

Les socialisations scolaires « marginales » : le cas des écoles religieuses

Stéphanie Tremblay, *Université de Montréal*

Dans les démocraties libérales, l'expression du pluralisme moral dans l'espace public entre souvent en tension avec les normes communes, en particulier lorsqu'elle fait l'objet de revendications communautaires¹. Parmi les diverses institutions sociales où surgissent de tels dilemmes, que ce soit en lien avec le port de signes religieux ou l'aménagement de lieux de prière, l'école est régulièrement soumise au test de la reconnaissance². Or, contrairement aux autres institutions, cette dernière représente un lieu majeur de socialisation renfermant une clientèle captive et occupant une position « charnière » entre l'autorité des parents et la responsabilité de l'État³. Au-delà des nombreux défis posés à l'école publique, le cas des écoles religieuses « séparées » (*Faith Schools*), dont le financement public fait souvent l'objet de débats médiatiques, met en jeu plusieurs valeurs légitimes, dont la liberté de conscience et de religion, les droits des minorités, le pluralisme et la cohésion sociale. Nous proposons de clarifier les enjeux de ce débat, trop souvent galvaudés dans les médias, à partir d'une cartographie des arguments théoriques sur la question en ciblant deux nœuds de tension : la question de la séparation physique des élèves et ses conséquences sur l'apprentissage des « vertus » civiques⁴ ainsi que les rapports entre foi et savoir en milieu séparé et les risques d'endoctrinement des élèves⁵. Pour dresser ce panorama, nous convoquerons et confronterons différents travaux normatifs de la philosophie politique et de la philosophie de l'éducation incarnant les deux pôles idéologiques de ce débat.

1. Une socialisation scolaire en tension avec la société

Le cas des écoles séparées, en particulier celles articulées autour d'un projet religieux, représente d'abord un prisme révélateur des paradoxes et des limites de l'idéal libéral de tolérance, parce que

de telles institutions revendiquent le droit de se retirer de l'espace public et de ce fait, de soustraire les enfants qu'elles accueillent de la formation civique commune au profit d'une socialisation «marginale», menée en milieu fermé par rapport à la société ambiante et ses institutions (publiques). Avant de questionner la légitimité démocratique de ces institutions marginales, il convient de saisir les raisons de leur existence et même de leur multiplication, dans plusieurs sociétés libérales, en Europe et en Amérique du Nord. Il semble en effet que les écoles religieuses cristallisent un certain nombre de contestations sociales en exprimant, à la manière d'un «précipité», diverses failles de la société dans laquelle elles émergent. Tout en respectant les nuances qui s'imposent, plusieurs d'entre elles, abritant un enseignement centré sur une religion traditionnelle, tel que l'islam, le judaïsme ou le christianisme, se rejoignent dans ce qu'elles dénoncent de l'école publique.

L'une des principales faiblesses de l'école publique selon les défenseurs des écoles religieuses réside dans sa tendance à banaliser les différences religieuses et culturelles entre les groupes en privilégiant le libre choix des *individus* au détriment des identités communautaires. Selon cette perspective, l'agenda caché de l'école publique viserait à assimiler subtilement les groupes religieux dans une vision soi-disant inclusive de l'éducation, mais qui au fond camouflerait une fausse universalité conduisant à un effritement des repères moraux et un individualisme excessif⁶. James Davidson Hunter nomme cette tension de l'école publique le «paradoxe de l'inclusion» (*paradox of inclusion*), selon lequel plus celle-ci tente d'intégrer, plus elle génère un repli de certaines communautés qui se sentent exclues de ce cadre dans lequel elles ne se reconnaissent pas⁷. Même les programmes soucieux d'intégrer un enseignement sur les différentes religions (multi-religieux, enseignement culturel des religions, éthique et culture religieuse, etc.) évacuent, selon ses détracteurs, le «cœur» de ces diverses traditions. En effet, plutôt que de mettre l'accent sur la foi et l'engagement religieux, «rival creeds are cast together in a common educational environment, and religious scruples and practices are celebrated as so many charming ornaments of ethnicity⁸». Le cadre plus étroit de l'école privée permet

ainsi d'échapper aux effets dissolvants de l'école publique en créant un microcosme à l'allure « universelle » orienté selon les normes et les valeurs propres à un groupe religieux exclusif⁹. En ce sens, les écoles religieuses s'inscrivent, à plusieurs égards, mais à des degrés différents, en tension avec la société puisqu'elles tentent de créer un éthos et des « structures de plausibilité¹⁰ » différentes de celles de l'école publique. Cette ségrégation volontaire semble répondre à la fois à un besoin de sécurité, devant les craintes provoquées par la modernité avancée et l'avenir, individuel et collectif; un besoin de sens, pour juguler le chaos et l'anomie qui laissent l'individu seul et désemparé; et un besoin d'appartenance, en réaction à l'individualisme exacerbé¹¹.

2. L'école religieuse en débat

Le retrait des élèves des institutions communes

Mais qu'en est-il de la légitimité démocratique de ce type d'institutions qui puise précisément aux principes du libéralisme (reconnaissance de la diversité, pluralisme, etc.) pour revendiquer le droit de se retirer de l'espace public? Pour explorer des pistes de réponse à cette question, nous proposons de mettre entre parenthèses les raisons d'ordre financier, instrumentales et élitistes d'adhérer à l'école privée, qui sont le lot de l'ensemble de ce secteur scolaire, pour se concentrer sur le filtre religieux de ces écoles, qui forme leur réelle singularité, dans notre propos.

Le premier clivage divisant les auteurs a trait à la question de la mixité des élèves dans les murs de l'école, qui se trouve nécessairement limitée dans le cas d'une école religieuse, même si certaines de ces institutions peuvent accueillir des élèves d'origines ethniques relativement diversifiées¹². Selon la plupart des penseurs libéraux, la ségrégation scolaire entraîne une « balkanisation » du système d'éducation, voire un « Apartheid scolaire » et compromet l'intégration sociale en contexte pluraliste¹³. Ceux-ci estiment en outre qu'une exposition précoce des élèves à une diversité de points de vue et d'options morales constitue une condition indispensable à l'apprentissage de la tolérance et de la vie citoyenne. Or, selon ces auteurs, l'école religieuse « séparée » ne peut procurer aux élèves un

véritable espace de délibération en raison de son enracinement *a priori* dans un univers confessionnel¹⁴. Selon Gutmann, les écoles ethniques ou religieuses, telles que celles d'orientation afrocentriste, prônent une perspective « séparatiste » en porte à faux par rapport aux objectifs et aux valeurs du libéralisme en enseignant aux élèves « le sens de la supériorité raciale¹⁵ ». Même si elle est volontaire, cette nouvelle ségrégation raciale dans l'espace scolaire renforcerait l'idée selon laquelle le moyen le plus efficace pour combattre la discrimination, ce n'est pas d'agir sur les structures sociales existantes mais de fonder un système parallèle¹⁶. L'enseignement multiculturel intégré à l'école publique, aux dires des penseurs libéraux, représente une voie plus prometteuse pour prendre en compte la diversité et corriger les biais ethnocentriques de l'éducation publique tout en favorisant la rencontre de tous les élèves dans un même espace. Mais encore là, selon plusieurs, une telle perspective éducative tombe souvent dans l'écueil du « tourisme culturel » et dans l'exotisme plutôt que dans celle d'une réelle compréhension mutuelle¹⁷.

Pour les libéraux, l'école publique constitue un véritable laboratoire d'apprentissage de la tolérance et ainsi, c'est par le biais d'un contact soutenu entre les élèves que ceux-ci acquerront les vertus civiques nécessaires à la vie démocratique. Ces vertus s'adosent à un certain nombre d'« espérances libérales » qui représentent des clés de reproduction de la société politique. Selon Shweder¹⁸, il s'agit d'abord de l'*autonomie* ou la liberté pour chaque individu et groupe de choisir ses propres conditions de vie, puis de la *justice méritocratique*, permettant à chacun d'être justement récompensé ou rémunéré selon ses mérites, l'*égalité des chances*, selon laquelle chacun devrait bénéficier des mêmes chances d'être scolarisé et de participer au développement de la société, indépendamment de ses attributs sociologiques, et enfin, l'*assistance aux personnes vulnérables*, protégeant chaque individu plus faible d'abus éventuels, physiques ou mentaux. Dans des termes sensiblement équivalents, Milot¹⁹ souligne trois éléments constitutifs de la pensée libérale se prolongeant dans l'organisation de la plupart des sociétés démocratiques. Il s'agit de l'*autonomie individuelle*, qui signifie à la fois la liberté d'orienter sa vie selon les convictions de son choix et la

capacité d'adopter une distance critique, voire de contester certaines croyances héritées de son groupe culturel ou religieux d'appartenance, puis de l'égalité entre les groupes, découlant de l'égalité individuelle et impliquant un traitement neutre et équitable de la part de l'État des diverses convictions morales. Ce sont ces espérances libérales qui étaient les vertus civiques distillées par l'école publique, telles la tolérance, l'autonomie, l'empathie, le civisme et l'esprit critique²⁰ et c'est précisément ce contre quoi s'insurgent plusieurs groupes religieux conservateurs qui craignent que ces acquis étioient leur doctrine religieuse au fil des générations.

Un dernier aspect crucial de la fréquentation commune des établissements scolaires, selon de nombreux auteurs, tient aux risques accrus d'oppression de certains enfants exclus de l'école publique et par conséquent, de la protection de l'État. Cette question se pose tout particulièrement dans le cas d'enfants nés dans certains groupes religieux ou sectaires coupés de la société, qui sont scolarisés à la maison ou dans des écoles clandestines à l'abri de la supervision gouvernementale²¹. La scolarisation scolaire marginale pose en somme la question de l'intégration ultérieure et des acquis des enfants à leur entrée dans une institution scolaire publique, collégiale ou universitaire, et dans la société en général, où ils ne formeront plus un groupe majoritaire couvé et protégé des dangers extérieurs.

Les partisans des écoles religieuses nuancent toutefois ce tableau en arguant que la plupart des objections avancées par les penseurs libéraux se limitent à des considérations normatives non soumises à l'épreuve des faits. Citant à l'appui les exemples des Pays-Bas, du Danemark et de l'Australie, des pays comptant un large réseau scolaire privé, constitué notamment d'écoles religieuses et considérées parmi les sociétés les plus tolérantes et cohésives, Thiessen soutient que les écoles séparées ne conduisent pas forcément à la division sociale. Au contraire, même s'il admet que cette hypothèse peut paraître contre-intuitive, cet auteur avance qu'un environnement scolaire plutôt homogène peut permettre un apprentissage plus efficace des vertus civiques libérales qu'un milieu pluraliste, puisque ce cadre plus restreint épouse davantage la « culture primaire » (religieuse et culturelle) des enfants²². Ce constat ressort également de quelques

études empiriques, dont celle de Sweet, dans laquelle une mère interrogée décrit le paradoxe de l'ouverture à l'autre dans le contexte d'une école juive de Toronto où elle a envoyé sa fille : « And here I am, educating my child separately. But there's a paradox [...] The more I teach her who she is, then the better she can live with others²³. »

La scolarisation scolaire marginale, articulée autour d'une tradition religieuse particulière, réduit ainsi, selon ses partisans, le hiatus ou les conflits de valeurs entre les modes de socialisation de la famille et ceux de l'école, reflétant les normes sociales en vigueur. En effet, lorsqu'ils sont catapultés dans l'école publique, il arrive souvent que les enfants issus de minorités culturelles ou religieuses soient subtilement « mis en échec par rapport aux rituels de l'école²⁴ » ou à son curriculum caché (codes sociaux implicites). Cela vaut notamment pour les écoles musulmanes, qui, contraintes de respecter les grandes lignes du curriculum public, accordent une importance accrue à ce qu'elles appellent « Islamic environment » ou « Islamic space ». Tout en se conformant aux exigences des savoirs scolaires séculiers, elles structurent ainsi un environnement distinct de celui de l'école publique autour des normes religieuses rigides imposées aux élèves : port de l'uniforme, interdiction du flirt et séparation des garçons et des filles, prières quotidiennes, nourriture *halal*, en plus d'une banque de cours d'Arabe, d'histoire de l'islam et d'études coraniques²⁵. Cet éthos « encapsulé » permet de protéger les jeunes musulmans des influences négatives de la société ambiante, tels la sexualité précoce, la violence, la drogue et le laxisme parental. Certains auteurs, dont Zine²⁶, font même valoir le fait que l'éducation religieuse favorise l'implication des jeunes dans la société civile et politique, en fournissant un ancrage plus solide à leur identité sociale et un véhicule efficace de mobilisation sociale.

Le « filtrage » religieux des savoirs scolaires et la question de l'endoctrinement

Au-delà de la question de la mixité scolaire se pose toutefois une autre question d'envergure, celle du filtrage des savoirs et des risques d'endoctrinement des enfants au sein des institutions scolaires religieuses, en particulier celles de nature plus conservatrice ou

fondamentaliste. Selon plusieurs auteurs, le fait qu'une école appuie sa vision de l'éducation sur une identité religieuse particulière mine nécessairement sa capacité à transmettre objectivement les savoirs scolaires. La perspective religieuse repose pour eux sur des croyances faillibles et non falsifiables, et donc incommensurables avec les savoirs « universels » du curriculum public, qui se fondent sur des théories scientifiques pouvant être réfutées par l'expérience²⁷. Toutefois, selon Nagel²⁸, pour éviter réellement l'endoctrinement et adopter une position épistémologique honnête dans l'espace scolaire, les savoirs devraient pouvoir être librement questionnés par les enseignants et les élèves, y compris les théories plus controversées. Par exemple, il devrait être possible et souhaitable que les critiques adressées à la théorie de Darwin et les raisons avancées en faveur de croyances religieuses concurrentes (dont le Dessein Intelligent) soient abordées en classe de biologie, tout en prenant soin de préciser que l'une est falsifiable et repose sur des preuves empiriques alors que l'autre s'appuie sur la foi en Dieu, et n'a pas le même statut épistémologique. Autrement dit, plutôt que de discréditer d'emblée toute « théorie » religieuse en se fondant sur le sens commun et la suprématie *a priori* de la science, il vaudrait mieux tracer une ligne de démarcation claire entre ce qui relève respectivement de la science et de la foi. Sans cette liberté de remise en question et de distanciation critique à l'égard des savoirs scolaires, plusieurs auteurs perçoivent un réel risque d'endoctrinement des élèves²⁹.

Selon plusieurs défenseurs des écoles religieuses, les écoles religieuses sont tout à fait aptes à tracer une frontière entre ce qui relève de la Vérité avec un grand « V », soit les croyances fondamentales et la dimension eschatologique de chaque tradition religieuse, et ce qui relève des normes régissant le monde d'ici bas, au cœur desquelles se retrouvent les principes du pluralisme et de la tolérance. En traçant cette ligne, les élèves ne devraient avoir aucun problème, selon Thiessen, à délibérer ouvertement autour d'enjeux controversés dans la société ambiante (mariage gai, sexualité pré-maritale, etc.)³⁰. C'est d'ailleurs ce va-et-vient entre les deux registres qu'a observé Bowen, dans son observation d'une école musulmane en France : « The three subjects matters [couples gais et

unions civiles, religion et culture, théorie de l'évolution] lead these three teachers in different directions, but they present their subjects in ways that emphasize an ethical distance between the believer's source of certainty (Scripture) and the particular norms of teachings that characterize French society³¹.»

En plus de pouvoir initier les élèves au pluralisme des visions du monde, les écoles religieuses ne sont pas allergiques au sens critique, selon Thiessen³², et ne cherchent pas à « programmer » les enfants à adhérer aveuglément à une interprétation de la religion enseignée. Un tel projet éducatif, équilibrant foi et ouverture à l'autre, inviterait plutôt les élèves à jeter un regard critique à leur engagement religieux tout en reconnaissant les fondements rationnels de leur propre tradition. Cela leur permettrait de prendre conscience et de respecter le fait que d'autres adhèrent à des systèmes de croyances différents, qui recèlent également des aspects positifs et rationnels. Au fil de leur formation, les élèves des écoles religieuses exerceraient ainsi leurs aptitudes délibératives à l'intérieur de leur propre tradition en devenant « des interprètes actifs plutôt que des consommateurs passifs » puisque chaque religion évolue sans cesse, est un « work-in-progress », au même titre que la société dans laquelle elle existe³³. Cette maîtrise des écritures religieuses pourrait même conférer une crédibilité et un certain pouvoir aux enfants dans leur relation à leurs parents³⁴.

Mais au fond, un profond clivage idéologique sépare plusieurs partisans des écoles religieuses et leurs opposants. La conception de l'endoctrinement des premiers (surtout les plus conservateurs) prend le contrepied de la dichotomie habituelle que trace les libéraux entre coercition et libre choix³⁵. En effet, alors que l'endoctrinement est généralement associé à une privation de l'autonomie individuelle consécutive à l'imposition de croyances ou de pratiques particulières dans les démocraties libérales, certains religieux plus conservateurs la voient plutôt comme une interférence avec le processus de formation des croyances³⁶. L'approche neutre et objective de l'école publique, qu'ils qualifient « d'humanisme séculier », constitue pour eux une courroie d'assimilation puisqu'elle impose aux enfants, encore malléables, une distance critique à l'égard de leur foi, qui mine la capacité des parents de transmettre leur conception de la vérité à leurs enfants³⁷.

3. Libéraux et communautariens : deux axiomes, deux conceptions de l'éducation et du lien social

En filigrane de ces deux conceptions de l'endoctrinement, des savoirs scolaires et de la socialisation souhaitable des enfants se profilent deux conceptions normatives de l'éducation et du lien social en contexte démocratique. Pour la première, d'orientation libérale³⁸, la société politique repose sur certaines valeurs clés, dont les droits humains fondamentaux et l'égalité des citoyens, mais en aucun cas ne devrait s'appuyer sur un dénominateur commun moral ou religieux pour éviter de se retrouver à la remorque d'une seule conception du bien. Les citoyens doivent adhérer aux valeurs publiques fondamentales à partir de leurs propres raisons (religieuses ou autres) mais s'entendre pour ne pas les voir transposées telles quelles dans les normes communes. Celles-ci doivent donc passer à travers le filtre de la « raison publique », compréhensible et acceptable par tous. Il s'agit de ce que Rawls appelle un « consensus par recoupement ». En revanche, dans l'autre conception, d'orientation communautarienne, c'est plutôt dans le prolongement des héritages religieux et culturels particuliers que doivent s'adosser l'éducation et le lien social. Seule une reconnaissance par l'État des particularismes religieux propres aux diverses communautés et le financement public de leurs institutions respectives permet l'émergence de valeurs communes, portées par les différentes communautés morales. Or, pour les penseurs libéraux, un tel scénario politique est à écarter puisqu'il favorise les replis identitaires et la marginalisation en plus de risquer d'enfermer les individus dans leur groupe et de limiter l'exercice de leur liberté de conscience³⁹.

Naturellement, ces deux conceptions divergent quant aux rôles qu'elles confient aux parents et à l'État dans l'orientation des normes et du curriculum scolaire. Dans l'optique communautarienne, ce sont les parents qui devraient contrôler en priorité l'éducation scolaire puisque ce sont les premiers responsables des enfants et ceux qui sont forcément en mesure de mieux veiller à leurs intérêts. En ce sens, la conquête de l'autonomie des enfants ne peut se réaliser qu'à la suite de l'immersion dans une culture familiale, qui doit se prolonger dans l'espace scolaire pour éviter un vacuum culturel et

moral et les aider à trouver « an idea for which I am willing to live and die⁴⁰ ». À l'inverse, la perspective libérale accorde la prévalence à la responsabilité gouvernementale dans l'éducation scolaire afin d'offrir la possibilité aux enfants de choisir et de réviser leurs choix de vie, d'assurer l'apprentissage des compétences civiques à l'école et empêcher que l'école ne devienne le véhicule d'une idéologie anti-démocratique⁴¹.

Les apories de la rhétorique communautarienne

Lorsqu'on y regarde de plus près, le discours des « communautariens » déployé par les partisans des écoles religieuses est parsemé de subtiles contradictions puisque pour revendiquer la légitimité de leurs écoles séparées, ils invoquent souvent le caractère « essentialiste » et historiquement figé de leur tradition qu'ils tentent de reproduire et de transmettre le plus fidèlement possible à travers les générations. Or, à l'origine, la rhétorique communautarienne, empruntée à l'anthropologie culturelle, se fonde elle-même sur la prémisse selon laquelle les croyances sont subjectives, et que le libéralisme doit reconnaître les divers « way of life » afin de permettre à tous les citoyens d'exercer leur liberté et de laisser s'épanouir leur identité. Ce faisant, cette critique puise aux valeurs de l'ouverture à la diversité et de la tolérance, celles-là mêmes qu'invoquent les mouvements sociaux tels que les gays et lesbiennes et les féministes dans leurs revendications⁴². Il va de soi que les partisans des écoles religieuses ne s'attardent pas à ces aspects progressistes du discours communautarien, mais y trouvent les arguments sur mesure pour défendre leurs intérêts : une résistance à l'assimilation et une opposition à la vision subjectiviste de la religion promue au sein du libéralisme. En moulant leur rhétorique sur celle des communautariens et de l'« authenticité » culturelle, ils tentent donc de mieux résister à la critique.

Mais en réalité, leur discours relève bien davantage d'un communautarisme « réactionnaire », reflétant un durcissement des normes religieuses en réaction à une libéralisation jugée excessive de leur religion et de la société dans son ensemble. Il en va ainsi du fondamentalisme chrétien aux États-Unis, qui a émergé au XIX^e siècle

pour lutter contre la « contamination » libérale de la religion⁴³. La même tendance s'observe dans plusieurs écoles musulmanes, qui mobilisent un « environnement » ou un « espace » islamique pour représenter l'islam comme un système de valeurs « universel » permettant de surmonter les crises d'interprétation profondes de la religion en contexte diasporique. Cette recherche d'un islam « pur » passe par la formation de bons musulmans (comportement) avant celle de musulmans érudits (écritures), mais aussi par une manipulation symbolique des catégories de « religion » et de « culture ». En effet, alors que la culture est associée à l'ignorance et à ce qui divise les musulmans, la religion renvoie aux valeurs et permet d'inventer un islam authentique, inclusif et rassembleur. Pourtant, il est difficile de déterminer réellement si certaines pratiques mises en place dans l'espace scolaire, telle l'interdiction du flirt, relèvent de la culture ou de la religion⁴⁴. Cette distinction entre les deux registres a d'ailleurs été observée par Bowen, dans son étude de terrain d'une école musulmane : « At this point one boy remarks : The husband forces her to share it [wages], leading Mme Keffi to ask : Is that religion or tradition ?, and the same boy shouts out the reply : Tradition ! [...] Relying blindly on tradition is implicitly associated with ignorance ; religion requires study⁴⁵. »

4. Conclusion

Ainsi donc, la légitimité des écoles religieuses « séparées » ne se tranche pas aisément. Ses partisans comme ses opposants développent en effet un argumentaire rationnel qui tient la route d'un point de vue philosophique, mais qui se heurte dans les deux cas à la même pierre d'achoppement : les limites de leur propre idéal politique. En effet, dans un cas comme dans l'autre, il est difficile de trouver un langage qui transcende sa propre vision du citoyen idéal, de l'éducation et du lien social même si certaines passerelles sont possibles. Bien évidemment, comme les sociétés démocratiques actuelles s'enracinent plutôt dans la tradition libérale en Amérique du Nord, il est difficile d'admettre que le bien commun soit amputé par des petits îlots communautaires qui organiseraient chacun leurs institutions. Mais la demande croissante pour les écoles religieuses nous confronte également aux limites du

modèle politique libéral de reconnaissance. En effet, ses valeurs clés, le pluralisme et la tolérance, entrent-ils en contradiction avec elles-mêmes lorsqu'elles contraignent certaines minorités religieuses à « célébrer la différence » ? Quels aménagements au sein du système scolaire public devraient être réalisés afin d'assurer une meilleure intégration des communautés qui préfèrent retirer leurs enfants des institutions communes ? Au-delà des amendements du curriculum et des normes scolaires officielles, ne faudrait-il pas se tourner vers l'éthos scolaire public et ses codes sociaux implicites, qui continuent parfois d'écarter subrepticement certaines minorités, notamment par le « filtre » religieux que peuvent avoir les enseignants ? C'est en tout cas cette direction que l'existence des écoles religieuses nous invite à explorer.

-
1. Voir Will Kymlicka, *La citoyenneté multiculturelle*, Québec, Boréal, 2001 et Charles Taylor, *Multiculturalism and « The Politics of Recognition »*, Princeton, Princeton University Press, 1992.
 2. Voir Marie Mc Andrew et al., *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique. Normes et pratiques*, Montréal, Fides, 2008.
 3. Guy Bourgeault et al., « L'espace de la diversité culturelle et religieuse à l'école dans une démocratie de tradition libérale », dans *Revue européenne des migration internationale*, vol. 11, no. 3 (1995), p. 79-103.
 4. Micheline Milot, « Tolérance, réciprocité et civisme : les exigences des sociétés pluralistes », dans Fernand Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la religion*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2005, p. 11-32.
 5. Voir Elmer John Thiessen, *In Defence of Religious Schools and Programs*, Montreal, Mc Gill-Queen's University Press, 2001.
 6. Charles Taylor, *Multiculturalism and « The Politics of Recognition »*, Princeton, Princeton University Press, 1992.
 7. James Davidson Hunter, *The Death of Character : Moral Education in an Age without Good or Evil*, New York, Basic Books, 2000.
 8. Eamonn Callan, « Discrimination and Religious Schooling », dans Will Kymlicka (dir.), *Citizenship In diverse Societies*, New York, Oxford University Press, 2000, p. 57.

9. Barnaby B. Riedel, « Universal Particularism: Making an Ethical Islamic School in Chicago », dans Martha Minow (dir.), *Just Schools. Pursuing Equality in Societies of Difference*, New York, Russel Sage Foundation, 2008, p. 132-163.
10. Peter Berger et Thomas Luckmann, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1986.
11. Lorraine Derocher, *Vivre son enfance au sein d'une secte religieuse*, Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, 2007, p. 1-7.
12. Elmer John Thiessen, *In Defence of Religious Schools and Programs*, Montreal, Mc Gill-Quenn's University Press, 2001.
13. Amy Gutmann, « Civil Education and Social Diversity », dans *Ethics*, vol.105 (1995), p. 557-579.
14. Eamonn Callan, *Creating Citizens: Political Education and Liberal Citizenship*, Oxford, Clarendon Press, 1997, p. 24-25.
15. Amy Gutmann, « Civil Education and Social Diversity », dans *Ethics*, vol.105 (1995), p. 557-579.
16. Myrna Lashley, « Pour ou contre les écoles afrocentristes au Canada? », dans *L'autre, cliniques, cultures et sociétés*, vol. 9, no. 3 (2008), p. 428.
17. Jasmin Zine, *Canadian Islamic Schools*, Toronto, University of Toronto Press, 2008, p. 40.
18. Richard A. Shweder, « After Just Schools: The Equality-Difference Paradox and Conflicting Varieties of Liberal Hopes », dans Martha Minow et al. (dir.), *Just Schools. Pursuing Equality in Societies of Difference*, New York, Russel Sage Foundation, 2008, p. 254-290.
19. Micheline Milot, *Laïcité dans le Nouveau Monde. Le cas du Québec*, Paris, Brepols Publishers, 2002, p. 155-161.
20. Micheline Milot, « Tolérance, réciprocité et civisme : les exigences des sociétés pluralistes », dans Fernand Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la religion*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2005, p. 11-32.
21. Lorraine Derocher, *Vivre son enfance au sein d'une secte religieuse*, Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, 2007, p. 1-7
22. Elmer John Thiessen, *In Defence of Religious Schools and Programs*, Montreal, Mc Gill-Quenn's University Press, 2001, p. 29-43.
23. Lois Sweet, *God in The Classroom: The Controversial Issue of Religion in Canada's Schools*, Toronto, McClelland and Stewart, 1997, p. 112.
24. Vasquez-Bronfam et Martinez, 1996, cité dans Fasal Kanouté, « Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal », dans *Revue des sciences de l'Éducation*, vol. 28, no. 1 (2002), p. 175.

25. Barnaby B. Riedel, «Universal Particularism : Making an Ethical Islamic School in Chicago», dans Martha Minow *et al.* (dir.), *Just Schools. Pursuing Equality in Societies of Difference*, New York, Russel Sage Foundation, 2008, p. 149.
26. Jasmin Zine, *Canadian Islamic Schools*, Toronto, University of Toronto Press, 2008.
27. Thomas Nagel, «Public Education and Intelligent Design», dans *Phylosophy & Public Affairs*, vol. 36, no. 2 (2008).
28. Barnaby B. Riedel, «Universal Particularism : Making an Ethical Islamic School in Chicago», dans Martha Minow *et al.* (dir.), *Just Schools. Pursuing Equality in Societies of Difference*, New York, Russel Sage Foundation, 2008, p. 149.
29. Amy Gutmann, « Civil Education and Social Diversity », dans *Ethics*, vol. 105 (1995), p. 557-579 et Stephen Macedo, «Liberal Civic Education and Religious Fundamentalism : The case of God vs John Rawls?», dans *Ethics*, vol. 105, no 3 (1995), p. 468-496.
30. Elmer John Thiessen, *In Defence of Religious Schools and Programs*, Montreal, Mc Gill-Quenn's University Press, 2001, p. 36-37.
31. John Bowen, *Can Islam be French? Pluralism and Pragmatism in a Secularist State*. Princeton, Princeton University Press, 2010, p. 123.
32. Elmer John Thiessen, *In Defence of Religious Schools and Programs*, Montreal, Mc Gill-Quenn's University Press, 2001, p. 237.
33. Richard Rorty, «Runes and Ruines : Teaching Reading Cultures», dans *Journal of Philosophy of Education*, vol. 29, no. 2 (1995), p. 221-222.
34. I. Melliti. *Jeunes et religion au Maghreb*, Conférence organisée par le pôle «Religion et ethnicité» du Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM), Montréal, Québec, octobre 2009.
35. Nomi Stolzenberg, «He drew a circle that shut me out: assimilation, indoctrination, and the paradox of liberal education», dans *Harvard Law Review*, vol. 106, no 3 (1993), p. 611.
36. *Ibid.*, p. 634
37. *Ibid.*, p. 628
38. John Rawls, *Libéralisme politique*, Paris, Presses universitaires de France, 1995.
39. Elmer John Thiessen, *In Defence of Religious Schools and Programs*, Montreal, Mc Gill-Quenn's University Press, 2001, p. 174-177; Dominique Schnapper, *Qu'est-ce que la citoyenneté*, Paris, Gallimard, 2000, p. 237-238.
40. *Ibid.*, p. 198.

41. Amy Gutmann, « Civil Education and Social Diversity », dans *Ethics*, vol.105 (1995), p. 557-579.
42. Nomi Stolzenberg, «He drew a circle that shut me out: assimilation, indoctrination, and the paradox of liberal education», dans *Harvard Law Review*, vol. 106, no 3 (1993), p. 664.
43. *Ibid.*
44. Barnaby B. Riedel, « Universal Particularism : Making an Ethical Islamic School in Chicago », dans Martha Minow (dir.), *Just Schools. Pursuing Equality in Societies of Difference*, New York, Russel Sage Foundation, 2008, p. 132-163 et Olivier Roy, *Globalized Islam : The Search for a new Ummah*, New York, Columbia University Press, 2004.
45. John Bowen, *Can Islam be French? Pluralism and Pragmatism in a Secularist State*. Princeton, Princeton University Press, 2010, p. 120.