autres groupes religieux que celles des catholiques romains contrevenait en effet aux droits des parents garantis par la charte canadienne des droits et libertés (Thiessen, 2001, p. 17).

Après deux échecs à la Cour de l'Ontario, les parents hissèrent leur cause jusqu'en Cour suprême (devenue la cause « Adler c. Ontario »), où le juge a finalement décrété en 1996 qu'aucune obligation constitutionnelle ne contraignait les gouvernements à financer les écoles indépendantes (privées), mais que cette décision relevait d'un choix politique en contexte pluraliste : « La décision de financer les écoles laïques publiques tout en refusant le financement aux écoles confessionnelles indépendantes (à l'exception du financement des écoles catholiques romaines prescrit par la Constitution) est fondamentalement une décision politique. Comme le révèle le dossier, l'objectif de cette décision est de favoriser l'établissement d'un solide régime d'écoles laïques publiques fréquentées par des élèves de tous les groupes culturels et religieux » (Adler c. Ontario, 1996).

Les écoles ethnospécifiques en chiffres

Actuellement, en ce qui concerne les écoles juives, on ne retrouve en Ontario que cinq écoles (primaires et secondaires)⁵, dont deux seulement qui accordent des crédits en vue de l'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario (MEO, 2011). Malgré ce nombre peu élevé, le profil des établissements varie fortement des écoles de jour orthodoxes sionistes et orthodoxes non sionistes aux écoles conservatrices (ashkénazes) et sépharades (MEO, 2011). Certaines d'entre elles appartiennent aussi à des courants réformateurs (ou libéraux) et sionistes ouvriers (Bund) (Schoenfeld, 2011).

En ce qui a trait aux écoles musulmanes, les premières ont vu le jour à peu près en même temps qu'au Québec, soit vers le début des années 1990. Selon Kelly (1997), on retrouvait 14 écoles musulmanes dans l'ensemble de la province ontarienne en 1997. Ce nombre aurait grimpé à 19 en 1999 (Amzi, 2001). Selon les études les plus récentes du Ministère de l'Éducation de l'Ontario, comme le rapporte Zine (2008, p. 5-6), environ 3500 élèves fréquenteraient actuellement ce réseau scolaire privé, soit environ 7% des enfants d'âge scolaire (primaire et secondaire) (Memon, 2006). Plusieurs élèves seraient aussi inscrits sur de longues listes d'attente, dès leur naissance, afin de pouvoir un jour accéder à une école du réseau. Selon le site officiel du Ministère de l'Éducation de l'Ontario, la province comporterait actuellement 18 écoles musulmanes, primaires et secondaires. De ce nombre, 15 accorderaient des crédits en vue de l'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario (MEO, 2011). Sur le plan doctrinal, toutes les écoles musulmanes d'Ontario se réclament d'une orientation sunnite, à l'exception de la *Shia School* (Zine, 2008, p. 5-6).

Les autres écoles ethnospécifiques se répartissent comme suit : 52 écoles chrétiennes, 23 écoles mennonites, huit écoles catholiques romaines, une école Adventiste du 7^e jour, une école arménienne et une école farsi (persane) (MEO, 2011). Dans tous les cas, comme nous l'avons déjà évoqué dans la description des encadrements financiers, aucune de ces écoles ne reçoit un financement public dans l'état actuel des choses.

1.3 Manitoba

Au Manitoba, le Ministère de l'Éducation prévoit l'existence d'écoles privées (Independent schools), lesquelles peuvent se prévaloir d'un financement public atteignant 50% de leurs frais d'opération, si elles respectent un certain nombre de conditions liées au contenu du curriculum et à la certification des enseignants. La réglementation précise aussi la possibilité de procéder à certains « accommodements » au curriculum prescrit pour pouvoir faciliter l'articulation entre les objectifs éducatifs du gouvernement et ceux liés au projet particulier, culturel ou religieux, de l'école privée.

⁵ Notons que le nombre d'écoles peut varier fortement en fonction du mode de comptabilisation retenu. En effet, dans le contexte québécois, le Ministère compte chaque établissement séparément, même si dans certains cas, un même groupe détient à la fois un campus primaire et secondaire (le MELS comptera alors deux écoles). Quant au MEO, il compte plutôt les organisations scolaires, en incluant dans chacune d'elles les campus élémentaires et secondaires. Le nombre d'école peut alors s'en trouver réduit par les statistiques.

I.3.1 Le cadre normatif des écoles privées

Les encadrements constitutionnels

C'est l'article 22 de la *Loi de 1870 sur le Manitoba* (L.R.C. (1985), App.II, no 8), fort semblable à l'article 93 de la Constitution canadienne, qui encadre le mandat de la province en matière d'éducation :

22. In and for the Province, the said Legislature may exclusively make Laws in relation to Education, subject and according to the following provisions:

(1) Nothing in any such Law shall prejudicially affect any right or privilege with respect to Denominational Schools which any class of persons have by Law or practice in the Province at the Union:

(2) An appeal shall lie to the Governor General in Council from any Act or decision of the Legislature of the Province, or of any Provincial Authority, affecting any right or privilege of the Protestant or Roman Catholic minority of the Queen's subjects in relation to Education:

(3) In case any such Provincial Law, as from time to time seems to the Governor General in Council requisite for the due execution of the provisions of this section, is not made, or in case any decision of the Governor General in Council on any appeal under this section is not duly executed by the proper Provincial Authority in that behalf, then, and in every such case, and as far only as the circumstances of each case require, the Parliament of Canada may make remedial Laws for the due execution of the provisions of this section, and of any decision of the Governor General in Council under this section.

Cette balise constitutionnelle n'impose cependant pas au gouvernement de contrainte positive quant à l'aménagement des écoles et à leur caractère confessionnel. Le Législateur jouit donc d'une relative liberté en ce qui a trait à l'organisation du système scolaire et l'aménagement de la religion à l'école, pourvu que soient respectés les autres éléments du cadre normatif, dont la *Charte canadienne des droits et libertés*.

Les dispositions juridiques à l'égard des écoles privées

La province du Manitoba comprend au sein de son système scolaire l'option des écoles privées, susceptibles d'être subventionnées à certaines conditions. Les critères à cet effet et les modalités d'octroi de ces subventions sont précisés par la Loi et par la réglementation adoptée spécifiquement à l'égard des écoles privées. (*Loi sur les écoles publiques*, a.60 (5) et *Règlement sur les subventions aux écoles privées*, règlement 267/97).

Dans un premier temps, la Loi sur les écoles publiques précise notamment que :

60(5) Le ministre peut octroyer des subventions à une école privée, conformément aux règlements, pour l'enseignement et les services offerts par cette école aux enfants qui y sont inscrits, s'il est convaincu à la fois :

a) que le nombre de cours approuvés en vertu de la *Loi sur l'administration scolaire* et offerts dans l'école permet aux enfants qui y sont inscrits de recevoir un enseignement

- d'un niveau égal à celui reçu par les enfants qui fréquentent les écoles publiques;
- b) que le directeur et les enseignants qui donnent les cours approuvés aux enfants inscrits à l'école privée sont titulaires d'un brevet d'enseignement valide et en vigueur délivré en vertu de la *Loi sur l'administration scolaire*;
- c) que le ministère a approuvé le programme de base de l'école;
- d) que l'école privée a un conseil d'administration légalement constitué;
- e) que l'école privée a un conseil consultatif élu qui :
 - (i) comprend au moins trois personnes qui sont des parents ou des tuteurs d'enfants inscrits à cette école;
 - (ii) présente, de façon régulière au cours de l'année scolaire mais au moins une fois par trimestre, un rapport au sujet de l'école privée aux parents ou aux tuteurs d'enfants inscrits à cette école; [...]

Autrement dit, l'admissibilité à une subvention gouvernementale pour une école privée sera conditionnelle à l'adéquation de son curriculum au curriculum prescrit par le Ministère de l'éducation, afin que l'enseignement reçu par les élèves en milieu séparé puisse être équivalent à celui dispensé dans les écoles publiques. Le programme de base d'une telle école doit donc être reconnu par le Ministère de l'éducation du Manitoba et son personnel (enseignants et directeur) doit posséder la certification en vigueur dans les écoles publiques de la province.

La réglementation sur les encadrements curriculaires

Si les encadrements curriculaires semblent assez stricts en ce qui concerne les écoles privées, le *Règlement sur les subventions aux écoles privées* apporte toutefois des éclairages supplémentaires et assouplit certaines dispositions, en particulier en ce qui concerne la place que peut y occuper la religion. Le Règlement décrit en effet les conditions plus particulières auxquelles doivent se soumettre les écoles privées sur le plan des contenus scolaires, lesquels doivent en principe recouper sensiblement ceux des écoles publiques :

Obligation redditionnelle – administration

- 14(1) Les écoles privées sont tenues de se conformer aux parties indiquées ci-dessous du Guide administratif pour les écoles du Manitoba :
- a) les buts de l'apprentissage;
 - b) le programme scolaire;
 - c) les grilles-horaires;
 - d) les cours conçus par le ministère, les divisions scolaires ou les districts scolaires;
 - e) les programmes de la maternelle au secondaire 1;
 - f) les cours facultatifs;
 - g) le programme du secondaire;
 - h) les étudiants adultes.

Or, le Règlement prévoit la possibilité, dans certains cas, de modifier ces principes formels pour mieux harmoniser le curriculum prescrit avec les objectifs d'écoles fondées sur des projets religieux ou culturels alternatifs, comme ce pourrait être le cas par exemple dans diverses écoles ethnospécifiques ou ethnoreligieuses.

14(2) Sous réserve de l'autorisation du ministre, les écoles privées peuvent modifier les dispositions visées au paragraphe (1) afin de refléter leurs valeurs, leurs principes religieux ou leurs objectifs culturels.

Cette marge de manœuvre s'étend même à la modification éventuelle de la grille-horaire des cours, sans qu'il soit question des modalités plus précises d'harmonisation entre le projet éducatif particulier et le curriculum public.

14(3) Sous réserve de l'autorisation du ministre, les écoles privées peuvent modifier les heures d'enseignement précisées aux grilles-horaires du Guide administratif.

La réglementation sur les encadrements financiers

En ce qui concerne la subvention accordée aux écoles privées, elle correspond à 50% du montant de la subvention octroyée aux écoles publiques, si tous les critères prévus sont respectés. Dans l'éventualité où un enseignant ne détient pas le brevet d'enseignement conforme à la loi ou que l'école privée dispenserait un nombre de jours d'enseignement inférieur à ce qui est prévu au sein des écoles publiques, le montant de la subvention est alors ajusté à la baisse. Quand toutes les conditions légales sont remplies, le calcul de la subvention est établi au moyen de formules suivantes :

Montant de la subvention

2(1) Chaque école privée a droit, à l'égard de chacun de ses élèves admissibles inscrits, à une subvention pour l'enseignement et les services calculée selon la formule suivante :

$$\text{Subvention} = A/B \times C$$

Dans cette formule :

A représente, pour chaque division et district scolaire public, le montant déterminé à l'aide de la formule suivante :

$$D/E \times F$$

Dans cette formule :

D représente, pour l'année qui s'est terminée le 30 juin de l'avant-dernière année avant le début de l'année scolaire visée, les dépenses de fonctionnement totales, de la pré-maternelle jusqu'au secondaire 4, indiquées dans les états financiers vérifiés de la division ou du district scolaire, moins les montants suivants :

- a) les revenus totaux provenant des autres divisions scolaires et indiqués dans les états financiers vérifiés de la division scolaire;
- b) les dépenses préscolaires totales indiquées dans les états financiers vérifiés de la division scolaire;
- c) l'aide de niveau II et de niveau III pour les besoins spéciaux accordée à la division scolaire publique;
- d) l'aide pour le matériel scolaire accordée à la division scolaire publique;

E représente le total de l'équivalent de l'inscription à temps plein de la maternelle jusqu'au secondaire 4 le 30 septembre de l'année scolaire qui coïncide avec l'année qui s'est terminée deux ans avant l'année scolaire visée;

F représente l'inscription admissible de toutes les écoles privées financées, pour l'année scolaire visée, résumée en fonction de la division scolaire (publique) de résidence de chaque élève admissible;

B représente l'inscription admissible totale de toutes les écoles privées financées pour l'année scolaire visée;

C représente 0,4625 pour l'année scolaire 1996-1997 et 0,50 pour les années scolaires subséquentes.

En ce qui a trait aux subventions pour le matériel scolaire, elles couvrent en principe l'ensemble des frais encourus par l'école auprès du Centre des manuels scolaires du Manitoba, qui offre gratuitement les manuels approuvés aux élèves.

Montant de la subvention

Les écoles privées ont droit à une subvention au taux par élève qui est accordé aux divisions scolaires publiques pour l'aide de niveau II et de niveau III sous le régime du Règlement sur le programme de financement des écoles pour chaque élève admissible inscrit à qui elles fournissent gratuitement des manuels scolaires approuvés. La subvention couvre les dépenses que les écoles engagent pour le matériel scolaire auprès du Centre des manuels scolaires du Manitoba.

En ce qui a trait aux écoles privées non subventionnées, aucune disposition particulière de la loi et de la réglementation en matière d'éducation n'édicte de critère précis quant aux encadrements curriculaires à respecter ou à la place pouvant être confiée à la religion. La seule balise qui encadre directement ce secteur scolaire est l'article 262 (b) du *School Act* : « The field representative certifies that in his opinion the child is currently receiving a standard of education at home or elsewhere equivalent to that provided in a public school ».

1.3.2 Les écoles ethnospécifiques (religieuses) au Manitoba : un état des lieux

Depuis 1890, le système scolaire manitobain reposait sur une organisation entièrement publique et laïque, mais depuis les trente dernières années, la province a commencé à financer partiellement les écoles catholiques et même celles d'autres confessions religieuses (Thiessen, 2001, p. 16).

Dans l'état actuel des choses, deux catégories d'écoles indépendantes (*Independent schools*) se côtoient dans le secteur scolaire privé : les écoles indépendantes financées et les écoles indépendantes non financées. Les premières doivent appliquer pour une période minimale de trois ans les régulations requises au statut d'école financée par le gouvernement avant de recevoir leurs subventions. Parmi les exigences imposées par le Ministère de l'Éducation de la citoyenneté et de la jeunesse (*Manitoba Education, Citizenship and Youth*), on note celles d'offrir un minimum de deux années scolaires consécutives entre la première et la

douzième année, d'accueillir les élèves à temps complet, de dispenser les cours prévus au curriculum régulier et une provision suffisante de cours optionnels sur une base régulière, d'utiliser le matériel didactique reconnu par le Ministère, d'administrer les examens ministériels standards, d'embaucher des enseignants officiellement certifiés et de respecter les règles de sécurité du Ministère (Manitoba Education, 2011).

Même s'il est difficile de connaître le nombre d'élèves fréquentant les écoles de cette catégorie, on constate qu'il existe plus de 70 établissements scolaires relevant aujourd'hui de ce seul secteur à travers le Manitoba. De ce nombre, une vingtaine relève d'organisations scolaires catholiques (Archidiocèse of Winnipeg Catholic Schools, Arhidiocèse of St-Boniface, Ukrainian Archeparchy of Winnipeg), deux s'inscrivent dans une commission scolaire juive (Winnipeg Board of Jewish Education) et 29 n'affichent aucune affiliation particulière (Other Winnipeg Independant Schools). Mais, parmi ces dernières écoles, on distingue deux établissements musulmans, deux juifs, et au moins une vingtaine d'écoles chrétiennes, dont plusieurs appartiennent à une philosophie mennonite ou d'autres courants protestants. Ce tableau des écoles financées, illustrant une vaste majorité d'écoles religieuses, en particulier catholiques, conforte donc l'idée que le gouvernement manitobain accueille très favorablement les écoles qui souhaitent mettre sur pied un projet particulier de nature religieuse pourvu qu'elles se conforment à certains standards académiques et curriculaires (Manitoba Education, 2011).

En ce qui concerne les écoles privées (indépendantes) non subventionnées, elles ne sont pas tenues, contrairement aux précédentes, de remplir de conditions particulières, tant en ce qui touche au curriculum qu'aux certifications des enseignants. Les seules obligations que ce type d'établissements doit remplir consistent à démontrer au Ministère, lors de sa fondation, des plans pertinents qui manifestent sa capacité effective à dispenser un enseignement de qualité aux élèves, équivalent à celui de toute autre école publique. Elles reçoivent ensuite la visite annuelle du Ministère qui s'assure de la validité de l'enseignement offert et du respect des consignes de sécurité du bâtiment (Manitoba Education, 2011). Même si ces écoles ne sont éligibles à aucune subvention gouvernementale, le Ministère peut leur offrir un montant de 60\$ par élève aux fins de l'achat de matériel didactique reconnu par les autorités pertinentes. Finalement, sur les 40 écoles indépendantes non financées, la grande majorité d'entre elles relève de groupes chrétiens (protestants, mennonites, Amish, etc.).

1.4 Alberta

Comme l'Ontario, l'Alberta possède, en plus de ses écoles publiques, un réseau d'écoles séparées, catholiques et protestantes, qui s'apparentent étroitement au secteur public sur le plan de la gestion administrative. Au-delà de ce système scolaire « dualiste », on retrouve en outre une spécificité albertaine : les « charters schools ». Ces dernières, dotées d'un statut semi-autonome par rapport aux écoles publiques, permettent de promouvoir une diversité de perspectives éducatives au sein du système scolaire et de stimuler le développement de programmes pédagogiques alternatifs, fondés sur d'autres moyens d'apprentissage que ceux des écoles publiques (Thiessen, 2001, p. 18-19). Cela dit, ces écoles ne peuvent s'appuyer sur un projet à caractère religieux, comme le précise la loi.

1.4.1 Le cadre normatif des écoles privées

Les encadrements constitutionnels

Le système scolaire albertain est circonscrit par l'article 17 de la *Loi sur l'Alberta* (L.R.C. (1985), App.II, no 20), une disposition qui reconnaît la validité de l'article 93 de la *Loi constitutionnelle de 1867* en y apportant toutefois certains ajouts.

Cet article stipule:

17. Section 93 of the *Constitution Act, 1867* shall apply to the said province, with the substitution for paragraph (1) of the said section 93, of the following paragraph:

(1) Nothing in any such law shall prejudicially affect any right or privilege with respect to separate schools which any class of persons have at the date of the passing of this Act, under the terms of chapters 29 and 30 of the Ordinances of the North-west Territories, passed in the year 1901, or with respect to **religious instruction** in any public or separate school as provided for the said ordinances.

(2) In the appropriation by the Legislature or distribution by the Government of the province of any moneys for the support of schools organized and carried on in accordance with the said chapter 29 or any Act passed in amendment thereof, or in substitution therefor, there shall be no discrimination against schools of any class described in the said chapter

29.

(3) Where the expression "by law" is employed in paragraph (3) of the said section 93, it shall be held to mean the law as set out in the said chapters 29 and 30, and where the expression "at the Union" is employed, in the said paragraph (3), it shall be held to mean the date at which this Act comes into force.

Les dispositions pertinentes des ordonnances visées énoncent:

137. (1) No **religious instruction** except as hereinafter provided shall be permitted in the school of any district from the opening of such school until one half hour previous to its closing in the afternoon after which time any such instruction permitted or desired by the board may be given.

(2) It shall however be permissible for the board of any district to direct that the school be opened by the **recitation of the Lord's prayer**. 55

138. Any child shall have the privilege of leaving the school room at any time at which religious instruction is commenced as provided for in the next preceding section or of remaining without taking part in any religious instruction that may be given if the parents or guardians so desire.

Les dispositions juridiques à l'égard des écoles « séparées »

La *School Act* (S.A. 1988, c.S-3.1) annonce dès son préambule le caractère hybride du système scolaire, qui comprend à la fois des écoles séparées et des écoles publiques, situées sur le même pied d'égalité. La Loi précise également les effets légaux des dispositions constitutionnelles de l'article 93 sur cette organisation scolaire :

WHEREAS there is one publicly funded system of education in Alberta whose primary mandate is to provide education programs to students through its two dimensions, the public schools and the separate schools in such a way that the rights under the Constitution of Canada of separate school electors are maintained;

Le préambule reconnaît par ailleurs le droit et la responsabilité des parents de prendre des décisions en lien avec l'éducation de leurs enfants:

WHEREAS parents have a right and a responsibility to make decisions respecting the education of their children;

Cet article prend tout son sens dans l'organisation très décentralisée du système scolaire albertain. Les écoles séparées sont en effet prises en charge par des districts scolaires séparés (catholiques ou protestants) qui contrôlent l'ensemble des activités éducatives relevant des écoles sous leur juridiction.

Les conseils scolaires séparés créés dans chacun des districts sont en principe investis des mêmes pouvoirs, droits et responsabilités que ceux réservés aux conseils scolaires publics (a.43 Loi). Dans cette structure très horizontale, ce sont essentiellement les conseils scolaires qui possèdent le droit d'orienter la place de la religion à l'école.

L'article 33 de la Loi édicte en effet:

33 (1) A board may

(a) prescribe **religious instruction** to be offered to its students;

(b) prescribe **religious exercises** for its students;

(e) permit persons other than teachers to provide religious instruction to its students.

Les pouvoirs dévolus au ministre de l'éducation sont même délimités par ceux qu'assument les conseils scolaires.

25 (1) The Minister may do the following:

(e) subject to the right of a board to provide religious instruction, by order prohibit the use of a course, an education program or instructional material in schools;

Au sein des écoles séparées, la Loi prévoit aussi la possibilité que les conseils scolaires mettent sur pied des programmes alternatifs, mettant notamment l'accent sur la religion, mais à l'intérieur de certaines limites :

2 The exercise of any right or receipt of any benefit under this Act is subject to those limitations that are reasonable in each circumstance under which the right is being exercised or the benefit is being received.

21 (1) In this section, «alternative program» means an education program that (a) emphasizes a particular language, culture, **religion** or subject-matter, or (b) uses a particular teaching philosophy, but that is not (...) a program of religious education offered by a separate school board.

Les conseils scolaires qui se prévalent de ce privilège ne sont pas soustraits à l'obligation de dispenser un programme scolaire régulier pour les élèves non inscrits au programme alternatif. (a.21 (3) Loi).

Les dispositions juridiques à l'égard des écoles à charte (« charter schools »)

La loi scolaire albertaine a aussi prévu, depuis 1995, une autre option à l'intérieur du système scolaire public pour décupler le choix scolaire des parents : il s'agit des écoles à charte («charter schools»), pouvant être fondées par des personnes physiques ou morales (Thiessen, 2001, p. 19). À cet égard, l'article 24.1 précise :

31 (1) A person or a society may apply to a board or the Minister for establishment of a charter school to be operated by a society incorporated under the Societies Act, a company registered under Part 9 of the Companies Act or a Provincial corporation as defined in the Financial Administration Act.

Comme le mentionne la loi, de telles écoles ne doivent pas être affiliées à une foi ou une confession religieuse, à moins d'être établies dans les districts d'écoles séparés protestants ou catholiques.

34 (4) A charter school shall not be affiliated with a religious faith or denomination.
(5) Notwithstanding subsection (4), a charter school may be affiliated with the faith of those who established the separate school district, whether Protestant or Roman Catholic, in the area in which the charter school is located.

Les dispositions juridiques à l'égard des écoles privées

La *School Act* (en particulier la *Private schools regulation, Alberta regulation, 190/2000*) prévoit enfin l'établissement d'écoles privées. Pour se voir accorder une reconnaissance gouvernementale, une telle école doit obtenir une autorisation auprès du ministre, comme le précise l'article 2 (1) de la Loi. Elle peut aussi recevoir des subventions gouvernementales si elle demande une accréditation (art. 5 (1)) auprès du ministère de l'Éducation. Toutefois, aucune mention particulière ne détermine la place susceptible d'être occupée par la religion dans les écoles privées, si ce ne sont les articles suivants, qui précisent d'une part que les savoirs scolaires prescrits par l'État doivent toujours être respectés en contexte privé, et d'autre part, qu'il est possible qu'un enseignant dispense des cours de religion sans être certifié selon les normes en vigueur, s'il travaille sous l'égide d'un enseignant dûment diplômé.

Right to hire non-certificated teachers

6 The operator of an accredited private school may employ a competent individual to teach a language, culture or religion in the school under the supervision of a teacher who holds a certificate of qualification as a teacher issued under the Act.

2(1) (g) the proposed programs of study and, if different from the Alberta Programs of Study, a list of subjects proposed to be offered and an outline of the major skills and knowledge areas to be learned by students, which must be consistent with the requirements of section 2(1) and (3) of Ministerial Order No. 004/98, *Goals and Standards Applicable to the Provision of Basic Education in Alberta*, made under section 39(1)(f) of the Act, [...].

En somme, le gouvernement albertain reconnaît aux parents le droit de choisir une école privée pour leurs enfants, un choix qui est susceptible de recevoir un soutien gouvernemental depuis 1967. Établi au départ à 100\$ par élève pour chaque année scolaire, le financement des écoles privées a été élevé à 60% du montant que coûte un enfant au secteur public pour les écoles de niveau I et à 70%, pour les écoles de niveau II (Alberta Education, Private Schools, 2011). Dans tous les cas, le Ministère de l'Éducation précise que toutes les écoles privées financées doivent se soumettre à un certain nombre d'exigences, dont celle de respecter les exigences curriculaires de base applicables aux écoles publiques (définies à l'article 28 (1) du *School Act*) et d'embaucher des enseignants officiellement certifiés. Cela dit, ces écoles peuvent se prévaloir du droit de sélectionner leurs élèves en fonction de leurs préoccupations spécifiques (Alberta Education, Private Schools, 2011). Au départ, toutes les écoles privées débutent sur un même pied d'égalité, en étant considérées comme des écoles de niveau I. Pour aspirer à devenir des écoles de niveau II, elles doivent remplir plus d'obligations (dans une optique de gestion axée sur les résultats) et rendre plus de comptes au Ministère, notamment en ce qui touche aux mesures de performance des élèves, aux rapports annuels éducatifs, au développement stratégique, etc. (Alberta Education, Private Schools, 2011).

Pendant, toutes les écoles privées ne prétendent pas forcément à un financement gouvernemental. En effet, les « Registered private Schools » ne sont pas admissibles à un financement public, car elles ne sont pas tenues de respecter les programmes d'études gouvernementaux (Alberta Programs of Study) ni les critères de certification nationaux des enseignants. Elles doivent toutefois minimalement se conformer aux normes d'éducation générales consignées dans « *The Goals and Standards Applicable to the Provision of Basic Education in Alberta* », qui énoncent des finalités générales que doit poursuivre toute forme d'éducation scolaire en Alberta. Les autres écoles, éligibles à un financement public, appelées « Accredited Private Schools » sont soumises à toutes les conditions stipulées à l'article 28 (1) et (2) du *School Act* (voir plus haut). Cette dernière catégorie comprend les écoles « Accredited non-funded » (écoles culturelles ou de langues destinées aux adultes), les « Accredited funded » (écoles subventionnées de toutes sortes) et les « Designed Special Education Private Schools » (écoles desservant une clientèle d'élèves aux besoins particuliers) (Alberta Education, Private Schools, 2011).

1.4.2 Les écoles ethnospécifiques (religieuses) en Alberta : un état des lieux

Cette attitude très libérale du gouvernement albertain à l'égard des écoles privées, depuis 1967, favorise certainement leur impressionnante popularité dans la province. Si l'on considère toutes les catégories d'écoles privées confondues, on compte en effet plus de 146 établissements scolaires de ce type disséminés à travers l'Alberta (aucun chiffre ne précise toutefois la proportion d'élèves qui y sont scolarisés par rapport à celle des écoles publiques) (Alberta Education, Private Schools, 2011). De ce nombre, on retrouve une pléiade d'écoles

ethnospécifiques et religieuses s'inscrivant dans un spectre de courants assez large, allant des écoles chrétiennes (surtout protestantes et évangéliques), qui représentent plus du tiers des écoles, aux écoles asiatiques (chinoises, vietnamiennes, etc.) (10), juives (3), musulmanes (2), en passant par quelques écoles autochtones, italiennes, grecques et allemandes (Alberta Education, Private Schools, 2011).

En ce qui a trait aux écoles à charte, notons que malgré les dispositions juridiques très claires, qui empêchent une école de ce type de s'affilier à un projet de nature religieuse, le ministère de l'éducation albertain a déjà reconnu à Calgary une école à charte d'orientation musulmane en 1996, qui existe toujours aujourd'hui (The Association of Alberta Public Charter Schools, 2011). Cette école, nommée « Almadina » (« city of light » en arabe), offre un cours d'anglais langue seconde (ESL) destiné à des élèves très avancés, ce qui justifie son établissement en tant qu'école à charte, mais en même temps il semblerait qu'elle ne privilégie l'entrée que d'élèves arabes et musulmans, ce qui déborde visiblement le cadre de sa prétendue vocation linguistique. Plusieurs ont d'ailleurs soupçonné l'école d'inculquer implicitement la foi musulmane à travers le programme scolaire, mais ces rumeurs ont toujours été démenties par les autorités scolaires officielles (The Association of Alberta Public Charter Schools, 2011 ; Thiessen, 2001, p. 18). Quoi qu'il en soit, nous pouvons nous demander si une telle ouverture aux écoles d'orientation religieuse (plus ou moins implicite) dans le secteur des écoles à charte se limitera à ce cas isolé ou bien marque le début d'une nouvelle configuration scolaire dans le système d'éducation albertain, en faveur d'une plus grande « liberté de choix » des parents.

I.5 Colombie-Britannique

Adoptant un système scolaire public entièrement laïque, la Colombie-Britannique demeure assez discrète sur la question des liens entre religion et écoles privées, si ce n'est qu'elle prévoit la possibilité de financer les écoles qui se conforment à ses divers critères d'accréditation. Si ces dernières peuvent intégrer une certaine dimension religieuse à leur curriculum, elles ne peuvent toutefois se consacrer uniquement à cet aspect, comme nous le verrons à travers les termes de la loi.

I.5.1 Le cadre normatif des écoles privées

Les encadrements constitutionnels

En Colombie-Britannique, c'est aussi l'article 93 de la *Loi constitutionnelle de 1867* qui circonscrit les pouvoirs du gouvernement en matière d'éducation. (*Conditions de l'adhésion de la Colombie-Britannique*, L.R.C. (1985), App.II, no 10) (voir le libellé de l'article cité dans le cas de l'Ontario).

Mais, comme dans le cas d'autres provinces, cet article séculaire ne se traduit pas en pratique par des obligations positives à l'égard du ministère de l'Éducation, qui peut aménager à sa guise les écoles publiques, pourvu que les dispositions qu'il adopte s'harmonisent avec les autres garanties juridiques, incluant la *Charte canadienne des droits et libertés*.

Les dispositions juridiques à l'égard des écoles privées

Une loi portant exclusivement sur les écoles indépendantes (« independent schools ») décrit par ailleurs les modalités de financement de ces institutions (pouvant atteindre 50%), selon une série de critères de classification (*Independent School Act*, R.S.B.C. 1996, c.216). Il semblerait que ces écoles privées puissent accorder une certaine place à la religion, pourvu que cette dimension ne devienne pas la pierre angulaire de l'enseignement, puisque la loi rejette formellement « (...) a school that solely offers religious instruction » (selon le préambule).

Quatre cas de figure différents sont prévus par la loi quant au financement des écoles privées (« independent ») (section 4). Mais au-delà des différents critères administratifs distinguant le statut respectif de chacun d'entre elles, certains critères s'appliquent indifféremment aux écoles de toutes les catégories :

- 1 Before issuing or renewing a certificate of group 1, group 2, group 3 or group 4 classification to an authority the inspector must be satisfied that
 - (a) no program is in existence or is proposed at the independent school that would, in theory or in practice, promote or foster doctrines of
 - (i) racial or ethnic superiority or persecution,
 - (ii) religious intolerance or persecution,
 - (iii) social change through violent action, or
 - (iv) sedition,
 - (b) the independent school facilities comply with the enactments of British Columbia and the municipality or regional district in which the facilities are located, and
 - (c) the authority complies with this Act and the regulations.

Mis à part ces garde-fous généraux, la loi ne prévoit pas d'encadrement curriculaire plus strict, hormis les précisions qu'elle édicte concernant la qualification des enseignants (art. 7), qui doit correspondre aux normes en vigueur dans la province.

1.5.2 Les écoles ethnosécifiques (religieuses) en Colombie-Britannique : un état des lieux

En Colombie-Britannique, le secteur scolaire privé s'est graduellement développé depuis la seconde moitié du 19^e siècle, et au fur et à mesure de cette émergence, le gouvernement a défini les modalités de l'encadrement de ces établissements scolaires. La première école privée de la province a ouvert ses portes en 1858. À partir de cette époque, et ce, jusqu'en 1977, les écoles privées (*Independent Schools*) ne devaient souscrire à aucune loi ou règlement particulier et ne recevaient donc aucune aide financière de l'État. Ce n'est qu'à partir des années 1950 que ce type d'écoles a commencé à recevoir gratuitement du gouvernement du matériel didactique approuvé par le Ministère de l'Éducation. À compter de 1977, l'État accorde un financement partiel aux écoles privées qui se qualifient auprès du Ministère de l'Éducation. Puis, à partir de 1989, suivant le « Report of the Sullivan Royal Commission on Education », une mise à jour du

« Independent School Act », les écoles privées doivent systématiquement se conformer à un certain nombre de règlements, qu'elles soient financées ou non (Ministry of Education, British Columbia, 2010).

Depuis cette date clé dans l'aménagement des écoles privées, l'État répartit ces établissements scolaires en quatre catégories distinctes, réunis dans les groupes 1 à 4 (Ministry of Education, British Columbia, 2010). Le premier groupe renferme 252 écoles (54 901 étudiants) financées à 50% de leurs frais d'opération, qui doivent se conformer aux exigences gouvernementales en matière de programmes d'études, de certification des enseignants et de procédures administratives. Quant au groupe 2, il renvoie sensiblement aux mêmes encadrements curriculaires et financiers que le groupe 1, excepté qu'il prévoit un financement de 35% aux écoles, puisque celles-ci engendrent des coûts d'opération excédant le montant accordé généralement par l'État aux autres écoles. Le nombre d'écoles s'inscrivant dans cette catégorie s'élève actuellement à 66 et regroupe 14 317 élèves. Le groupe 3 comprend par ailleurs 19 écoles (544 élèves) non financées dans lesquelles les enseignants ne sont pas tenus de détenir les certifications officielles et les programmes d'études ne sont pas encadrés par de quelconques paramètres ministériels. Enfin, le groupe 4 renvoie également à des écoles non financées qui desservent surtout une clientèle d'étudiants ne venant pas de la Colombie-Britannique. Cependant, ces écoles peuvent éventuellement mener à l'obtention du « Certificate of Graduation » si les enseignants possèdent les qualifications reconnues par le Ministère. On compte à l'heure actuelle 943 élèves regroupés dans 10 écoles, au sein de ce groupe administratif (Ministry of Education, British Columbia, 2010).

Si l'on considère l'ensemble des écoles dites indépendantes en Colombie-Britannique, on constate encore une fois le poids fort important des écoles ethnospécifiques de toutes sortes, y compris des écoles religieuses. Sur l'ensemble de ces écoles, on retrouve en effet une écrasante majorité (plus du trois quart) d'écoles chrétiennes de toutes allégeances (catholiques, protestantes, mennonites, adventistes, etc.), mais aussi quelques écoles juives (3), musulmanes (2) et sikhes (1) (Federation of Independent School Association, 2011). Toutefois, à notre connaissance, ni les données fournies sur le site internet du Ministère, ni celles apparaissant sur celui de la Federation of Independent School Association ne permettent de savoir lesquelles font l'objet d'un financement public ou non.

1.6 Une certaine convergence entre les cinq provinces

Jusqu'à maintenant, le tableau dressé de l'aménagement juridique, curriculaire et financier des écoles privées, et en particulier des écoles ethnospécifiques, au Québec, en Ontario, au Manitoba, en Alberta et en Colombie-Britannique, laisse voir un certain nombre de convergences malgré les quelques variantes s'appliquant à chacune des provinces prises individuellement. Tout d'abord, hormis l'Ontario, qui ne finance aucune école privée (religieuse ou non) à même les fonds publics, les quatre autres provinces accordent un financement significatif à ce type d'établissements scolaires, oscillant entre 50 et 70% de leurs frais d'opération. On peut donc affirmer que, d'un point de vue général, ces différents systèmes scolaires accordent une légitimité relativement importante au « choix scolaire » des parents, en particulier l'Alberta, où les écoles peuvent se prévaloir d'un financement public pouvant

atteindre 70%. Par conséquent, et ce n'est pas une grande surprise, on remarque que plus la caution politique (ou les subventions) est grande, plus les écoles privées ou « indépendantes » se déploient dans le paysage scolaire.

Cela dit, en règle générale, les provinces explorées adoptent une ligne de conduite commune (malgré certaines variations) à l'égard des écoles privées en ce qui a trait aux exigences imposées en matière de programmes d'études et de certification des enseignants. Quand elles sont subventionnées, la plupart du temps, les écoles doivent se soumettre à des règles assez strictes en cette matière et respecter avec une plus ou moins grande marge de manœuvre, l'ensemble des encadrements curriculaires (programmes, sanction des études, etc.) applicables dans les écoles publiques. Néanmoins, dans le cas des écoles privées non subventionnées, la plupart de ces contraintes s'estompent pour se limiter, dans la majorité des cas, à une inspection annuelle et à un respect minimal des finalités générales de l'éducation publique et des règles de sécurité des bâtiments scolaires.

Sur le plan de la composition ethnoreligieuse des établissements scolaires privés, on remarque finalement d'importantes différences, entre d'un côté le Québec et l'Ontario, et de l'autre, le Manitoba, l'Alberta et la Colombie-Britannique. En effet, en lien probable avec les flux migratoires différents, on note au Québec et en Ontario une présence numérique accrue d'écoles juives et musulmanes par rapport aux trois autres provinces canadiennes, où elles se comptent presque sur les doigts d'une main. Cela dit, dans l'ensemble de ces provinces, on note une présence fort importante d'écoles chrétiennes financées (« séparées » ou privées), probablement pour des raisons historiques. Mais, fait intéressant, il ne s'agit pas seulement d'écoles catholiques ou protestantes régulières, mais aussi d'écoles issues d'autres courants chrétiens, tels que les mennonites et les Adventistes, qui représentent une part significative de ces écoles, au Manitoba, en Alberta et en Colombie-Britannique.

1.7 Les autres provinces canadiennes

Comme nous l'avons annoncé en introduction du rapport, rappelons que nous visions essentiellement, à travers notre revue des encadrements juridiques, financiers et curriculaires des écoles privées, à brosser un portrait général de la situation des écoles ethnospcifiques dans les cinq provinces indiquées plus haut. Mais, en guise d'aperçu, nous présentons, dans les lignes qui suivent un rapide panorama de la situation des écoles privées et ethnospcifiques dans les cinq autres provinces canadiennes, soit à Terre-Neuve, à l'Île-du-Prince-Édouard, en Nouvelle-Écosse, au Nouveau-Brunswick et en Saskatchewan. À l'exception de la Nouvelle-Écosse, qui comprend depuis le 18^e siècle une minorité noire issue des esclaves loyalistes, les quatre autres provinces ne reçoivent pas beaucoup d'immigrants et comptent donc très peu de minorités ethniques.

Afin d'alléger le texte, nous ne joindrons pas dans cette section des extraits aussi détaillés de la législation pertinente, mais le lecteur pourra néanmoins retrouver les références clés en bibliographie.

1.7.1 Terre-Neuve

Depuis 1998, le système scolaire terre-neuvien a été établi sur de nouvelles bases juridiques suite à un important débat public et grâce à l'amendement de la clause 17 des *Conditions de l'union de Terre-Neuve au Canada* (Loi sur Terre-Neuve). En vertu de ce nouvel aménagement, le système scolaire public, auparavant entièrement organisé sur une base chrétienne et administré par des confessions religieuses, est devenu laïque, bien qu'un enseignement religieux non confessionnel soit intégré au curriculum et que les exercices religieux (tels que la récitation du Notre Père) soient laissés à la discrétion des directions d'école (Loi sur Terre-Neuve, 1998). Le système scolaire prévoit par ailleurs l'existence d'écoles privées, lesquelles doivent se conformer à un certain nombre de prescriptions gouvernementales, même si elles ne peuvent se prévaloir d'aucune subvention publique particulière. À cet égard, les articles 44, 45 et 47 du *School Act* 1997 (S.N. 1997, c.S-12.2) précisent les conditions auxquelles doivent se soumettre les écoles privées, lesquelles incluent l'obligation de respecter les prescriptions du curriculum national, que les enseignants recrutés doivent posséder la certification reconnue par le gouvernement et que des inspections peuvent être menées à tout moment. Un rapport annuel doit aussi être achevé chaque année par la direction de chaque école privée afin de rendre compte de toute intention de modification au programme scolaire de l'école. En cas de transgression de l'une de ces normes, l'école peut se voir révoquer son permis d'exploitation sur le champ (art. 46).

Notons qu'aucune mention spécifique ne fait état de la place que peut occuper un projet éducatif religieux ou culturel dans les écoles privées de la province, mais quand on observe la liste des 472 écoles élémentaires et secondaires de la province, on ne voit aucune école dont le nom s'apparente à une quelconque communauté culturelle ou dénomination religieuse, excepté plusieurs écoles chrétiennes, dont le nom commence par « St ». Cependant, il est difficile de savoir si une telle trace de religion dans le nom de l'école se prolonge ou non dans un projet éducatif comportant une dimension religieuse normative. (Newfoundland, Labrador, Department of Education, 2011).

1.7.2 Île-du-Prince-Édouard

La configuration du système scolaire de l'Île-du-Prince-Édouard est totalement laïque en vertu des différentes lois qui le régissent. Mais dans les faits, il n'en demeure pas moins que plusieurs partenariats informels entre le gouvernement et l'Église catholique permettent encore de financer « officieusement » plusieurs écoles catholiques (Thiessen, 2001, p. 16). La loi autorise toutefois l'établissement d'écoles privées en précisant que celles-ci doivent au préalable obtenir un permis spécial auprès du Ministre (art. 133 à 137 du *School Act*). Les dispositions réglementaires s'appliquant spécifiquement aux écoles privées sont consignées dans *Private Schools and Home Education Regulations*, un document constituant le prolongement des articles de la loi scolaire (*School Act*) sur les écoles privées. Présentant de nombreuses ressemblances avec le cas de Terre-Neuve, l'Île-du-Prince-Édouard encadre assez étroitement les activités scolaires des écoles privées en s'assurant qu'elles suivent le programme scolaire ministériel, que leurs employés se conforment aux normes nationales de certification et que les lieux répondent aux normes de sécurité standard.

Cela dit, ici non plus, nous ne retrouvons pas de mention dans la loi ou les règlements précisant le mode de financement de ces écoles ni de prescription en ce qui concerne la place susceptible d'être occupée par la dimension religieuse. Mais, il semble que les écoles privées renvoient à une réalité fort marginale dans le système scolaire de la province, puisque selon les données officielles du Ministère de l'Éducation, seulement quatre écoles (sur le nombre total d'écoles élémentaires et secondaires de la province) seraient privées et de ce nombre, trois seraient chrétiennes (deux chrétiennes et une Adventiste) (The Prince Edward Island Department of Education, 2011).

I.7.3 Nouvelle-Écosse

Plusieurs changements juridiques récents ont modifié en profondeur l'articulation des rapports entre école et religions en Nouvelle-Écosse. Avant 1997, en effet, cette province ne comportait aucun système scolaire public (laïque) et les écoles se situaient toujours dans le prolongement des organisations religieuses qui en assuraient la gestion administrative depuis plus de 150 ans (Thiessen, 2001, p. 13-14). Ainsi, en plus des confessions catholiques et protestantes, de nombreuses congrégations religieuses chrétiennes (pentecôtistes, adventistes du Septième jour, anglicanes, etc.) opéraient leurs propres écoles à l'intérieur du vaste système scolaire confessionnel. Ce n'est qu'au tournant des années 1990 que la première brèche s'est ouverte dans ce système séculaire : une commission royale (déclenchée en 1990) a alors recommandé la laïcisation du système d'éducation, tout en reconnaissant l'importance de conserver un caractère chrétien dans les écoles de la province, mesures qui ont été avalisées par un référendum mené à l'échelle de la province en 1997 (Thiessen, 2001, p. 13-14).

Contrairement à Terre-Neuve et à l'Île-du-Prince-Édouard qui ne précisent aucun aspect en la matière, la loi scolaire de la Nouvelle-Écosse, l'*Education Act* (S.N.S. 1995-96, c.1), prévoit que les écoles privées peuvent offrir un curriculum religieux (« a religious-based curriculum ») (art. 130 et 131 (3)), sans spécifier l'étendue des religions autorisées ou encore les encadrements curriculaires plus précis qui s'imposent en la matière. La seule disposition qui s'applique ici à l'article 131 (1) indique de façon générale que les écoles doivent respecter diverses mesures relatives à la salubrité des lieux et permettre aux élèves d'atteindre certains standards académiques, reconnus comme tels sur les plans national et international. Or, lorsqu'une école privée secondaire, religieuse ou non, aspire à recevoir de la part du Ministre une reconnaissance officielle (« a high School leaving certificate »), elle doit se soumettre à un contrôle gouvernemental plus pointu, qui porte dès lors sur l'orientation de son programme scolaire : « 132 Upon application by a private school to the Minister in accordance with the regulations, the Minister may recognize the school's program of studies as meeting the requirements for a high school leaving certificate. ». En plus de la loi scolaire, une série de règlements provinciaux (*Governor in Council Education Act Regulations*, N.S. Reg.74-97) viennent définir les contours plus précis de la situation des écoles privées, lesquels définissent un certain nombre de règles générales à suivre concernant la programmation curriculaire et le contenu des cours offerts de même que les exigences liées à la certification des enseignants.

Enfin, à notre connaissance, aucune liste des écoles privées n'est rendue disponible sur le site internet officiel du Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse (Nova Scotia, Education, 2011).

I.7.4 Nouveau-Brunswick

Le Nouveau-Brunswick ne comprend officiellement qu'un système scolaire public laïque et ne prévoit aucun financement pour les écoles privées, à caractère religieux ou non. Néanmoins, dans les faits, il semblerait que différentes stratégies de financement indirect permettraient toujours de fournir des fonds publics aux écoles catholiques de la province (Thiessen, 2001, p. 16 ; Wilson et Lazerson, 1982, p. 7). Du reste, ni la Loi sur l'éducation (N.B.A. 1997, c.E-1.12), ni aucune disposition réglementaire spécifique ne traite plus particulièrement du cas des écoles religieuses, qui seraient semble-t-il assez rares au Nouveau-Brunswick (Pratte, 1999, p. 20). En effet, sur la liste des 349 établissements scolaires (élémentaires et secondaires) fournie sur le site internet officiel du Ministère de l'Éducation de la province, on ne retrouve aucune mention spécifique concernant les écoles privées et aucun nom d'école (mis à part les « St ») qui évoque une quelconque affiliation religieuse ou ethnospécifique (Nouveau-Brunswick, Ministère de l'Éducation, 2011).

En somme, en ce qui concerne Terre-neuve, l'Île-du-Prince-Édouard, la Nouvelle-Écosse et le Nouveau-Brunswick, le système scolaire public est formellement défini sur une base laïque et l'éducation à la religion se voit ainsi reléguée aux écoles privées ou encore aux familles et aux groupes religieux. Dans ces provinces, les écoles privées ne sont pas subventionnées par les fonds publics et la législation n'énonce pas de balise claire quant à la place susceptible d'y être occupée par la religion ou tout autre marqueur culturel (dans le cas d'une école ethnospécifique sans dimension religieuse). Seule la Nouvelle-Écosse énonce la possibilité pour une école privée d'instaurer un curriculum spécifiquement religieux et précise, le cas échéant, les modalités d'adaptation de ce programme alternatif au curriculum prescrit par l'État. Dans l'ensemble, un tel programme doit se conformer aux finalités éducatives poursuivies par l'éducation scolaire publique.

I.7.5 Saskatchewan

Enfin, la Saskatchewan comprend, à l'instar de l'Ontario et de l'Alberta, un réseau d'écoles séparées protégé par des encadrements constitutionnels séculaires et un réseau segmenté d'écoles « indépendantes » (comprenant plusieurs catégories), admissibles à des subventions gouvernementales en cas d'accréditation (bien que les montants alloués ne soient pas précisés dans la législation). Ce qui caractérise cette province et la distingue des précédentes, c'est sans contredit sa grande permissivité à l'égard des écoles intégrant une dimension religieuse. En effet, en plus de reconnaître formellement dans la loi la possibilité pour des écoles indépendantes de fonder un curriculum religieux et de poursuivre dans l'espace scolaire des objectifs à caractère philosophique ou religieux particuliers, la loi autorise les écoles privées à adopter ouvertement une politique de sélection des élèves fondée sur le sexe, la croyance ou la religion des enfants afin de consolider leur « vocation » religieuse : « 26 The board of an independant school may follow a restrictive policy with respect to enrolment on the basis of sex, **creed**, **religion** or physical disability [...] » (*The Independent Schools Regulations*, R.R.S., c.E-0.1 Reg.11).

Selon les plus récentes données du Ministère de l'Éducation de la province, on compte 708 écoles (élémentaires et secondaires) à travers la Saskatchewan. Comme il n'existe aucune catégorisation de ces écoles en fonction de leur statut (public/privé) ou encore de leur affiliation religieuse ou culturelle, il est difficile de distinguer les écoles ethnospécifiques des autres. Mais, ce qui attire immédiatement notre attention, c'est le nombre impressionnant d'écoles chrétiennes (d'après leur nom, encore une fois) et en particulier, huttérites, qui sont plus d'une cinquantaine dans la province (Government of Saskatchewan, Education, 2010).

1.8 Le cas de la France

En France, contrairement à ce que dicterait, *a priori*, l'image projetée par la laïcité républicaine forte, grevée de rapports historiques conflictuels entre l'Église et l'État, les écoles privées (notamment à caractère religieux) ont toujours occupé une place considérable dans le système d'éducation. Perçues en effet comme une garantie nécessaire de la liberté d'enseignement, ces dernières exerçaient et exercent toujours une forte attraction sur les parents d'élèves en France, qui ont d'ailleurs opté à plus de 16,9 % (2 millions d'élèves de la maternelle au lycée) en 2008-2009 pour ce type d'établissements scolaires, sur un total d'environ 11,8 millions d'élèves (Ministère de l'Éducation nationale, jeunesse, vie associative, France, 2011). Leur financement public n'a toutefois jamais été garanti par des encadrements constitutionnels séculaires, comme c'est le cas par exemple dans la plupart des provinces canadiennes (grâce à l'article 93 de la Constitution canadienne).

Dans la tradition française, le principe de liberté de l'enseignement a toujours revêtu deux sens : d'une part, la liberté *de* l'État de distribuer les crédits publics entre les écoles privées et publiques selon leurs clientèles scolaires respectives, et d'autre part, la liberté « *hors de* » l'État, de fonder des écoles confessionnelles (Haarscher, 1996). Avant la loi Debré (1959), ces écoles privées ne recevaient en effet aucune subvention, car cela aurait été perçu comme attentatoire au principe de laïcité. Mais l'instauration de cette loi a inauguré de nouveaux rapports entre l'État et les écoles privées, lesquelles peuvent désormais prétendre à un financement public, à certaines conditions.

1.8.1 Le cadre normatif des écoles privées

Cette loi charnière ne reconnaît pas en tant que tel « d'enseignement privé », mais plutôt une « pluralité d'établissements » qu'elle subventionne selon des modalités relativement complexes (Ministère de l'Éducation nationale, jeunesse, vie associative, France, 2011). Toutefois, pour être réputées légales, l'intégralité des écoles privées doit accueillir tous les enfants, indépendamment de leurs croyances religieuses ou de leurs convictions de conscience : « Dans les établissements privés qui ont passé un des contrats prévus ci-dessous, l'enseignement placé sous le régime du contrat est soumis au contrôle de l'État. L'établissement, tout en conservant son caractère propre, doit donner cet enseignement dans le respect total de la liberté de conscience. Tous les enfants sans distinction d'origine, d'opinions ou de croyances, y ont accès. » (Loi Debré, article premier).

Les dispositions juridiques (curriculaires) à l'égard des écoles privées

Trois lois fondamentales chapeautent à l'heure actuelle l'aménagement du système scolaire privé, qui se divise en plusieurs catégories selon les types d'association liant les écoles à l'État, conformément à la loi Debré (1959). La loi Goblet (1886) encadre d'abord l'enseignement au niveau primaire, puis la loi Falloux (1850), le niveau secondaire et la loi Astier (1919), l'enseignement technique.

La loi Debré, loi-cadre sur les écoles privées, prévoit d'abord trois cas de figure en ce qui a trait aux relations entre l'État et les établissements d'enseignement privés. D'abord, une école peut être « **libre** » ou hors contrat, c'est-à-dire se trouver dans la situation précédant la loi Debré. Dans une telle éventualité, l'État se contente de superviser la certification des enseignants et des directions d'écoles et de veiller à ce que l'obligation scolaire soit minimalement respectée dans ces établissements. À cet effet, les termes de la loi Debré précisent, à l'article 2 :

Art. 2.

Le contrôle de l'État sur les établissements d'enseignement privés qui ne sont pas liés à l'État par contrat se limite aux titres exigés des directeurs et des maîtres, à l'obligation scolaire, au respect de l'ordre public et des bonnes mœurs, à la prévention sanitaire et sociale.

L'association constitue un accord contractuel entre l'État et l'enseignement privé. En 2008-2009, 97,3 % des élèves de l'enseignement secondaire privé fréquentaient des établissements sous contrat. Les établissements du premier degré peuvent être liés à un **contrat simple** (Ministère de l'Éducation nationale, jeunesse, vie associative, France, 2011). Dans ce cas, ils ont à se conformer à un certain nombre de conditions en lien avec la durée de fonctionnement, la qualification des maîtres, le nombre d'élèves et la salubrité des locaux scolaires. En contrepartie, l'État s'occupe de rémunérer les maîtres agréés et exerce une certaine supervision pédagogique et financière de l'école. À ce égard, la loi Debré précise :

Art. 5.

Les établissements d'enseignement privés du premier degré peuvent passer avec l'État un contrat simple suivant lequel les maîtres agréés reçoivent de l'État leur rémunération déterminée, notamment, en fonction de leurs diplômes et selon un barème fixé par décret.

Ce régime est applicable à des établissements privés du second degré ou de l'enseignement technique, après avis du Comité national de conciliation.

Le contrat simple porte sur une partie ou sur la totalité des classes des établissements. Il entraîne le contrôle pédagogique et le contrôle financier de l'État.

Peuvent bénéficier d'un contrat simple les établissements justifiant des seules conditions suivantes : durée de fonctionnement, qualification des maîtres, nombre d'élèves, salubrité des locaux scolaires. Ces conditions seront précisées par décret.

Les communes peuvent participer dans les conditions qui sont déterminées par décret aux dépenses des établissements privés qui bénéficient d'un contrat simple.

Il n'est pas porté atteinte aux droits que les départements et les autres personnes publiques tiennent de la législation en vigueur.

Dans un **contrat d'association (du second degré)**, les conditions prescrites à l'établissement se rapprochent davantage de celles imposées aux écoles publiques. L'établissement, qui doit exister depuis au moins cinq ans, est non seulement contraint de dispenser les mêmes programmes que dans l'enseignement public, mais doit aussi se soumettre à d'autres conditions, liées notamment à la qualité des locaux et des installations. Les cours y sont confiés à des maîtres de l'enseignement public ou encore à des maîtres de l'enseignement privé embauchés par voie de concours. Concernant le financement, l'État prend en charge le salaire des enseignants alors que les collectivités territoriales contribuent à couvrir les frais des personnels non-enseignants et des dépenses courantes des classes. L'État peut aussi verser des montants supplémentaires pour financer les activités de formation professionnelle et le matériel informatique. Les encadrements curriculaires et financiers plus précis relatifs aux écoles sous contrat d'association (second degré) sont définis à l'article 4 de la loi Debré :

Art. 4.

Les établissements d'enseignement privés du premier degré, du deuxième degré et technique peuvent, s'ils répondent à un besoin scolaire reconnu, demander à passer avec l'État un contrat d'association à l'enseignement public.

Le contrat d'association peut porter sur une partie ou sur la totalité des classes de l'établissement. Dans les classes faisant l'objet du contrat, l'enseignement est dispensé selon les règles et programmes de l'enseignement public. Il est confié, en accord avec la direction de l'établissement, soit à des maîtres de l'enseignement public, soit à des maîtres liés à l'État par contrat.

Les dépenses de fonctionnement des classes sous contrat sont prises en charge dans les mêmes conditions que celles des classes correspondantes de l'enseignement public.

Les établissements organisent librement toutes les activités extérieures au secteur sous contrat.

De manière plus précise, la loi Goblet accorde, dans l'enseignement primaire, une grande latitude aux directions d'établissement dans l'orientation des normes et des curriculums scolaires, comme le souligne l'article 35 de la loi : « Les directeurs et directrices d'écoles primaires privées sont entièrement libres dans le choix des méthodes, des programmes et des livres, réserve faite pour les livres qui auront été interdits par le conseil supérieur de l'instruction publique, en exécution de l'article 5 de la loi du 27 février 1880. » En ce sens, la liberté accordée aux écoles primaires dans l'orientation des curriculums semble aller plus loin que celle offerte dans les écoles privées (hormis les écoles séparées) de la plupart des provinces canadiennes, lesquelles contraignent en règle générale les établissements à se plier aux lois en vigueur dans les écoles publiques.

Au niveau secondaire, la loi Falloux énonce à l'égard des écoles libres (hors de l'État) la possibilité d'obtenir certains fonds publics et des locaux de la part de l'État ou des communes : « Les établissements libres peuvent obtenir des communes, des départements ou de l'État un local et une subvention, sans que cette subvention puisse excéder le dixième des dépenses

annuelles de l'établissement. Les conseils académiques sont appelés à donner leur avis préalable sur l'opportunité de ces subventions. Sur la demande des communes, les bâtiments compris dans l'attribution générale faite à l'Université par le décret du 10 décembre 1808, pourront être affectés à ces établissements par décret du pouvoir exécutif. » (art. 69).

Les encadrements financiers des écoles privées

Sur le plan spécifiquement financier, certaines normes s'appliquent à l'ensemble des écoles privées. À cet égard, les « collectivités territoriales » ne peuvent subventionner les établissements d'enseignement privés. Cependant, comme l'indique le ministère de l'éducation, « Les départements et les régions sont autorisés à attribuer un local et/ou une subvention limitée respectivement aux collèges et aux classes d'enseignement général des lycées. » (Ministère de l'Éducation nationale, jeunesse, vie associative, France, 2011).

En ce qui concerne les écoles privées sous contrat d'association, la loi Debré stipule que « Les dépenses de fonctionnement des classes sous contrat sont prises en charge dans les mêmes conditions que celles des classes correspondantes de l'enseignement public. » (art. 4). Dans le cas des écoles liées par un contrat simple avec l'État, « les maîtres agréés reçoivent de l'État leur rémunération déterminée, notamment, en fonction de leurs diplômes et selon un barème fixé par décret. » (art. 5). Les collectivités locales fournissent par ailleurs un financement destiné aux fournitures matérielles des classes et dans tous les cas, les régions et les départements contribuent au financement d'écoles secondaires sous contrat d'association (Ministère de l'Éducation nationale, jeunesse, vie associative, France, 2011).

1.8.2 Les écoles ethnospécifiques (religieuses) en France : un état des lieux

Plus de cinquante ans après l'adoption de la loi Debré, le réseau scolaire religieux, parallèle aux écoles publiques, s'est largement déployé et normalisé selon les prescriptions de l'État (curriculaires, didactiques, pédagogiques, etc.), en particulier depuis les dernières années. Il faut dire que l'augmentation récente de ces écoles privées n'est pas sans lien avec un certain nombre d'enjeux sociopolitiques traversant le contexte français.

Enjeux social et politique

À cet égard, la « crise » de l'école publique en France et le laxisme dans l'encadrement des enfants sont souvent invoqués comme les premières raisons motivant le choix des parents en faveur d'une école privée, en particulier religieuse. Comme l'explique Sobocinski (2008), selon plusieurs parents français, le cadre religieux d'un établissement scolaire conforte souvent l'impression chez les parents d'un meilleur encadrement et d'une qualité accrue de l'enseignement (p. 31).

Mais, la loi de 2004 prohibant les signes religieux ostensibles dans les établissements scolaires publics est probablement l'élément de « cadrage » politique qui a influencé le plus directement l'essor rapide des écoles religieuses en France, notamment musulmanes et catholiques. Cette loi, faisant suite à la publication du rapport Stasi (2004), qui insistait entre autres sur l'importance de protéger la « liberté de penser » des jeunes filles musulmanes susceptibles d'être contraintes par leur famille de porter le voile, a fait monter en flèche les

demandes des parents pour les écoles religieuses (Deer, 2005 ; Sobocinski, 2008). Ces établissements sont alors devenus de nouveaux « refuges » pour les jeunes musulmanes portant le voile dans la mesure où elles pouvaient y exprimer en toute quiétude leur liberté de conscience et de religion.

En effet, si certaines jeunes musulmanes ont accepté de retirer leur voile pour continuer leurs études au sein d'établissements scolaires publics, d'autres ont refusé de choisir entre leur foi religieuse et leurs études, préférant se retirer de l'école plutôt que d'être contraintes de renoncer à leurs convictions personnelles (Bras *et al.*, 2010, p. 85)⁶. En ce sens, la loi de 2004 aurait vraiment servi de catalyseur des écoles musulmanes en inaugurant une réflexion parmi les organisations islamiques sur la nécessité de concilier scolarisation et expression religieuse chez les jeunes filles de la communauté. Comme le souligne Bras *et al.*, (2010) : « C'est ainsi que l'Union des organisations islamiques de France, la branche hexagonale des Frères musulmans, a entamé, via sa section éducative, une réflexion autour de la question de l'enseignement privé » [...] « pour permettre à de jeunes filles désirant porter le hijab de poursuivre dans des "conditions normales" un cursus scolaire » (p. 85).

Il en va de même des élèves de religion sikhe qui ont aussi, dans certains cas, été expulsés de l'école publique pour avoir porté le « kesi » (sous-turban), un accessoire considéré depuis 2004 comme un signe religieux ostensible (Gros, 2005). Comme dans le cas des musulmans, cet enjeu éducatif s'est alors transformé en enjeu politique et a poussé la communauté sikhe, évaluée à environ 8000 membres en France, à se mobiliser pour fonder une école privée. Cette première école, un collège-lycée privé, a vu le jour à Bondy en 2007 (Gros, 2005). Cela dit, comme la période des cinq années d'existence requise par la loi n'est pas encore écoulée, l'école n'a pas pu encore déclencher les démarches auprès de l'État pour tenter d'établir avec lui un contrat d'association.

Outre la loi de 2004, il y a aussi la loi de 2001 sur les sectes potentiellement dangereuses en France qui joue un certain rôle dans la perception collective des écoles ethnospécifiques (en particulier religieuses), souvent soupçonnées de mettre en péril l'« autonomie de pensée » des enfants. Cette suspicion fréquente de l'« infiltration » du lien politique par une quelconque organisation religieuse, typique de la culture politique française, entre peut-être en jeu d'ailleurs dans la résistance subtile au financement public d'écoles religieuses sortant du giron des écoles catholiques traditionnelles, comme c'est le cas avec la plupart des écoles musulmanes (Luca, 2004, p. 111).

« La quête d'excellence passe avant la religion »

Cela dit, selon plusieurs auteurs, l'horizon proprement religieux des écoles confessionnelles tend à occuper un statut de plus en plus marginal par rapport à d'autres préoccupations, d'ordre davantage instrumental, comme le souci d'une mobilité sociale

⁶ Les chiffres à cet égard sont difficiles à obtenir, mais il semblerait que plusieurs jeunes filles musulmanes se soient tournées vers l'éducation à la maison, d'autres vers les écoles privées musulmanes et d'autres encore, vers les écoles privées catholiques. En 2005, le Collectif contre l'islamophobie, qui s'oppose vivement à la loi de 2004 sur l'interdiction des signes religieux ostensibles à l'école en France, rapporte que 42 jeunes musulmanes et 6 garçons (portant le turban sikh) ont été définitivement expulsés de leur établissement scolaire en raison de leurs signes religieux (2005).

ascendante. En d'autres mots, « La quête d'excellence passe avant la religion » dans plusieurs cas (Sobocinski, 2008, p. 31). Que ce soit dans le secteur catholique, juif ou musulman, les établissements d'enseignement privés tendent en effet à se situer dans le créneau des filières d'excellence, indépendamment de leur affiliation religieuse. Un tel positionnement peut évidemment être porteur d'une certaine sécularisation de l'établissement puisque les programmes d'enseignement se mettent alors à miser davantage sur les stratégies d'excellence et de réussite académique plutôt que sur les programmes d'enseignement spécifiquement religieux.

Une confirmation fort éloquent de cette priorisation de la réussite scolaire par rapport aux préoccupations religieuses se voit à travers le choix massif par des parents musulmans d'établissements catholiques pour leurs enfants, notamment dans le sillage de la loi de 2004 sur les signes religieux ostensibles. Selon le témoignage d'un parent d'élève musulman ayant choisi un collège catholique pour son enfant (collège Sainte-Marie), on voit aussi à quel point l'environnement scolaire plus strict semble plus déterminant dans le choix des parents que le marqueur spécifiquement religieux : « Ici on fait bien plus attention à nos enfants que dans le public. Bettina n'est pas la fille de la femme voilée, mais une élève parmi d'autres. Ils ne sont pas stigmatisés et sont surtout protégés des mauvaises influences dans un quartier assez chaud, où la drogue et l'alcool circulent sans problème » (cité dans Sobocinski, 2008, p. 31). Ainsi, dans ce collège, en particulier, plus de 3 élèves sur 4 sont de religion musulmane (Sobocinski, 2008, p. 31), ce qui semble exprimer une certaine tendance à la sécularisation des écoles confessionnelles, notamment catholiques.

Le financement public

Par ailleurs, d'autres facteurs clés contribueraient à expliquer cette tendance à la sécularisation interne de plusieurs établissements scolaires religieux en France, à commencer par la question délicate du financement. Puisque les écoles religieuses sont souvent aux prises avec une situation financière précaire, voire périlleuse, l'association contractuelle avec l'État apparaît donc, en règle générale, comme une solution logique pour faciliter la survie de l'établissement à long terme. Or, dans l'éventualité où l'État accepte de se lier à un contrat avec une école religieuse (que ce soit au premier ou au second degré), il se met à exercer un contrôle accru sur les programmes d'enseignement, la qualification du personnel scolaire, l'organisation de la vie scolaire et de la sélection des élèves, etc. Une telle association risque donc de conduire à une certaine sécularisation de l'école, dans la mesure où cette dernière dispose d'une marge de manœuvre réduite sur ses propres activités pédagogiques et administratives.

Mais qu'en est-il aujourd'hui des liens contractuels entre les écoles religieuses et l'État français ? Du côté des établissements catholiques, la grande majorité des écoles (formant 97,7% des écoles religieuses sous contrat d'association) jouit aujourd'hui d'un financement public, qui oscillerait entre 80 et 90%⁷, dont est soustraite la portion qui revient à l'instruction religieuse (Dupuis, 2008). D'autres n'ont conclu aucune entente avec l'État. C'est le cas entre autres de plusieurs écoles musulmanes. En effet, sur les 9 écoles musulmanes existant aujourd'hui en France (incluant les départements hors de l'Hexagone), la plupart ne sont liées à aucun contrat avec l'État, à l'exception de deux d'entre elles : l'École primaire *Medersa Taalim oul-Islam* (130

⁷ Il n'y a aucun chiffre officiel à cet égard.

élèves) et le *Lycée Averroès* (100 élèves). Située à Saint-Denis de la Réunion, la première a été fondée en 1947 et est en contrat avec l'État depuis 1990. Quant à l'autre, elle est établie à Lille depuis 2003 et jouit d'un contrat avec l'État depuis 2008. (Bras *et al.*, 2010, p. 77-79).

Les autres écoles, le *Collège-Lycée La Réussite* (fondé en 2001 ; 129 élèves), le *Collège Éducation et Savoir* (fondé en 2008 ; 30 élèves), le *Primaire-Collège-Lycée Al Kindi* (fondé en 2006 ; 335 élèves), le *Collège Ibn Khladoun – École primaire l'Olivier* (fondé en 2009 ; 40 élèves), le Collège Alif (fondé en 2009 ; 38 élèves), le *Collège Institut de formation de Saint-Quentin en Yvelines* (fondé en 2009 ; 29 élèves) et le *Collège Educativ* (fondé en 2009) ne sont actuellement liés à un aucun contrat avec l'État ; elles se retrouvent donc dans la catégorie des écoles « libres » de la législation en vigueur. On remarque aussi l'existence très récente des écoles musulmanes dans le contexte français, qui, à l'exception de celle située à la Réunion, ont toutes été créées après l'an 2000, un facteur qui explique peut-être en partie pourquoi très peu d'entre elles sont présentement en contrat avec l'État. Sur le plan de la filiation doctrinale, il semble que dans la majorité des cas (7 écoles sur 9), les écoles musulmanes françaises s'inscrivent dans la mouvance du mouvement des Frères musulmans, qui cherchent, outre la reproduction de la « lignée croyante », à créer une certaine élite musulmane française, bien insérée dans la communauté nationale (Bras *et al.*, 2010, p. 69).

Quant à l'école juive, elle accueille actuellement plus de 30 000 jeunes juifs, soit environ 29% des élèves juifs de France et ses effectifs ont augmenté de plus de 63% entre 1990 et 2005 (Mathieu, 2008, p. 35). Dans la grande majorité des cas, les écoles juives jouissent d'un contrat d'association avec l'État. En 2006, par exemple, plus de 21 000 des 30 000 élèves scolarisés dans les écoles juives de France se trouvaient dans des classes sous contrat (Amson, 2007). En ce qui concerne leurs localisations géographiques, 71% des écoles sont situées en Île-de-France, 10% à Aix-Marseille, 7% à Lyon et 5% en Alsace-Lorraine. Ces établissements se répartissent en outre selon différents profils religieux, allant de l'Alliance israélite universelle aux Loubavitch (hassidim) et à l'Organisation, Reconstruction, Travail (ORT) (Allouche-Benayoun, 2010, p. 219-220).

Les privilèges systémiques des religions majoritaires

Paradoxalement, on remarque une certaine convergence entre le statut des écoles privées sous contrat d'association en France, et des écoles « séparées » (catholiques et protestantes) qui tapissent le système scolaire de plusieurs provinces canadiennes. Même si les premières doivent se conformer à des prescriptions curriculaires très strictes puisqu'elles sont pratiquement intégrées au secteur public, et que les secondes bénéficient d'une plus large autonomie en vertu des garanties constitutionnelles qui les protègent, les deux réseaux reçoivent d'abondantes subventions gouvernementales, quand elles ne sont pas totalement financées par l'État.

De plus, ces deux secteurs scolaires reflètent le poids de la tradition religieuse historiquement dominante dans les contextes français et canadien (soit le christianisme), même si, en France, les contrats d'association sont ouverts, en principe, à toutes les écoles privées, peu importe la confession qui oriente son projet éducatif. Il n'en demeure pas moins que malgré cette « égalité des chances », le système reconduit les privilèges des religions majoritaires, comme en témoigne l'écrasante proportion des écoles catholiques formant le secteur sous

contrat d'association en France (97,7%). D'ailleurs, après l'instauration de la loi Debré en 1959, plusieurs critiques ont dénoncé la réintroduction subreptice d'un financement destiné aux (seules) écoles catholiques « par la porte de derrière », étant donné la configuration asymétrique de l'enseignement privé en France, essentiellement concentré autour des écoles catholiques (Deer, 2005). En d'autres mots, même si dans un cas, les écoles des groupes majoritaires (catholiques et protestants) se trouvent constitutionnellement protégées et que dans l'autre, elles relèvent d'un contrat d'association, ouvert « en principe » à tous les établissements privés, on retrouve dans les deux contextes, laïques, une prépondérance d'établissements catholiques et protestants financés partiellement ou en totalité par l'État.

2. La recherche empirique sur les écoles ethnospécifiques à caractère religieux

À l'heure actuelle, les écoles « ethnospécifiques », qui articulent leur projet éducatif autour de la transmission d'une identité ethnique particulière, et à plus forte raison, les écoles « ethnoreligieuses », qui intègrent à leur curriculum une dimension religieuse, connaissent une forte popularité à travers le monde occidental. On retrouve en effet, comme nous venons de le voir, un vaste éventail d'écoles catholiques, protestantes, juives et musulmanes, en France, au Royaume-Uni et en Amérique du Nord (y compris au Canada). Si les écoles catholiques ne suscitent habituellement pas trop de controverses, il en va autrement des écoles relevant de groupes ou de courants minoritaires, telles que les écoles juives et musulmanes, qui soulèvent de vifs débats un peu partout dans le monde.

Or, la littérature portant sur le champ des établissements d'enseignement ethnospécifiques ou ethnoreligieux se limite, dans 90 % des cas, à une prise de position normative au sein de cette vaste polémique, ce qui ne contribue pas forcément à faire avancer la connaissance réelle de la réalité de ces milieux éducatifs « parallèles ». Quoiqu'intéressantes sur le plan de la réflexion philosophique et politique, les positions discursives formant l'essentiel des débats à ce propos s'avèrent en effet souvent répétitives et se fondent sur des *a priori* qui ne s'appuient pas sur une démarche scientifique dans le plein sens du terme.

Pour l'essentiel, deux points de vue normatifs concernant les écoles « séparées » (comportant une dimension religieuse) s'opposent dans ce large débat, qui se cristallise souvent autour de la question de leur financement public, que ce soit en Europe ou en Amérique du Nord. Si les détracteurs de cette avenue scolaire se montrent généralement favorables à la reconnaissance du pluralisme « culturel » dans l'espace scolaire, ils refusent toutefois de traduire ce principe en pluralisme « structurel », au nom de la cohésion sociale et des normes communes (Juteau, 1999). Selon ce point de vue, deux arguments principaux motivent la frilosité à l'égard des écoles séparées, en particulier lorsqu'elles s'arriment à un projet religieux.

D'une part, ces auteurs dénoncent les risques d'endoctrinement et de limitation de l'autonomie des élèves pouvant découler de cette scolarisation parallèle (Macedo, 1995). En effet, puisque l'une des missions centrales dévolues à ces écoles consiste à transmettre une « foi » religieuse, certains s'inquiètent que cet « agenda » éducatif finisse par supplanter le développement chez les enfants de la rationalité critique et de l'autonomie individuelle (Stolzenberg, 1993). Dans le même sens, plusieurs vont postuler une sorte d'incompatibilité épistémologique entre la cohabitation dans le curriculum scolaire de la religion, qui se fonde sur une « rationalité en valeur » non soumise à l'épreuve des faits, et de la science, dont les théories sont falsifiables et dont les assises rationnelles (en finalité) orientent les compétences sociales dans le monde moderne (Derocher, 2008). Au final, les opposants à ce type d'écoles redoutent la situation d'anomie dans laquelle pourrait se retrouver l'enfant isolé dans sa vision religieuse du monde, qui aurait appris à « conserver ses définitions déviantes de la réalité *en tant que* réalité » (Berger et Luckmann, 2003, p. 173).

D'autre part, les opposants aux écoles séparées, tous types confondus, évoquent souvent les risques de « balkanisation » scolaire et d'érosion du lien social dont sont porteuses ces institutions, qui séparent les élèves selon leur appartenance culturelle ou religieuse (Callan, 1997; Gutmann, 1995). Comme le soulignent en effet Halstead et McLaughlin (2005), « the most significant criticism voiced against faith schools in current debate is the claim that they are divisive », notamment parce que ces écoles focalisent sur « a particular group within the society and not society as a whole » (p. 61-62). Les tenants de ce point de vue soutiennent aussi que le financement public de telles écoles envoie le message politique selon lequel la « division » constitue un moyen plus efficace pour reconnaître la diversité que le « rassemblement » dans un même espace. Ce faisant, un traitement politique favorable à ce genre d'institutions risque, selon plusieurs, de grignoter les politiques d'adaptation à la diversité dans les écoles publiques au profit d'une montée en popularité du choix pour l'école privée (Triki-Yamani, Mc Andrew et Brodeur, 2008, p. 34). Ce type de scolarisation parallèle nuit en outre, selon les critiques, à l'apprentissage des vertus civiques libérales (tolérance, respect de l'autre, aptitude à la délibération) par les enfants, car de telles aptitudes requièrent la mise en place d'une « citoyenneté délibérative » en classe (Callan, 1997; Sweet, 1997). Or, un tel espace de discussion risque d'entrer en tension avec les normes (religieuses) de certaines écoles séparées. Enfin, comme les détracteurs de l'ensemble des écoles privées, les opposants aux écoles ethnospécifiques ou religieuses remettent en cause la politique de sélection de plusieurs d'entre elles, qui tend à désavantager d'autres écoles publiques en écrémant les élèves les plus prometteurs (Jackson, 2005).

À l'autre bout du continuum, les partisans des écoles séparées (religieuses) affirment que la reconnaissance de telles institutions scolaires conforte le respect de l'égalité et du pluralisme culturel et religieux en élargissant la palette des choix scolaires offerts aux parents. Ceci vaut particulièrement dans les contextes où les écoles privées exercent déjà une forte attraction sur les parents, comme au Québec et au Royaume-Uni. Les tenants du financement public arguent dans la même perspective que les subventions gouvernementales confèrent à l'État un contrôle accru sur les contenus scolaires et le type de socialisation véhiculés dans ces écoles (Mc Andrew, 2008, p. 34-35).

En réponse aux diverses critiques qui leur sont adressées, les tenants de l'école séparée affirment souvent que ces écoles ne visent pas à faire concurrence aux écoles publiques (*mainstream*), mais plutôt à offrir une scolarisation complémentaire, plus attentive aux besoins de certains parents, notamment sur le plan de l'environnement scolaire, plus encadrant que dans la plupart des écoles publiques. Sur le plan du curriculum formel, certains avancent que l'influence du marqueur religieux sur le projet éducatif n'offre qu'une « plus-value » sans heurter les exigences de l'éducation scolaire publique alors que d'autres insistent plus sur le rôle de contre-culture d'une telle scolarisation alternative (Abu Hijleh, 2008 ; Akhtar, 2008). En effet, des auteurs, comme Zine (2008) et Bowen (2010), mettent en lumière l'apport de ces institutions dans un contexte où les écoles publiques reproduisent essentiellement le savoir « eurocentrique » (ou ethnocentrique) dominant (Mc Andrew, 2008, p. 34).

Sur le plan de la socialisation proprement dite, plusieurs auteurs mettent l'accent sur l'espace à l'abri des préjugés et du racisme que procurent les écoles séparées, favorisant en ce sens le développement d'une identité sociale positive chez les enfants (Ipgrave, 2010; Zine, 2008). D'autres ajoutent que ces institutions présentent le double avantage d'assurer la vitalité

de l'identité communautaire (religieuse, culturelle) tout en socialisant les jeunes aux normes communes valorisées dans la société plus large. Un dernier argument récurrent chez les partisans de ces écoles, s'enracinant dans une perspective psychopédagogique, suggère qu'en épousant davantage la « culture primaire » des enfants, les écoles séparées parviennent plus facilement que les écoles publiques à juguler la confusion ou l'incohérence entre les normes familiales et scolaires (Thiessen, 2001).

Mais que dit la recherche empirique de ces diverses intuitions théoriques et normatives? Malgré l'abondance des questions que laissent planer les écoles séparées, notamment en ce qui concerne l'articulation de leur curriculum formel (contenus) et réel (socialisation) aux exigences du curriculum public, force est de constater que très peu d'études fournissent des réponses approfondies à ce propos. Toutefois, quelques études de terrain menées au Canada, en Grande-Bretagne et en France esquissent déjà quelques hypothèses en la matière. Dans les lignes qui suivent, nous tenterons de dégager les grandes tendances vers lesquelles pointent ces études, en les examinant sous quatre angles différents : l'adaptation du curriculum dans une perspective religieuse, la place du développement de l'autonomie dans la scolarisation, les impacts de la « ségrégation » scolaire sur l'ouverture (ou non) des jeunes au pluralisme et l'intégration sociale ainsi que l'évaluation des résultats scolaires.

Il faut comprendre que la plupart des recherches empiriques menées au sein de ces établissements scolaires se mènent dans des écoles « mainstream », qui acceptent de recevoir les chercheurs, et reflètent donc probablement des conclusions relativement modérées et en possible dissonance par rapport aux débats normatifs, qui eux, englobent tous les types d'écoles ethnoreligieuses, même les plus marginales. Il ne s'agit pas d'affirmer que les écoles où ont été réalisées les recherches constituent des milieux atypiques, mais bien qu'elles ne correspondent pas non plus à des franges orthodoxes radicales. C'est donc avec cette grille de lecture qu'il faut apprécier les résultats de recherches recensés ici.

2.1 L'adaptation du curriculum

Sur le plan de l'environnement scolaire des écoles religieuses (en particulier musulmanes), une constante se dégage d'abord d'à peu près toutes les recherches : l'attention apportée à la création d'une « ambiance » islamique spécifique (au sens de climat moral). Appelée « éthos » par certains, « environnement » ou « espace » scolaire par d'autres, cette ambiance semble fondamentale à la fois dans le choix des parents à inscrire leurs enfants dans ces écoles séparées et dans le projet éducatif spécifique des écoles musulmanes.

Dans la plupart des études empiriques, dont celles de Bowen (2010) en France, Riedel aux États-Unis (2008) et Zine en Ontario (2008), les auteurs font ressortir l'importance des relations « familiales » créées dans les écoles musulmanes, où les élèves se sentent un peu comme à la maison. La création de cet espace semble ainsi participer d'un processus de distanciation de l'école publique et de tout ce qu'elle représente de négatif, dont l'anomie, les rapports impersonnels et le laxisme (Zine, 2008, p. 13-16). En occupant cette niche laissée vide par l'école publique, la religion devient alors une sorte de symbole, de « baume réparateur » qui permet de rediriger les enfants dans la bonne voie (« Straight Path ») (Zine, 2008, p. 13-16). Cette tendance se remarque aussi dans des écoles fondées sur des projets spirituels, telles les écoles Steiner, qui contestent l'anonymat des écoles publiques en misant sur la qualité des

relations affectives entre les enseignants et les enfants et les rapports de collégialité entre les membres du personnel scolaire (Ulrich, 1994). Il faut dire que cette recherche de nouvelles affinités électives et d'un réseau social plus solide n'est probablement pas sans lien avec l'éclatement des structures de socialisation traditionnelles et des identités héritées, en particulier en contexte migratoire.

2.1.1 Articulation des registres scientifique et religieux dans la transmission des savoirs

L'ensemble des recherches abordant les modalités d'articulation entre le curriculum formel (public) et le projet éducatif des écoles religieuses illustrent à quel point la religion infuse les explications fournies à des phénomènes naturels, en complétant celles fondées sur la science. Par exemple, Ipgrave, dans une étude menée au sein d'une école musulmane d'Angleterre, explique que le jardin de l'école ne sert pas seulement à enseigner aux enfants d'où viennent les légumes et comment croissent les plantes, mais « they will also learn about the patterns of nature Allah has created and How he sustains and provides for us through it » (Ipgrave, 2010, p. 19).

Dans son étude de terrain menée dans une école musulmane française (Aubervilliers), Bowen illustre par ailleurs le type de « compromis » épistémologiques susceptibles de s'établir au sein des savoirs scolaires entre les explications scientifiques et religieuses. Le chercheur démontre que si le savoir scientifique est globalement endossé par les enseignants, il est aussi ramené sous le « chapeau » religieux, qui permet d'en relativiser le statut par rapport aux modes d'explication religieux.

Par exemple, dans le cours de biologie, l'enseignant introduit une certaine dose de relativité dans sa présentation de la théorie de l'évolution, sans la contredire cependant, en spécifiant qu'il s'agit seulement d'une théorie et que celle-ci est susceptible d'être réfutée et remplacée par une autre au fil des recherches scientifiques : « The curriculum is designed to convince you of the theory of evolution but it is just a theory, it is not absolute truth, I cannot say that in 20 years a scientist will not say, no, that is not any longer true – that is how science progresses ». Ces précautions sont toutefois asymétriques, puisque l'enseignant ne semble pas discuter en contrepartie des limites épistémologiques du discours religieux, ce qui pose indirectement la question des risques d'endoctrinement : « I do believe in all the stages that humans went through, homo erectus and so forth, that we evolved, and also in the unity of creation, which was by God, but I do not think we have a common ancestor with other species; [...] » (Bowen, 2010 p. 123). Ainsi donc, même si les enseignants acquiescent aux théories scientifiques, ils n'en véhiculent pas moins une lecture religieuse de la réalité, dans laquelle la religion n'est pas qu'une sphère d'activités parmi d'autres, mais celle qui surplombe symboliquement toutes les autres.

D'autres tentatives d'imbriquer science et religion dans une interprétation cohérente ressortent de l'étude de Riedel (2008), qui a observé la manière d'enseigner le curriculum public (profane) au sein d'une école musulmane de Chicago, the *Universal School*. Dans sa recherche, Riedel rapporte notamment, à propos du cours de science, que lorsqu'un élève questionne l'enseignante à propos de la place de Dieu dans la création du monde, cette dernière répond en insistant sur la « compatibilité » entre l'islam et la science : « You see the observations, you

credit it where credit needs to be given and then you attribute it to God's ultimate power » (Riedel, 2008, p. 144). Dans ce cas, le message envoyé par l'enseignant se résume en quelque sorte au fait que la science ne dit pas tout et qu'au-dessus de nous, il y a quelque chose... il y a Dieu.

Le rôle complémentaire des fondements normatifs religieux

Une telle vision du monde se rapproche de la théologie de la nature de Ruse, qui voit des affinités entre science et religion. Cette philosophie « sees and appreciate the complex adaptative glory of the living world, rejoices in it and trembles for it ». Autrement dit, la croyance en Dieu « changed and illuminated and made complete » notre vision du monde et de la nature (Ruse, 2003, p. 31-35). De ces différents exemples empiriques se dégage en effet une constante : la ligne de démarcation entre les assises épistémologiques de la science et de la religion : la science permet de rendre compte de la manière dont le monde fonctionne (« how the world goes ») alors que la religion ou la dimension théologique ajoute que tout cela a lieu sous l'égide de Dieu (« God sustains it all ») (Astley et Francis, 2010, p. 198).

Dans une étude ethnographique d'écoles musulmanes en Ontario, Zine (2008) démontre dans la même perspective qu'à travers une « islamisation » des savoirs scolaires, soit une incorporation de thèmes du Coran et de la Sunna aux disciplines de base (mathématiques, histoire, langue, etc.), les enseignants peuvent transmettre adéquatement le contenu du curriculum public. Cela dit, l'auteure affirme en même temps que l'ensemble du projet éducatif des écoles musulmanes est irrigué de principes religieux, à commencer par « a philosophy of holism, or connections among the physical, intellectual and spiritual aspects of identity and identification » (p. 53). De tels fondements normatifs peuvent éventuellement entrer en tension avec le paradigme éducatif dominant en Occident, qui se fonde plutôt sur la prédominance de la rationalité scientifique. Or, Zine voit justement les écoles religieuses, à l'instar d'autres auteurs (dont Bowen, 2010), comme des alternatives nécessaires au focus « eurocentrique » de l'éducation.

D'autres intervenants, tels qu'Akhtar et Hijleh, directeurs respectifs d'une école musulmane montréalaise (Jeunes musulmans canadiens - JMC) et d'une *madrassa* située en Inde, insistent quant à eux sur le rôle complémentaire (plutôt que contestataire) des écoles religieuses en contexte pluraliste. Le premier voit en effet la socialisation à une culture indienne commune comme une finalité prioritaire de l'école, qui doit promouvoir une pleine participation citoyenne. De même, le directeur de l'école JMC voit surtout son école comme un levier d'intégration à la société québécoise, destinée aux parents qui ne se sentent pas prêts à envoyer leurs enfants dans les écoles publiques (Triki-Yamani, Mc Andrew et Brodeur, 2008, p. 35).

2.2 La place du développement de l'autonomie dans la scolarisation

En lien avec la question de l'articulation de la science et de la religion se pose aussi celle du développement de l'autonomie des jeunes dans un contexte scolaire séparé, en particulier religieux. À cet égard, Igrave (à paraître) observe notamment, dans une étude de terrain menée au sein d'une école juive en 2009, l'espace important dévolu à l'autonomie des enfants dans l'interprétation de la religion juive et dans l'ouverture manifestée à l'égard d'autres

traditions religieuses. Au cours de son observation, elle a notamment assisté à des activités en classe (*Religious Education*) favorisant une réflexion critique des élèves autour des différentes branches du judaïsme et de leurs conséquences pratiques sur les croyances et les modes de vie « pluriels » des juifs.

Par exemple, une enseignante a soumis à ses élèves une paire de chandelles utilisées pendant le Shabbat (*Shabbat candles*) et l'image d'une famille se préparant à cette journée sacrée. Une discussion a alors suivi dans la classe sur la position susceptible d'être occupée par cette famille dans le monde juif et sur la diversité interne de cette vaste tradition religieuse, en Israël et à Londres, où se trouve l'école. Ipgrave rapporte un extrait des propos d'un élève : « I think they look quite Orthodox but not too Orthodox – well Orthodox is when you're quite religious or very religious – and very frum – that's a better word. It means religious but religious in a Jewish way and I think really Orthodox people have hair coming down because they cover this bit and they always have their head covered with a top hat or a kippah and they always wear suits ». Ainsi, au sein de cette classe d'éducation religieuse, qui propose en fait un enseignement multireligieux, conformément aux prescriptions du curriculum public (*Local Agreed Syllabus*)⁸, la discussion semble bien mettre en perspective la pluralité d'interprétations possibles du judaïsme, notamment en lien avec les règles vestimentaires, sans les hiérarchiser forcément entre elles.

Dans le même sens, plusieurs activités pédagogiques proposées dans cette école juive, dans le cadre des cours d'enseignement multireligieux, mettent l'accent sur les liens de parenté entre le judaïsme et l'islam ou le christianisme par exemple, tout en soulignant les différences clés dans la définition de leurs croyances et pratiques respectives. Ce type de parallèles se révèle particulièrement intéressant pour éclairer les jeunes élèves issus de mariages mixtes : « I really enjoyed learning about Jesus because my Mum's a Catholic I think – but not strictly – a bit – and I really enjoyed learning about Jesus because I didn't really understand it properly but I really got to know it properly » (Igrave, à paraître).

Ainsi donc, les différentes études empiriques menées jusqu'à présent au sein d'écoles religieuses relevant de groupes minoritaires (juives, musulmanes), malgré leur nombre relativement faible, laissent émerger certaines observations convergentes. On remarque d'abord la tendance des enseignants (notamment musulmans), dans les contenus d'apprentissage à caractère scientifique, à rechercher des explications conciliant les registres scientifiques et religieux pour éviter de contredire le curriculum public tout en transmettant les croyances fondamentales de l'islam. Ce travail d'harmonisation s'appuie tantôt sur une mise en évidence du caractère provisoire et évolutif de la science (dont les théories peuvent être remplacées par d'autres), tantôt sur une intégration des théories scientifiques dans une explication plus large de nature religieuse, par exemple en affirmant que la science corrobore ce que dit le Coran.

⁸ Le cours d'éducation multi-religieuse se fonde sur le programme défini dans le Local Agreed Syllabus, un syllabus national qui prévoit un enseignement non-confessionnel sur quatre grandes religions : le christianisme, le sikhisme, l'hindouisme et l'islam, soit les religions les plus massivement présentes au Royaume-Uni. En fait, les fondements de cet enseignement *sur* la religion rejoignent à plusieurs égards les fondements normatifs du nouveau cours d'éthique et culture religieuse (ECR) au Québec, notamment en ce qui concerne ses finalités d'ouverture à l'égard de la diversité culturelle et religieuse.

En ce qui concerne le développement de l'autonomie des jeunes, plusieurs recherches mettent en évidence l'importance accordée au jugement critique et à la réflexivité des élèves, notamment sur des questions religieuses. C'est le cas entre autres de l'étude d'Ipgrave (à paraître), menée dans une école juive, qui encourage la réflexion et le dialogue autour des différentes interprétations du judaïsme. En ce sens, l'accent semble moins être placé sur la stricte transmission de la foi que sur le développement critique d'une identité religieuse, consciente de sa position non exclusive (Habermas, 2006). Dans le contexte des écoles musulmanes, même si une certaine distance réflexive à l'égard de l'identité religieuse est souvent encouragée, notamment en ce qui touche au choix de porter ou non le voile (Zine, 2008), l'adhésion aux normes religieuses, vestimentaires et comportementales, n'en est pas moins solidement ancrée. Cependant, c'est l'interprétation individuelle qui se transforme, comme l'explique notamment Roy (2002), pour être reformulée dans une syntaxe plus respectueuse des valeurs modernes : « On voit que l'effort de modernisation de l'islam ne passe pas ici par une tentative de justifier en théologie une plus grande souplesse des prescriptions [...], mais de les inscrire dans une perspective de spiritualité, de quête de soi, d'épanouissement. [...] La norme reste incontestée, mais elle doit être choisie » (p. 119).

Sur le plan des mœurs et des codes de conduite, on voit aussi se dégager la tendance dans ce petit échantillon d'études, notamment dans Riedel (2008) et Bowen (2010), à tracer une frontière symbolique entre « nous » (musulmans) et « eux » (les autres), afin de minimiser la contradiction possible entre la régulation religieuse d'un côté et de l'autre, un mode de vie beaucoup plus libéral, entre autres sur le plan des rapports amoureux et sexuels. De cette manière, les élèves peuvent reconnaître, sans ressentir de confusion, le fait que les autres membres de la société environnante ne partagent pas les mêmes valeurs morales ou règles vestimentaires puisque ces derniers ne s'inscrivent pas dans la même « communauté ». En un certain sens, cette altérité repoussoir peut même devenir un vecteur de renforcement de la foi musulmane, car, comme le souligne Roy (2002), « On exprime volontiers sa foi par rapport à un mal-être ambiant : ennui, dérive, drogue, mais aussi sexualité (avoir une vie sexuelle "licite"), échec scolaire, violence, etc. » (p. 120).

Une dernière observation mise en lumière par plusieurs études, encore une fois surtout au sein d'écoles musulmanes, où plus de recherches ont été menées, a trait à la tentative de dépasser les différences culturelles des élèves (d'origines nationales variées lorsque c'est le cas) par la référence à un ensemble de valeurs religieuses « universelles », susceptibles de rejoindre tous les musulmans. Ce travail de réinterprétation de l'islam, en termes humanistes et universalistes, s'accompagne souvent de tentatives d'« épuration » de la religion de manière à rejeter ce qui divise les élèves (culturel) pour se centrer sur ce qui les rassemble (religieux), et ainsi, minimiser la confusion pouvant résulter d'une concurrence entre plusieurs « mémoires » musulmanes (Riedel, 2008). Un autre aspect de cette recherche de cohésion communautaire à travers une récréation de la « vraie » religion s'appuie sur l'importance dévolue à la pratique religieuse et aux normes de comportement, perçues comme des symboles d'« objectivation » de l'islam accessibles à tous les musulmans, indépendamment de leur origine culturelle. C'est cette idée que souligne Riedel (2008), dans son observation de l'*Universal School* de Chicago : « The focus on creating an "environment" rather than a "curriculum" meets the challenge of diversity by leaving the question of Islam education unstandardized and open-ended. » (p. 149). Dans le contexte français, Bowen repère aussi une reconstruction libérale de l'islam à travers l'arbitrage

des discussions en classe que fait une enseignante d'éducation islamique : « You have to distinguish between religion and tradition. Many people do not know their rights; they are ignorant. Is ignorance an excuse before God or before law? » (p. 123).

Cette nouvelle vision de l'islam restituée par les auteurs évoqués précédemment s'articule essentiellement autour d'un certain nombre de « valeurs » et s'accompagne généralement d'un rapport de distance/proximité à l'égard du référentiel transmis. Cette vision « universalisante » de l'islam laisse ainsi plus de place à la traduction individuelle du message religieux (l'enfant doit se questionner si l'enjeu relève de la tradition ou de la religion) et donc, moins de risques en termes de verrouillage de la pensée religieuse. Ainsi, cette réinterprétation de la religion semble représenter une réponse pragmatique à la pluralité interne des clientèles scolaires, qui proviennent d'origines culturelles diverses. On peut dès lors se demander si cette adaptation interne à la diversité ne constituerait-elle pas déjà un habitus culturel pour l'adaptation au pluralisme extérieur à l'espace scolaire.

Un tel recentrage autour des éléments essentiels de la religion semble aussi se retrouver dans certaines écoles juives, comme le révèle notamment Levin (2005). En examinant les orientations curriculaires d'une école juive orthodoxe au Royaume-Uni, l'auteure observe qu'au cœur de l'enseignement prennent place un ensemble de concepts centraux de la Torah, qui pourraient très bien se prolonger dans une éducation à la citoyenneté et à la diversité. Par exemple, à travers la mitzvah *Tzedaka* (charité), Levin voit une interface possible avec le concept éthique et politique de jurisprudence et de justice redistributive, et par suite, avec la vertu civique de responsabilité sociale et de don de soi, non seulement dans la communauté juive, mais dans l'ensemble de la société, locale et globale. Il en va de même avec la mitzvah *G'milut chassadim* (actes de compassion, de gentillesse), dont elle imagine bien la traduction pédagogique en termes de justice et « caring » à l'égard de l'Autre, et de *Tikkun olam* (apporter des « correctifs » au monde), dont elle entrevoit l'extension dans la participation citoyenne, sociale et politique (p. 142-143). Autrement dit, à travers le particularisme juif, il semble tout à fait possible de transmettre de l'universel (ou des valeurs libérales universalisables en contexte pluraliste), du moins dans cet exemple. Le registre religieux n'entrerait donc pas d'emblée en contradiction avec les valeurs d'ouverture à la diversité et de participation citoyenne. Selon certains, la religion faciliterait même l'adhésion à ces valeurs en les inscrivant dans un dais sacré (Wheatman, 2010).

2.3 Les impacts de la « ségrégation » scolaire sur l'ouverture à la diversité et l'intégration sociale des élèves

Plusieurs recherches, menées entre autres au Royaume-Uni (Ipgrave, à paraître ; Jenkins, 2008), convergent pour mettre en lumière deux tendances assez fortes, tant dans les écoles musulmanes que dans les écoles juives, en ce qui concerne le rapport à la citoyenneté, en particulier l'implication dans la société civile (Memon, 2010).

Ouverture à la diversité des élèves

Dans une série d'entrevues menées auprès du personnel scolaire et de parents d'élèves d'écoles juives et musulmanes d'Angleterre, Jenkins (2008) observe d'abord un fort pluralisme interne des clientèles scolaires, conforté par une politique d'admission privilégiant la sélection

de musulmans et de juifs issus de différentes orientations doctrinales. Ces contextes de forte mixité religieuse, tant dans les écoles plus libérales qu'orthodoxes (ou plus strictes), favoriseraient d'emblée selon l'auteure une certaine ouverture à l'égard de la différence de l'autre, qu'elle soit religieuse ou culturelle (en lien avec les différents pays d'origine). Jenkins répertorie en outre plusieurs exemples de « bonnes pratiques » qui parsèment les approches pédagogiques préconisées dans l'échantillon d'écoles qu'elle a visité : visites et festivals interreligieux, bénévolat, liens avec écoles d'une autre religion, etc. Il semble qu'au fil de ces pratiques, organisées autour du référent religieux, se structurerait une véritable participation citoyenne, pas exclusivement tournée vers la communauté juive.

D'autres recherches, inscrites dans le contexte anglais, établissent une équation entre écoles religieuses (catholiques en particulier), cohésion communautaire, tolérance et développement de l'implication citoyenne (Bryk, Lee et Holland, 1993). C'est aussi le cas de Short (2002), qui argue que les écoles religieuses favorisent une relation positive entre les élèves de la communauté et l'environnement social plus large.

Du côté des écoles musulmanes canadiennes (ontariennes), Memon observe une traduction de certains principes religieux en concepts appelant une participation sociale et communautaire. Comme le rapporte en ce sens une enseignante, interviewée par le chercheur : « We want them (Muslim students attending Islamic schools) to realize that they cannot go through life fulfilling their religious obligations without thanking Allah (God) and without serving His servants. Therefore, we encourage them to look to those who are less fortunate and spend time with them in activities (such as Hot Soup Day) which will allow them to see what worth their time and efforts have » (Memon, 2010, p. 114). Toutefois, même si l'accent semble fortement posé sur la participation sociale, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école, Memon souligne la tendance de plusieurs écoles musulmanes à mettre en sourdine l'analyse critique des pratiques de la communauté elle-même, des controverses internes ou encore des diverses interprétations de la foi et des rôles de genre (hommes-femmes). Ce bémol dans le rapport à la citoyenneté et au pluralisme, non seulement à l'extérieur, mais aussi à l'intérieur de la communauté, met en évidence l'écart ou la tension possible entre les représentations idéales de la communauté religieuse à travers l'école et ses pratiques réelles. Cela rappelle aussi l'importance, dans un contexte empirique de trianguler les données en incluant, en plus des entrevues, un travail d'observation permettant de vérifier la congruence ou non entre ce que disent les acteurs et ce qu'ils font.

Dans une étude portant sur la perception de jeunes juifs scolarisés au sein d'écoles de leur communauté en France, Allouche-Benayoun déplace le focus habituel des études sur les écoles religieuses pour se centrer sur la vision du monde des élèves, « produits » de ces institutions. Même si ses questionnaires d'enquête, dont les propositions se révèlent souvent très suggestives, appellent peut-être des réponses socialement acceptables, l'étude permet de soulever des pistes de réflexion intéressantes quant aux attitudes des élèves à l'égard du monde extérieur et de la diversité en général. En ce qui concerne la socialisation entre les pairs et les contacts des jeunes juifs avec des jeunes d'autres religions, l'enquête révèle étonnamment que même si seulement 65% des 201 élèves interrogés ne fréquentent à l'école que des jeunes de la même religion qu'eux, ils disent fréquenter à plus de 53% des camarades d'autres religions à l'extérieur de l'école et à 57%, au cours de leurs loisirs. Dans le même esprit, sur le plan de l'enseignement, les élèves affirment à 64% qu'il importe d'« acquérir un savoir objectif sur les

différentes religions » (Allouche-Benayoun, 2010, p. 231) et qu'apprendre sur les religions favorise le vivre-ensemble (67%) et aide les gens à vivre en paix (74%). Emboîtant le pas aux enfants des secteurs public et catholique, les enfants des écoles juives estiment enfin presque à l'unisson (75%) qu'ils apprécient côtoyer des gens d'autres univers religieux. Ainsi, ces données suggèrent que l'« entre soi » qui caractérise l'éthos scolaire des écoles juives (du moins en France) ne génère pas forcément un repli identitaire des enfants au-delà des murs de l'école. Toutefois, s'agit-il d'un discours réellement vertueux ou plutôt d'une réponse à l'emporte-pièce anticipant les attentes dominantes? La question demeure.

Intégration sociale des élèves

Quoiqu'elle commence à dater, une étude menée en Hollande par Driessen et Bezemer (1999) a par ailleurs démontré que les parents des élèves scolarisés au sein d'écoles musulmanes se perçoivent d'abord comme membres de la communauté musulmane et accordent un statut plus important à la religion dans l'éducation de leurs enfants que les parents d'autres élèves fréquentant des écoles différentes. En lien logique avec cette attitude centrée sur la communauté d'origine, les parents de l'étude se considèrent également moins comme des participants à la société d'accueil et utilisent moins sa langue d'usage. Mais se pose alors la question insoluble de savoir si de tels résultats indiquent que ces attitudes de « repli » des parents découleraient de la fréquentation des écoles musulmanes ou plutôt que ceux-ci ont précisément choisi une école musulmane parce qu'ils se percevaient au départ comme plus fortement liés à leur communauté d'origine.

Plus près de nous, Sercia (2004) a mené une étude doctorale examinant les modèles d'intégration sociale d'élèves fréquentant les écoles ethnoreligieuses au Québec en mesurant les attitudes des élèves à l'égard de diverses dimensions telles que le rapport au groupe d'origine, l'ouverture aux autres groupes, la participation à la culture québécoise, l'attitude face à la société, les relations interpersonnelles et l'implication scolaire et parascolaire. Son étude quantitative s'inscrit dans la continuité des travaux de Mc Andrew *et al.* (1995, 1999), ayant exploré les modèles d'acculturation chez les élèves issus de l'immigration dans les écoles secondaires publiques de Montréal. En récupérant le questionnaire utilisé au cours de cette recherche d'envergure, Sercia analyse dans un premier temps les profils d'acculturation d'un échantillon de 206 élèves grecs, juifs et Arméniens (de 4^e secondaire) fréquentant des écoles ethnoreligieuses de ces mêmes communautés à Montréal. Puis, il compare, dans un deuxième temps, les profils de ces élèves avec ceux d'un groupe de comparaison tiré de l'étude menée par Mc Andrew et ses collègues, fréquentant des écoles publiques. Ce groupe est en fait composé des élèves juifs, musulmans et arméniens extraits de l'échantillon des 2718 élèves de 5^e secondaire sélectionné par l'équipe de Mc Andrew en 1995.

Dans l'ensemble, les résultats de Sercia révèlent que la plupart des élèves d'écoles ethnoreligieuses affichent un profil d'intégration « intégrationniste » (à la fois ouvert à leur propre groupe et à la société d'accueil). Ces données correspondent pour l'essentiel aux conclusions de la recherche de Mc Andrew *et al.* (1999), qui n'a relevé aucun impact significatif de la concentration ethnique sur l'intégration des élèves issus de l'immigration, dans la mesure où la plupart d'entre eux s'inscrivaient dans le modèle intégrationniste. Au vu de ces résultats, Sercia suggère que « La présence d'élèves représentant la société d'accueil ne serait donc pas une condition essentielle à l'intégration sociale des élèves issus des communautés culturelles » (2004, p. 159).

Plus précisément, les réponses fournies par les élèves étalées sur une échelle de 0 à 10 laissent voir certaines différences entre les communautés juive, arménienne et musulmane. Par exemple, en ce qui concerne le rapport au groupe d'origine, les élèves arméniens et musulmans affichent un score passablement plus élevé (respectivement 9,18 et 8,52) que celui des élèves juifs (6,24). L'auteur éclaire le sens de ces résultats en précisant que les élèves juifs de son échantillon connaissent beaucoup moins que les élèves des autres groupes l'histoire de leur pays d'origine, la langue, la religion et les traditions culturelles de leur communauté culturelle. Quant à la participation à la culture de la société d'accueil, les élèves musulmans se démarquent assez clairement avec un score plus faible (4,31) que ceux des communautés arménienne (5,42) et juive (5,17). En guise d'explications, Sercia souligne que les élèves musulmans de l'échantillon sont nombreux à ne jamais avoir visité d'institutions culturelles de Montréal, en comparaison avec les autres, et qu'ils assistent plus rarement à des événements culturels populaires. D'ailleurs, Sercia signale au passage qu'aucun élève musulman n'a réussi à nommer trois régions du Québec, tandis que les élèves juifs et arméniens y sont respectivement parvenus dans 5,8% et 7,4% des cas (Sercia, 2004, p. 115-117).

Mis en lien avec les résultats fournis par les élèves des mêmes groupes culturels, mais fréquentant des écoles publiques (tirés de l'échantillon de Mc Andrew *et al*, 1999), certaines données situent plutôt les élèves des écoles ethnoreligieuses dans une configuration « ethnocentriste ». En effet, quelques résultats expriment, du côté des élèves des écoles ethnoreligieuses, un degré d'appartenance plus élevé à l'égard du groupe d'origine et plus faible à l'égard de la société d'accueil, que celui affiché par le groupe de comparaison. Ces différences notables entre les élèves ont notamment été repérées dans les réponses portant sur le rapport au groupe d'origine, l'ouverture aux autres groupes culturels, l'implication scolaire et parascolaire et la qualité des relations interethniques (Sercia, 2004, p. 159).

Par exemple, sur le plan du rapport au groupe d'origine, les scores obtenus par les élèves du groupe de comparaison (toutes communautés confondues) sont significativement plus faibles (entre 6,86 et 7,63) que ceux des groupes d'élèves des écoles ethnoreligieuses, en particulier des Arméniens et des musulmans (9,18 et 8,52). Selon l'auteur, ce clivage ne serait pas sans lien avec la connaissance souvent plus approfondie de la culture d'origine parmi les élèves fréquentant des écoles ethnoreligieuses, cet aspect figurant habituellement au cœur du projet éducatif de ces établissements scolaires. Les résultats présentent aussi d'importantes différences sur le plan de l'ouverture aux autres groupes culturels, dans la mesure où les élèves arméniens, juifs et musulmans obtiennent respectivement des scores moyens de 5,33, 5,29 et 5,80 alors que les élèves du groupe de comparaison affichent un score moyen de 7,63. Pour expliquer ces écarts significatifs, Sercia évoque entre autres le fait que dans les écoles « séparées », les élèves se lient surtout d'amitié avec d'autres enfants de la même origine qu'eux, puisque ces écoles ne reçoivent généralement que des élèves appartenant à une culture ou à une religion particulière. Des profils contrastés se dessinaient aussi entre les résultats des élèves des écoles ethnoreligieuses et des écoles publiques au regard de l'implication scolaire et parascolaire. Dans ce cas, les élèves arméniens, juifs et musulmans affichent des scores moyens de 4,19, 4,80 et 4,98 tandis que ceux issus des écoles publiques obtiennent un score moyen de 2,85. L'étude plus approfondie des réponses laisse voir que les élèves des écoles ethnoreligieuses participent plus massivement aux activités, aux comités et aux événements interculturels ou multiculturels organisés à l'école, ce qui par ricochet, les amène à s'impliquer davantage dans la vie scolaire et parascolaire. La qualité des relations ethniques apparaît comme le dernier facteur pour lequel les élèves des deux groupes obtiennent des scores assez

différents. Ceux des élèves arméniens, juifs et musulmans se situent en effet entre 8,51 et 8,59 tandis que les élèves du groupe de comparaison obtiennent un score moyen de 7,17. Pour éclairer ces différences, Sercia signale notamment le fait que les élèves des écoles ethnoreligieuses affirment éprouver plus de facilité à se faire des amis en dehors de l'école que ceux des écoles publiques.

Ainsi, à la question globale de savoir si l'intégration sociale exige forcément la fréquentation d'institutions scolaires communes, Sercia conclut (2004, p. 167) avec les propos suivants :

« Nos résultats, notamment ceux qui concernent le rapport à la société d'accueil, semblent indiquer que le fait d'être exposé [au] curriculum formel québécois peut être suffisant et que même en l'absence de pairs de la société d'accueil, les élèves qui fréquentent les écoles ethnoreligieuses sont en mesure de se construire un univers social et culturel qui leur permet de s'identifier au Québec, dans une large mesure. »

Ces résultats semblent donc corroborer ceux que Mc Andrew *et al.* (1999) ont obtenus au sein des écoles publiques quelques années plus tôt. Cette vaste étude a en effet révélé que la densité ethnique ne représentait pas un facteur significatif dans l'intégration sociale des élèves des écoles publiques. Néanmoins, pour les élèves issus de l'immigration, les chercheurs ont observé que la concentration ethnique facilitait l'ouverture aux autres groupes culturels, mais en même temps qu'elle se répercutait de façon légèrement négative sur l'attitude à la société d'accueil. Dans le même sens, Sercia a noté, en comparant les attitudes des élèves arméniens, juifs et musulmans des écoles publiques et ethnoreligieuses, une ouverture accrue aux autres groupes culturels chez les premiers, qui baignaient dans un milieu éducatif caractérisé par une plus grande densité ethnique. Cependant, le chercheur n'a pas relevé de différences significatives entre les attitudes des deux groupes d'élèves par rapport à l'attitude face à la société d'accueil. En suivant Mc Andrew *et al.* (1999) et Sercia (2004), il semble donc que la concentration ethnique ne représente pas une variable très déterminante dans la prédiction de l'intégration sociale des élèves du secondaire.

Quelques années plus tard, Sercia (2007) prolonge son analyse en s'attardant cette fois-ci aux attitudes et aux comportements d'élèves (issus des écoles ethnoreligieuses des trois mêmes communautés en comparaison avec ceux des écoles publiques) à l'égard de la langue française, notamment dans leurs plans futurs. À cet égard, il observe que les élèves juifs scolarisés dans les écoles séparées expriment des attitudes à l'égard du français très proches de celles des élèves fréquentant le secteur public. Il en va de même d'ailleurs des élèves fréquentant les écoles arméniennes et musulmanes. Mais dans ce dernier cas, les élèves sont moins nombreux à exprimer l'intention d'utiliser le français dans leurs plans futurs. Selon le chercheur, ces écarts de résultats sont surtout à mettre en lien avec les caractéristiques culturelles, notamment linguistiques, propres à chaque groupe. Par exemple, de nombreux élèves juifs (sépharades), venant notamment du Maroc, connaissent déjà le français à leur arrivée au Québec tandis que les élèves d'écoles arméniennes proviennent de différentes aires culturelles, mais parlent souvent arménien (et non français).

Toujours dans le contexte québécois, Georgiou (2007) a mené une autre étude en milieu scolaire ethnospécifique, mais cette fois-ci, dans une école grecque : l'École primaire Socrates. L'auteure a tenté de recueillir des données qualitatives quant aux traces du passage à cette

école dans la formation de l'identité et du développement académique et professionnel ultérieur. Menée auprès d'étudiants diplômés ayant fréquenté cette école au primaire, puis ayant obtenu plus tard un diplôme de bachelier dans un domaine relié à celui de leurs études, cette recherche a permis de repérer dans le parcours de ces jeunes adultes un effet résiduel de l'éthos scolaire grec. En effet, les jeunes interrogés ont fait valoir l'importance de l'« éthos de travail » et de l'« identité socratique » intériorisés au fil de leur passage à l'école Socrates, facteurs qui seraient entrés en jeu dans leur carrière professionnelle et dans la formation d'une identité « gréco-canadienne » (*Greek-Canadian identity*). Les anciens élèves de l'école Socrates ayant participé à l'étude ont mis l'accent sur deux éléments en particulier de leur éducation primaire grecque qui représenteraient à leurs yeux des facteurs clés selon eux de leur réussite actuelle : l'environnement scolaire à la fois grec et canadien qui leur aurait permis de développer des compétences au sein des deux cultures, notamment linguistiques, et la solide formation académique qu'ils y ont reçue (Georgiou, 2007).

Finalement, une autre recherche, menée en 1997 par Kelly au sein d'une école musulmane de Montréal, a permis de documenter les différents aspects définissant en quelque sorte la « plus-value » de l'école aux yeux des parents qui la choisissaient pour leurs enfants : le curriculum, l'éducation religieuse, les prières collectives, l'encadrement, les normes de comportement, les règles vestimentaires, l'ambiance communautaire, etc. En questionnant plusieurs parents sur les motifs de leur choix scolaire, la chercheuse a aussi cerné un certain nombre de raisons fondamentales entrant en ligne de compte dans la préférence de l'école musulmane : les cours d'arabe, les hautes attentes académiques et l'encadrement strict des enfants (qui les détourne notamment des fléaux de la drogue, du sexe prémarital et de l'alcool), l'affiliation religieuse et les normes culturelles prolongeant celles de la famille. Fait à souligner : dans plusieurs écoles ethnoreligieuses (juives, musulmanes, etc.), l'éducation plurilingue semble entrer en ligne de compte dans le choix des parents, même si le paravent religieux occupe plus de place dans le projet éducatif mis de l'avant par l'école, dans la mesure où de telles écoles offrent généralement en plus des cours de français et/ou d'anglais, des cours dans une autre langue (arabe, hébreu, yiddish, etc.).

Dans le même sens, plusieurs parents ont affirmé trouver dans l'école musulmane un lieu où leurs enfants pouvaient demeurer eux-mêmes plus facilement et ainsi développer une identité sociale plus équilibrée que dans des écoles publiques, où ils n'étaient pas aussi « normaux » en tant que membres d'une minorité, qui plus est, souvent ostracisée dans les médias et l'opinion publique (Kelly, 1997). Comme l'affirme un parent interviewé par Kelly :

« The Muslim school is an option. As long as the children are comfortable with their own cultural identity, they can adapt perfectly. That is extremely important: for the children to adapt or integrate, the need to be at ease with their own past, their own heritage. An ethnic school can in fact promote integration that way, because it provides a strong foundation, a point to take off from. They are not afraid. » (Kelly, 1997, p. 106)

2.4 L'évaluation des résultats scolaires

Sur le plan de la réussite académique comme telle, les données concernant les écoles ethnospécifiques (religieuses) sont très peu nombreuses, à l'exception du cas des écoles catholiques, légalement constituées et subventionnées par l'État, étant donné leur longue

trajectoire historique en Europe et en Amérique du Nord. Globalement, la plupart des enquêtes disponibles à cet égard (surtout issues du Royaume-Uni où les *Faith-based schools* sont très populaires) démontrent que les élèves de ces établissements (toutes catégories confondues) affichent des résultats scolaires plus élevés que ceux des *community schools* (des écoles valorisant un partenariat étroit avec d'autres ressources communautaires) au GCSE (General Certificate of Secondary Education) (King, 2010; Schagen et Schagen, 2001; Schagen *et al.*, 2002). Cependant, il apparaît difficile d'attribuer ces différences de performance scolaire à l'effet de l'établissement (éthos, qualité de l'enseignement, etc.) plutôt qu'à la sélection des élèves doués au seuil de l'école.

D'autres résultats concernant la réussite scolaire des élèves, notamment en Hollande, proviennent de bases de données quantitatives de type PRIMA (Driessen et Bezemer, 1999). Ces diverses études ont tenté d'analyser les effets de la vocation religieuse de l'école sur la réussite scolaire ainsi que d'autres attitudes, telle que la confiance et l'estime de soi d'élèves du primaire. D'un point de vue général, les résultats de ces enquêtes révèlent que les élèves des écoles catholiques obtiennent de meilleurs scores scolaires que ceux des écoles musulmanes et hindoues. Il n'y aurait toutefois pas de différence marquée entre ces mêmes écoles en ce qui concerne les attitudes des élèves (confiance, bien-être, etc.).

Tout comme dans le cas des enquêtes focalisant sur l'obtention du GCSE dans les écoles catholiques du Royaume-Uni, ces études permettent en outre de conclure que lorsque la variable du statut socioéconomique est contrôlée, la dénomination religieuse de l'école joue un rôle bien secondaire dans la réussite scolaire des élèves. Ainsi, comme les familles hindoues et musulmanes vivent généralement dans des conditions socioéconomiques très précaires en Hollande, les écarts de résultats qui se creusent entre ceux qui fréquentent les écoles de ces communautés et ceux des écoles catholiques, souvent plus favorisés, semblent plus attribuables à la variable économique que religieuse (Sercia, 2004, p. 46).

Dans le contexte américain, on finance par ailleurs les « Charter Schools », des écoles établissant des projets particuliers épousant plus étroitement les « choix scolaires » des parents (un peu comme on les retrouve en Alberta). L'État ne finance donc pas directement les écoles ethnoreligieuses, mais accorde des « bons » aux parents qui leur permettent éventuellement d'opter pour l'école de leur choix. En 1999, une étude du US Department of Education (USDE) a révélé qu'environ un tiers de ces écoles abritaient un projet ethnoreligieux alors qu'un autre tiers développaient des pédagogies alternatives et les autres étaient surtout mobilisées par les communautés noire et hispanophone pour tenter de pallier aux problèmes de décrochage scolaire chez les jeunes. Or, malgré l'importance considérable de ces établissements scolaires aux États-Unis, on ne retrouve que très peu de littérature sur ces écoles. Les études qui évaluent la pertinence des écoles afrocentristes (ou l'équivalent pour la communauté hispanophone) au regard des besoins spécifiques de ces communautés sont aussi à peu près inexistantes. Mais celles qui s'y intéressent néanmoins démontrent que malgré plusieurs années d'expérimentation de ce type de projets scolaires, le rendement scolaire des élèves ne correspond pas forcément aux résultats escomptés (Leaming, 1998; Wells *et al.*, 1999; Sercia, 2004).

Inspiré par les expériences de « *busing* » américain (transfert de certaines clientèles d'élèves vers d'autres établissements d'enseignement aux fins de déségrégation), le système d'éducation israélien a aussi élaboré une approche de « déségrégation », dans les années 1980, afin d'augmenter la concentration ethnique des écoles, assurer une meilleure égalité des chances aux élèves et favoriser l'intégration sociale. Dans ce cas, des mesures ont été mises sur pied afin d'intégrer des élèves sépharades (plus pauvres) aux écoles ashkénazes (où les élèves proviennent de couches socioéconomiques plus favorisées). Dans les études évaluatives de ces stratégies éducatives, les auteurs démontrent que tant au primaire qu'au secondaire, le rendement scolaire des élèves est habituellement amélioré (Amir, 1984; Goldring et Addi, 1989). Cependant, en ce qui concerne la question de l'intégration sociale, on constate que si l'expérience est plutôt concluante au niveau primaire (diminution des préjugés, des stéréotypes, etc.), ce n'est pas autant le cas dans les écoles secondaires, où les stéréotypes négatifs tendent plutôt à augmenter. C'est donc dire que la lutte contre la concentration ethnique n'est pas toujours garante en tant que telle de l'amélioration des attitudes interethniques. En Israël, les interventions réussies ont dû s'accompagner de la collaboration des parents, du personnel scolaire et des élèves (Mc Andrew, 2001; Sercia, 2004).

Dans le contexte québécois, la comparaison des résultats de diverses disciplines scolaires aux épreuves ministérielles selon les taux de concentration ethnique des écoles ont mis en lumière, dès la fin des années 1990, un effet pratiquement nul de la variable ethnique sur la réussite scolaire des élèves immigrés, quoiqu'elle entraîne un léger impact négatif sur leur performance en français (Jodoin et Mc Andrew, 1999). Ces résultats marquent un certain contraste avec la littérature internationale sur la question. Selon Mc Andrew (2001), cet écart reflète probablement une composition différente des flux migratoires propres aux différents contextes nationaux en cause. En effet, les résultats fournis par la littérature varieront selon qu'il soit question de pays où l'immigration est sélective (Canada, Nouvelle-Zélande, Australie, États-Unis, etc.) ou plutôt « subie ». Ainsi, plus les immigrants font l'objet d'une sélection rigoureuse, notamment sur la base de la scolarité et du statut socioéconomique (comme c'est le cas au Québec), moins la corrélation risque d'être forte entre diversité ethnique et défavorisation socioéconomique.

2.5 Conclusion

Les regards croisés des diverses études empiriques sur les écoles religieuses, aussi bien en Europe qu'en Amérique du Nord, laissent donc voir un certain décalage avec les propositions souvent éthérées des débats sur la question. Néanmoins, même si le tableau brossé par ces recherches met surtout l'accent sur les effets positifs, voire complémentaires de telles écoles sur le reste du paysage scolaire, très peu d'études focalisent directement sur le contexte québécois, ce qui rend difficile l'appréciation de la portée réelle de ces recherches dans la réflexion québécoise. Par exemple, plusieurs études ont été menées en France. Or, la situation de ce pays est marquée par des rapports historiques de colonisation qui exacerbent sans doute les tensions entre la majorité et certaines minorités, par un historique important d'antisémitisme et une tradition laïque de longue date, autant de facteurs qu'on ne retrouve pas au Québec et qui n'autorisent donc pas des comparaisons poussées avec le contexte québécois.

Par ailleurs, les résultats très optimistes mériteraient d'être appuyés par des recherches ultérieures, dans la mesure où la plupart des études réalisées se fondent sur des méthodes de collectes limitées (entrevues) et sur des terrains relativement réduits (études de cas dans la majorité des recherches). Il devient donc difficile de généraliser de telles données à d'autres cas de figure. Mais l'état actuel des recherches permet au moins de donner le ton de ce champ d'études en soumettant un certain nombre d'hypothèses.

BIBLIOGRAPHIE

Recherche informatique

- Amson, F. *Lire les pages d'histoire de l'école juive*, en ligne, http://www.col.fr/article.php3?id_article=1259 (consulté le 28 mars 2011).
- British Columbia, Ministry of Education, *Home*, en ligne, <http://www.bced.gov.bc.ca/exams/> (consulté le 28 mars 2011).
- Canadian Legal information institute (CanLII). British Columbia, Statutes and Regulations, *Independant School Act, R.S.B.C., 1996, c. 216*, en ligne, <http://www.canlii.org/en/bc/laws/stat/rsbc-1996-c-216/latest/rsbc-1996-c-216.html> (consulté le 28 mars 2011), dernière mise à jour le 11 mars 2011.
- Canadian Legal information institute (CanLII). Canada (fédéral), Lois et Règlements, *Loi de mise en œuvre de l'Accord atlantique Canada – Terre-Neuve, L.C. 1987*, en ligne, <http://www.canlii.org/fr/ca/legis/lois/lc-1987-c-3/derniere/lc-1987-c-3.html> (consulté le 28 mars 2011), dernière mise à jour le 18 mars 2011.
- Canadian Legal information institute (CanLII). *Loi constitutionnelle de 1867*, en ligne, <http://www.canlii.org/fr/ca/const/const1867.html> (consulté le 28 mars 2011).
- Canadian Legal information institute (CanLII). Manitoba, Lois et règlements. *Règlement sur les subventions aux écoles privées. Règl. du Man. 267/97*, en ligne, <http://www.canlii.org/fr/mb/legis/regl/regl-du-man-267-97/derniere/regl-du-man-267-97.html> (consulté le 28 mars 2011), dernière mise à jour le 11 mars 2011.
- Canadian Legal information institute (CanLII). Newfoundland and Labrador. Statutes and regulations. *Schools Act, 1997, S.N.L., C. S-12.2*, en ligne, <http://www.canlii.org/en/nl/laws/stat/snl-1997-c-s-12.2/latest/snl-1997-c-s-12.2.html> (consulté le 18 mars 2011), dernière mise à jour le 11 mars 2011.
- Canadian Legal information institute (CanLII). Nova Scotia. Statutes and regulations. *Education Act, S.N.S. 1995-96, c. 1*, en ligne, <http://www.canlii.org/en/ns/laws/stat/sns-1995-96-c-1/78356/sns-1995-96-c-1.html#history> (consulté le 14 mars 2011), dernière mise à jour le 11 mars 2011.
- Canadian Legal information institute (CanLII). Nova Scotia. Statutes and regulations. *Governor in Council Education Act Regulations, N.S. Reg. 74/97*, en ligne, <http://www.canlii.org/en/ns/laws/regu/ns-reg-74-97/latest/ns-reg-74-97.html> (consulté le 14 mars 2011), dernière mise à jour le 11 mars 2011.
- Canadian Legal information institute (CanLII). Saskatchewan, Statutes and regulations. *Education Act, 1995, S.S. 1995, c. E-0.2*, en ligne, <http://www.canlii.org/en/sk/laws/stat/ss-1995-c->

[e-0.2/latest/ss-1995-c-e-0.2.html](http://www.canlii.org/en/sk/laws/regu/rrs-c-e-0.1-reg-11/latest/rrs-c-e-0.1-reg-11.html) (consulté le 28 mars 2011), dernière mise à jour le 11 mars 2011.

Canadian Legal information institute (CanLII). Saskatchewan, Statutes and regulations. *Independant Schools Regulations, R. R. S. c. E-0.1 Reg. 11*, en ligne, <http://www.canlii.org/en/sk/laws/regu/rrs-c-e-0.1-reg-11/latest/rrs-c-e-0.1-reg-11.html> (consulté le 28 mars 2011), dernière mise à jour le 11 mars 2011.

École Maïmonide de Montréal, *Accueil*, en ligne, <http://www.maimonide.ca/Public/ViewPage.aspx?id=3> (consulté le 28 mars 2011), dernière mise à jour en 2008.

Fédération des établissements d'enseignement privés du Québec (FEEP) (2007). *L'aspect confessionnel du projet éducatif de l'école privée dans le contexte d'application du programme éthique et culture religieuse*, en ligne, http://recit.cadre.qc.ca/~feep/IMG/pdf/Aspect_confessionnel-VF.pdf (consulté le 28 mars 2011).

Federation of Independant School Association (FISA). *Accueil*, en ligne, <http://www.fisabc.ca/directory/directory.php> (consulté le 28 mars 2011).

Government of Alberta. Education. *Private Schools*, en ligne, <http://education.alberta.ca/parents/choice/private.aspx> (consulté le 28 mars 2011), dernière mise à jour en 2011.

Government of Alberta. Service Alberta, *School Act, 2000*, en ligne, http://www.qp.alberta.ca/574.cfm?page=s03.cfm&leg_type=Acts&isbncln=9780779733941 (consulté le 28 mars 2011), dernière mise à jour en 2011.

Government of Alberta. Service Alberta, *School Act, Private Schools Regulation, 2000*, en ligne, http://www.qp.alberta.ca/574.cfm?page=2000_190.cfm&leg_type=Regs&isbncln=0779750373 (consulté le 20 mars 2011), dernière mise à jour en 2011.

Government of Saskatchewan. *Education*, en ligne, <http://www.education.gov.sk.ca/> (consulté le 18 mars 2011), dernière mise à jour en 2007.

Gouvernement de l'Ontario. Service Ontario, Lois en ligne. *Loi sur l'éducation. L.R.O. 1990, Chapitre E.2*, en ligne, http://www.e-laws.gov.on.ca/html/statutes/french/elaws_statutes_90e02_f.htm (consulté le 18 mars 2011), dernière mise à jour le 15 mars 2011.

Gouvernement de l'Ontario. Service Ontario, Lois en ligne. *Loi sur l'éducation. R.R.O. 1990, Règlement 298*, en ligne, http://www.e-laws.gov.on.ca/html/regs/french/elaws_regs_900298_f.htm (consulté le 18 mars 2011), dernière mise à jour le 15 mars 2011.

- Gouvernement du Manitoba. *Loi sur le Manitoba*, en ligne, http://www.salic-slmc.ca/showpage.asp?file=legislations_ling/documents_hist/1870_loi_manitoba&language=fr&updatemenu=false&noprevnext (consulté le 26 mars 2011).
- Gouvernement du Québec. *Loi sur l'enseignement privé, L.R.Q, chapitre E-9.1*, en ligne, http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/E_9_1/E9_1.html (consulté le 17 octobre 2012), dernière mise à jour le 1^{er} septembre 2012.
- Gouvernement du Québec. *Loi sur l'instruction publique*, en ligne, http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html (consulté le 28 mars 2011), dernière mise à jour le 1^{er} mars 2011.
- Gouvernement du Québec. *Règlement d'application de la Loi sur l'enseignement privé*, en ligne, http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/E_9_1/E9_1R1.HTM (consulté le 28 mars 2011), dernière mise à jour le 1^{er} mars 2011.
- Herzliah, école secondaire. *Accueil*, en ligne, <http://www.herzliahsnowdon.qc.ca/> (consulté le 28 mars 2011), dernière mise à jour en 2011.
- Gouvernement de la France. *Loi Debré*, en ligne, <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/loidebre/loi591557.pdf>, (consulté le 28 mars 2011), dernière mise à jour le 2 janvier 1960.
- Manitoba, Lois du Manitoba. *Loi sur les écoles publiques*, en ligne, [http://web2.gov.mb.ca/laws/statutes/ccsm/p250_2f.php#60\(5\)](http://web2.gov.mb.ca/laws/statutes/ccsm/p250_2f.php#60(5)) (consulté le 28 mars 2011), dernière mise à jour le 25 mars 2011).
- Manitoba. *Écoles du Manitoba. Maternelle à la douzième année*, en ligne, <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/ecoles-mb/index.html> (consulté le 28 mars 2011).
- Ministère de l'Éducation nationale, jeunesse, vie associative, France, *Les établissements d'enseignement privés*, en ligne, <http://www.education.gouv.fr/cid251/les-etablissements-d-enseignement-privés.html> (Consulté le 28 mars 2011), dernière mise à jour en 2011.
- Ministère de l'Éducation nationale, jeunesse, vie associative, France, *Les textes fondateurs du système éducatif* (Loi Falloux, Loi Goblet), en ligne, <http://www.education.gouv.fr/cid194/les-textes-fondateurs.html#les-lois-plus-anciennes> (Consulté le 15 avril 2011), dernière mise à jour en 2011.
- Ministère de la justice, Canada. *Loi concernant l'Alberta, 1905, 4-5 Éd. VII, ch. 3 (Canada)*, en ligne, <http://www.justice.gc.ca/fra/pi/const/loireg-lawreg/p1t121.html> (consulté le 28 mars 2011), dernière mise à jour le 18 octobre 2010.

Newfoundland, Labrador, Department of Education. *Download a Database of K-12 Schools*, en ligne, <http://www.ed.gov.nl.ca/edu/faq/schooldatabase.html> (consulté le 28 mars 2011), dernière mise à jour le 10 mars 2011.

Nouveau-Brunswick, Canada. Éducation, *Répertoire d'information des écoles*, en ligne, <http://www.nbed.nb.ca/repertoire/default.aspx?strLang=F> (consulté le 28 mars 2011), dernière mise à jour en 2011.

Nova Scotia, Canada. Education, <http://www.ednet.ns.ca/> (consulté le 28 mars 2011), dernière mise à jour le 10 mars 2011.

Ontario, Ministère de l'Éducation. *Écoles privées élémentaires et secondaires*, en ligne, <http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/privsch/index.html> (consulté le 28 mars 2011), dernière mise à jour le 22 février 2010.

Prince-Edward-Island, Canada. *Education*, en ligne, <http://www.edu.pe.ca/finder/schoolfinderresults.asp?searchtype=all> (consulté le 28 mars 2011).

The Association of Alberta Public Charter Schools, *Home*, en ligne, <http://www.taapcs.ca/> (consulté le 28 mars 2011), dernière mise à jour en 2011.

The Government of Prince Edward Island. *Statutes and Regulations of Prince Edward Island. School Act, 1988*, en ligne, <http://www.gov.pe.ca/law/regulations/bydept.php3?dept=eecd> (consulté le 10 mars 2011), dernière mise à jour le 9 décembre 2010.

Ouvrages généraux et articles de périodiques

Allouche-Benayoun, J. (2009). L'enseignement privé juif. Dans C. Béraud et J. - P. Willaime (Éds.). *Les jeunes, l'école et la religion* (pp. 219-250). Paris : Bayard.

Amir, Y. (1984). *The role of intergroup contact in change of prejudice and ethnic relations. In towards the elimination of racism*. New York : Pegamon.

Ancil, P. (2006). Les écoles juives privées dans la tourmente. *Annuaire du Québec*. Institut du Nouveau Monde. Montréal : Fides.

Astley, J. et L. J. Francis (2010). Promoting positive attitudes towards science and religion among sixth-form pupils : dealing with scientism and creationism. *British Journal of religious education*, 32(3), 189-200.

Audet, L. -P. (1971). *Histoire de l'enseignement au Québec, 1608-1971*. Montréal : Holt, Rinehart et Winston (2 vol.).

Azria, R. (2010). *Le judaïsme*. Paris : Presses universitaires de France.

- Bauer, J. (2010). Les communautés hassidiques de Montréal. Dans P. Anctil et I. Robinson (Éds.), *Les communautés juives de Montréal. Histoire et enjeux contemporains*. Québec : Septentrion, (pp. 216-233).
- Berger, P. et T. Luckmann [1966] (2003). *La construction sociale de la réalité*. 2^e éd. (Trad. de l'américain par P. Taminiaux). Paris : Armand Colin.
- Bowen, J. (2010). *Can Islam be French? Pluralism and Pragmatism in a Secularist State*. Princeton : Princeton University Press, 110-129.
- Bras, J. - P. et al. (2010). *L'enseignement de l'islam dans les écoles coraniques, les institutions de formation islamique et les écoles privées*. Institut d'Études de l'Islam et des Sociétés du Monde Musulman. Paris.
- Bryk, A. S., V. E. Lee, and P. B. Holland (1993). *Catholic Schools and the Common Good*. Cambridge: Harvard UP.
- Callan, E. (1997). *Creating citizens : Political Education and Liberal Citizenship*. Oxford : Clarendon Press.
- Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire, 2007
- Commission consultative sur l'enseignement privé (CCEP) (1993). *L'école privée et les communautés culturelles et religieuses*. Québec : gouvernement du Québec.
- Coroller, C. (2005). Voile : 48 exclusions depuis la loi. *Libération*, 16 mars.
- Corcos, A. (1997). *Les Juifs, Montréal et l'école*. Québec : Septentrion.
- Croteau, J. P. (2010). La communauté juive et l'éducation à Montréal : l'aménagement d'un nouvel espace scolaire (1874-1973). Dans P. Anctil et I. Robinson (Éds.), *Les communautés juives de Montréal. Histoire et enjeux contemporains*. Québec : Septentrion, (pp. 65-91).
- Deer, C. (2005). Faith Schools in France : from conflict to consensus? Dans Gardner, R., Cairns, J. et D. Lawton (Éds.), *Faith Schools. Consensus or Conflict?* (pp. 178-188). London and New York : RoutledgeFalmer.
- Derocher, L. (2008). *Vivre son enfance au sein d'une secte religieuse*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- Driessen G.W.J.M. et J.J. Bezemer (1999). Background and achievement levels of islamic schools in the Netherlands : are the reservations justified ?. *Race, Ethnicity and Education*, 2(2).

- Georgiou, T. (2007). *The contribution of Socrates School to the identity formation and academic-professional evolution of its graduates* (Master's thesis). University of Crete, Crete, Greece.
- Goldring, E. B. et A. Addi (1989). *Using meta-analysis to study policy issues : the ethnic composition of the classroom and achievement in Israel. Studies in Educational Evaluation*, v. 15.
- Gros, M. - J. (2005). *Une école sikhe pour se remettre au turban*, Libération. fr, en ligne, <http://www.liberation.fr/societe/0101549373-une-ecole-sikhe-pour-se-remettre-au-turban> (consulté le 28 mars 2011).
- Gutmann, G. (1995). Civil Education and Social Diversity. *Ethics*, 105. 557- 579.
- Haarscher, G. (2004). *La laïcité*. Paris : Presses universitaires de France.
- Habermas, J. (2006). Religion in the Public Sphere. *European Journal of Philosophy*, 14, 1-25.
- Ipgrave, J. (à paraître). *Nitzanah School*, projet de recherche, Université Warwick, Royaume-Uni.
- Ipgrave, J. (2010). Including the Religious Viewpoints and Experiences of Muslim Students in an Environment that is Both Plural and Secular. *Journal of International Migration and Integration*, 11(1), 5-22.
- Jackson, R. (2005). L'éducation interculturelle et la diversité religieuse : les approches interprétatives et dialogiques en Angleterre. Dans F. Ouellet (Éd.), *Quelle formation pour l'éducation à la religion?* (pp. 105-118). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Jenkins, M. – P. (2008). Terms of engagement – Muslim and Jewish school communities, cultural sustainability and religious identity, European Educational Research Association.
- Jodoin, M. et M. Mc Andrew (1999). Densité ethnique et intégration sociale des élèves d'origine immigrante au Québec. *Études ethniques au Canada*, 31(1).
- Juteau, D. (1999). *L'ethnicité et ses frontières*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Levin, L. (2005). Through the looking glass : religion, identity and citizenship in a plural culture : from the viewpoint of Modern Orthodox Jewish Schools. Dans Gardner, R., J. Cairns et D. Lawton (Éds.), *Faith Schools. Consensus or conflict ?* (pp. 138-144). London : Routledge.
- Kelly (1997). *Integrating islam : A muslim school in Montreal*. Master Thesis. Mc Gill University. Montréal, Québec.
- King, C. (2010). Faith Schools in Pluralistic Britain: Debate, Discussion and Considerations. *Journal of Contemporary Religion*, 25(2), 281-299.

- Lafferrière, M. (1983). L'éducation des enfants des groupes minoritaires au Québec. De la définition des problèmes par les groupes eux-mêmes à l'intervention de l'État. *Sociologie et sociétés*, 15(2), 117-132.
- Larouche, V. (2010). Subventions controversées à des intégristes musulmans. *Rue Frontenac*, 25 novembre 2010.
- Leaming, J. (1998). Vouchers remain contentious issue in a debate over government aid to religion. *Freedom on line*, 21 octobre.
- Luca, N. (2004). *Les sectes*. Paris: Presses universitaires de France.
- Macedo, S. (1995). Liberal Civic Education vs Religious Fundamentalism. The Case of God vs John Rawls? *Ethics*, 105(3), 468-496.
- Magsino, R. (1986). Human rights, Fair treatments and Funding of Private Schools in Canada. *Canadian Journal of Education*, 11(3), 345-263.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. et al. (1999). Densité ethnique et intégration sociale des élèves d'origine immigrante au Québec. *Études ethniques au Canada*, 31(1).
- Mc Andrew, M. et al. (1995). La concentration ethnique dans les écoles de langue française de l'Île-de-Montréal: un portrait statistique. *Cahiers québécois de démographie*, 24(2).
- Mc Laughlin, T. et J. M. Halstead, (2005). Are faith schools divisive?. Dans Gardner, R., Cairns, J. et D. Lawton (Éds.). *Faith Schools. Consensus or Conflict?* (pp. 61-73). London and New York : RoutledgeFalmer.
- Memon, N. (2010). Social Consciousness in Canadian Islamic Schools. *Journal of International Migration and Integration*, 11(1), 109-117.
- Milot, M. (2002). *Laïcité dans le Nouveau Monde. Le cas du Québec*. Turnhout : Brepols Publishers.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2011). Gestion du dossier unique sur les organismes. Liste des organismes scolaires, site internet, <http://www.mels.gouv.qc.ca/ministere/organisme/>, Québec : gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2007a). *Tableau sur les effectifs à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire au secteur des jeunes, selon la langue maternelle et la langue d'enseignement, par régions administratives (regroupées) et par sexe*. Québec : MELS.

- Pagé, M. *et al.* (1998). Pluralisme et styles d'acculturation d'adolescents néo-québécois. *Revue québécoise de psychologie*, 19(3).
- Pratte, S. (1999). *La place de la religion dans les écoles publiques des provinces anglo-canadiennes*. Rapport de recherche préparé pour le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école (Étude no 4). Québec : gouvernement du Québec.
- Riedel, B. (2008). Universal Particularism : Making an Ethical Islamic School in Chicago. Dans Martha Minow *et al.* (Éds.), *Just Schools. Pursuing Equality in Societies of Difference*, (pp. 132-163). New York : Russel Sage Foundation.
- Robinson, I. (2010). Le judaïsme à Montréal. Dans P. Anctil et I. Robinson (Éds.). *Les communautés juives de Montréal. Histoire et enjeux contemporains*. Québec : Septentrion, (pp. 23-37).
- Roy, O. (2002). *L'islam mondialisé*. Paris : Édition du Seuil.
- Ruse (2003). *Darwin and design: Does evolution has a purpose?* Cambridge: MA London: Harvard University Press.
- Sercia, P. (2007). L'aptitude au français d'élèves fréquentant des écoles ethnoreligieuses au Québec. *Diversité urbaine*, 7(2), 43-59.
- Sercia, P. (2004). Les modèles d'intégration sociale d'élèves fréquentant les écoles ethnoreligieuses au Québec. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Schoenfeld, A. (2011). *Judaïsme*. *L'encyclopédie canadienne*, en ligne, <http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=f1ARTf0004186> (consulté le 28 mars 2011).
- Schagen, S., et I. Schagen (2001). Faith Schools and Specialist Schools, *Education Journal* 62, 30–1.
- Schagen, S. *et al.* (2002). *The Impact of Specialist and Faith Schools on Performance*. Slough: National Foundation for Educational Research, 2002.
- Short, G. (2002). Faith-based Schools: A Threat to Social Cohesion?. *Journal of Philosophy of Education*, 36, 559–72.
- Sobocinski, A. (2008). Les musulmans veulent s'intégrer sans se renier. *Le Monde de l'éducation*, 365(1), 30-33.
- Stolzenberg, N. (1993). He drew a circle that shut me out : assimilation, indoctrination, and the paradox of liberal education. *Harvard Law Review*, 106(3), 588-666.
- Sweet, L. (1997). *God in The Classroom: The Controversial Issue of Religion in Canada's Schools*. Toronto : McClelland and Stewart.

- Thiessen, E. (2001). *In defence of religious schools and colleges*. Montréal : McGill-Quenn's University Press
- Triki-Yamani, A., M. Mc Andrew et P. Brodeur (2008). *Islam and Education in pluralistic societies: Integration and Transformations*, Final report on the Workshop (Version de travail), Université de Montréal.
- Ulrich, H. (1994). Rudolph Steiner (1861-1925), Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée, XXIV (3-4). Récupéré le 26 novembre 2010 de <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/steinerf.pdf>
- US Department of Education (1999). *The state of Charter Schools. Third-year report, National study of Charter Schools*. Office of Educational Research and Improvement. Mai.
- Wells, A.S., Lopez, A., Scott, J. et Home, J. J. (1999). Charter Schools as postmodern paradox : Rethinking social Stratification in an Age of deregulated school choice. *Harvard Educational Review*, 69(2).
- Wiesel, E. (1972). *Célébration hassidique. Portraits et légendes*, Paris, Seuil, p. 19.
- Wilson, J.D et M. Lazerson (1982). Historical and Constitutional Perspectives on Family Choice in Schooling: The Canadian Case. Dans M. Em Manley-Casimir (Éd.), *Family Choice in Schooling : Issues and dilemmas*, Lexington, Mass : Lexington Books (pp. 1-19).
- Zine, J. (2008). *Canadian Islamic Schools*. Toronto : Toronto University Press.



Centre Métropolis du Québec – Immigration et métropoles
INRS – Centre Urbanisation Culture Société
385, rue Sherbrooke Est, Montréal (Québec) H2X 1E3
Téléphone 514.499.4084 • télécopieur 514.499.4065
im-metropolis@umontreal.ca
www.im.metropolis.net

INRS
Université d'avant-garde