

Université de Montréal

**Perception des politiques de financement public des écoles
confessionnelles au Québec : une analyse à travers le récit d'action
publique véhiculé par les médias journalistiques écrits**

par

Cristina Dinu

Département d'administration et fondements de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Maîtrise

en Sciences de l'éducation

option Éducation comparée et fondements de l'éducation

juin, 2019

© Cristina Dinu, 2019

RÉSUMÉ

La légitimité du financement public des écoles confessionnelles soulève de vives controverses dans plusieurs sociétés laïques démocratiques. Au Québec, les opposants aux politiques de financement public des écoles religieuses invoquent leur caractère irréconciliable avec les valeurs sociétales prônées par le modèle d'intégration interculturel québécois, mettant en avant les risques de division sociale et de reconfessionnalisation du système scolaire. Basée sur la recherche documentaire, cette étude propose une analyse cognitive du débat médiatique sur les politiques de subvention étatique des écoles religieuses. Elle vise à identifier les récits d'action publique véhiculés par les médias journalistiques écrits québécois, à comprendre les mécanismes qui régissent l'émergence de ce discours médiatique, ainsi que son influence sur la trajectoire des politiques publiques concernées.

Mots clés : écoles privées religieuses, politiques de financement public, récits d'action publique, forum, médiatisation, intérêts.

ABSTRACT

The legitimacy of public funding for denominational schools raises heated controversies both in Quebec and in other democratic societies. In Quebec, opponents of the public funding policies of denominational schools invoke the irreconcilability of state funding with the societal values advocated by the Quebec model of intercultural integration, highlighting the risks of social division and reconfessionalization of the school system. In this documentary research, we propose a cognitive analysis of the media debate about policies relating to state grants to religious schools. The objectives of our study are to identify the public action narratives conveyed by Quebec's written journalistic media, to understand the mechanisms that determine the emergence of this media discourse, as well as its influence on the trajectory of the public policies under study.

Keywords: private religious schools, public funding policies, public action narratives, forum, media coverage, interests.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-----------|
| RÉSUMÉ..... | II |
| ABSTRACT..... | III |
| LISTE DES TABLEAUX..... | VI |
| REMERCIEMENTS..... | VII |
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE..... | 3 |
| 1.1. PORTRAIT GÉNÉRAL DU RÉSEAU DES ÉTABLISSEMENTS CONFESIONNELS AU QUÉBEC..... | 3 |
| 1.2. BREF APERÇU HISTORIQUE DES POLITIQUES DE FINANCEMENT PUBLIC DES ÉCOLES RELIGIEUSES ET GENÈSE DU DÉBAT | 4 |
| 1.3. LE FINANCEMENT PUBLIC DES ÉCOLES CONFESIONNELLES – UNE PROBLÉMATIQUE COMPLEXE | 6 |
| 1.3.1. <i>Le débat philosophique</i> | 7 |
| 1.3.2. <i>Le débat sociologique</i> | 10 |
| 1.3.3. <i>Le débat médiatique</i> | 11 |
| 1.4. PERTINENCE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE DE L'ÉTUDE ET QUESTIONS DE RECHERCHE | 12 |
| CHAPITRE 2 : RECENSION DES ÉCRITS ET CADRE D'ANALYSE..... | 15 |
| 2.1. LES ÉTUDES EMPIRIQUES | 15 |
| 2.1.1. <i>Le risque de division sociale</i> | 16 |
| 2.1.2. <i>L'atteinte à l'autonomie</i> | 20 |
| 2.1.3. <i>Conclusion</i> | 22 |
| 2.2. CADRE CONCEPTUEL..... | 23 |
| 2.2.1. <i>Les approches cognitives des politiques publiques</i> | 23 |
| 2.2.1.1. Les récits d'action publique..... | 25 |
| 2.2.1.2. Le forum | 27 |
| 2.2.1.3. La trajectoire des politiques..... | 28 |
| 2.2.2. <i>La médiatisation comme pratique</i> | 29 |
| 2.3. SYNTHÈSE DU CHAPITRE ET QUESTIONS SPÉCIFIQUES DE L'ÉTUDE | 32 |
| CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE | 34 |
| 3.1. CADRE MÉTHODOLOGIQUE GÉNÉRAL : ANALYSE DE CONTENU | 34 |
| 3.2. SOURCES DES DONNÉES ET CONSTITUTION DU CORPUS..... | 35 |
| 3.3. MÉTHODES ET STRATÉGIES D'ANALYSE | 38 |
| CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS | 41 |
| 4.1. LE RÉCIT 1 : CONTRE LE FINANCEMENT ÉTATIQUE DES ÉCOLES CONFESIONNELLES | 41 |
| 4.1.1. <i>Dimensions du problème</i> | 42 |
| 4.1.1.1. Les écoles religieuses et le vivre-ensemble..... | 42 |
| 4.1.1.2. Financement des écoles religieuses et laïcité | 44 |
| 4.1.1.3. Financement des écoles religieuses et lobbying politique..... | 45 |
| 4.1.1.4. Financement des écoles religieuses et équité..... | 47 |
| 4.1.2. <i>Conséquences en cas d'action et d'inaction</i> | 48 |
| 4.1.2.1. Le risque de division sociale | 48 |
| 4.1.2.2. L'effet domino..... | 49 |
| 4.1.3. <i>Perspectives de solutions</i> | 50 |
| 4.2. RÉCIT 2 : POUR LE FINANCEMENT ÉTATIQUE DES ÉCOLES CONFESIONNELLES | 52 |
| 4.2.1. <i>Caractéristiques du problème</i> | 53 |
| 4.2.2. <i>Conséquences en cas d'action ou d'inaction</i> | 54 |
| 4.2.3. <i>Pistes de solutions avancées</i> | 55 |
| CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS..... | 57 |

| | |
|--|-----------|
| 5.1. LES RÉCITS D'ACTION PUBLIQUE ET LE FORUM MÉDIATIQUE | 57 |
| 5.2. LE RÉCIT MÉDIATIQUE ET LA TRAJECTOIRE DES POLITIQUES DE FINANCEMENT PUBLIC DES ÉCOLES RELIGIEUSES | 61 |
| 5.3. CONCLUSION | 64 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE | 66 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 71 |
| ANNEXE I : LE CORPUS MÉDIATIQUE ANALYSÉ | 76 |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|--|----|
| TABLEAU I CARACTÉRISTIQUES DU CORPUS ANALYSÉ | 36 |
| TABLEAU II ARBRE DE CODES..... | 39 |
| TABLEAU III ANALYSE DE FRÉQUENCE DE CODES | 41 |

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier mon fils Tiberiu à qui j'ai volé du temps pour finir ce mémoire, de même que mon époux Martin qui m'a aidée et a partagé son expertise avec moi. Je tiens finalement à remercier mon directeur de recherche Pierre Canisius Kamanzi, ainsi que les professeurs du département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal pour leur grande expérience et leur rigueur.

INTRODUCTION

Les écoles confessionnelles font partie intégrante du paysage scolaire de plusieurs sociétés pluralistes. Des pays comme le Canada, les États-Unis, le Royaume-Uni et la France ont mis en place différentes modalités d'aménagement juridique, curriculaire et financier pour encadrer ces écoles (Tremblay, Amiraux, Mc Andrew et Milot, 2012). En France, par exemple, les écoles religieuses peuvent conclure une alliance contractuelle avec l'État en échange du financement (Tremblay et al., 2012), la plupart des établissements catholiques et juifs se trouvant sous contrat d'association. Ce financement, dont est soustraite la portion des cours dédiés à l'instruction religieuse, oscillerait entre 80 % et 90 % des budgets des établissements (Dupuis cité par Tremblay, Amiraux, Mc Andrew et Milot, 2012, p. 9). Toutefois, cette subvention est conditionnelle à un contrôle étatique strict sur le curriculum enseigné, les qualifications légales des enseignants et les modalités d'admission des élèves. Afin de préserver leur autonomie sur le contenu curriculaire et le fonctionnement interne, plusieurs établissements scolaires confessionnels, notamment musulmans, choisissent de ne pas conclure une telle entente avec l'État.

Au Québec, la Loi sur l'enseignement privé stipule tous les encadrements de nature législative, curriculaire et financière. En ce qui concerne le financement public, les institutions scolaires religieuses pourraient bénéficier d'une subvention allant jusqu'à 60 % de leur budget. Ce financement n'est accordé qu'aux écoles qui en font la demande et qui remplissent plusieurs conditions dont le respect du programme de formation officiel et la qualification légale du personnel enseignant. Même si l'admission au financement public est strictement conditionnée, il continue à soulever beaucoup de controverses. Si certains l'appuient et le considèrent comme un signe de respect à la diversité culturelle, d'autres estiment qu'il encourage la séparation scolaire et la division sociale.

L'objectif de cette étude est d'analyser les débats médiatiques autour de cette controverse, en accordant une attention particulière au débat sur le financement public des écoles appartenant aux groupes ethniques minoritaires. Bien que ce débat soit récurrent depuis des décennies et concerne l'ensemble des établissements scolaires privés, force est de souligner qu'il se pose de façon plus critique à propos des établissements confessionnels. Comme nous le verrons plus loin, il oppose entre eux, non seulement les médias eux-mêmes, mais également leurs lecteurs.

L'étude est constituée de cinq chapitres. Le premier chapitre dédié à la problématique situe les

politiques de financement étatique des écoles religieuses dans le contexte social, politique et éducatif de la société québécoise. À cette fin, nous esquissons le portrait du secteur scolaire confessionnel québécois, ainsi que la trajectoire des politiques de subvention publique de ce secteur éducatif. Le chapitre poursuit avec la présentation des enjeux posés par ces politiques de financement tant dans le contexte international que dans le contexte québécois marqué par les spécificités du modèle interculturel d'intégration sociale. Le deuxième chapitre propose une recension des études empiriques et un cadre conceptuel. Pour cela, nous recensons les principales recherches menées au sujet des écoles confessionnelles en contexte québécois, canadien, français et britannique en mettant l'accent sur leurs résultats, ainsi que sur les méthodologies que les chercheurs ont mobilisées. En ce qui concerne le cadre conceptuel, nous présentons les approches cognitives des politiques publiques qui guident la présente étude, ainsi que les principaux concepts qui s'y rattachent : les récits d'action publique (Radaelli, 2000), les forums (Fouilleux, 2000) et la trajectoire des politiques publiques (Ball, 1993). Nous abordons également la notion de médiatisation que nous envisageons en tant que pratique susceptible d'engendrer le changement social et politique (Lingard et Rawolle, 2004). Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie. Il est axé sur la présentation du cadre méthodologique général, des sources de données et de la construction du corpus, ainsi que des méthodes et stratégies d'analyse. Le quatrième et le cinquième chapitre sont consacrés respectivement à la présentation et à l'interprétation des résultats de recherche à la lumière du cadre conceptuel. Enfin, la conclusion générale propose une synthèse des principaux résultats et les grandes lignes d'interprétation au regard des questions de recherche, ainsi que quelques pistes de recherche envisageables dans le futur.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

Le présent chapitre propose un aperçu des contextes sociaux, politiques et éducatifs dans lesquels s'inscrivent les politiques de financement étatique des écoles confessionnelles, ainsi qu'une présentation des enjeux posés par celles-ci. Nous commencerons par dresser un bref portrait du secteur scolaire confessionnel québécois avant de poursuivre par un court historique des politiques de subvention au Québec et un exposé des enjeux sociaux et éducatifs que celles-ci soulèvent en contexte international et québécois. À la fin du chapitre, nous dégagerons les questions générales de recherche et montrerons la pertinence sociale et scientifique de notre sujet de recherche.

1.1. Portrait général du réseau des établissements confessionnels au Québec

Actuellement, le système scolaire québécois compte 138 établissements confessionnels privés, dont 97 écoles catholiques et 41 établissements confessionnels rattachés aux communautés religieuses minoritaires (18 écoles juives, 3 écoles orthodoxes et apostoliques, 9 écoles musulmanes et 11 écoles évangéliques) (Comité des Affaires religieuses, 2012). Ces écoles représentent 55 % de l'effectif total des écoles privées. Toutefois, les écoles catholiques scolarisent 86 % des élèves inscrits dans un établissement à caractère religieux, tandis que les écoles se rattachant aux religions minoritaires scolarisent à peu près 14 %. La première école confessionnelle appartenant à une communauté religieuse minoritaire – Talmud Torah — fut fondée en 1896. À la suite de cette expérience de la communauté juive, plusieurs autres communautés ethniques minoritaires ouvrent dans les années qui suivent leurs propres écoles : la communauté grecque (1909), la communauté arménienne (1973) et la communauté musulmane (1985).

Dans son Rapport de recherche intitulé *Le fait religieux dans les écoles privées du Québec*, le Comité sur les affaires religieuses (2012) clarifie la dénomination « école confessionnelle » en classifiant les institutions scolaires d'appartenance religieuse en trois catégories : 1) les établissements qui offrent des activités confessionnelles obligatoires intégrées au curriculum scolaire, 2) les établissements qui offrent des activités confessionnelles facultatives et 3) les établissements nominatifs qui se réclament d'une tradition religieuse, mais qui ne promeuvent aucune activité à caractère religieux. Ces établissements nominatifs « se limitent à affirmer leur appartenance à une tradition religieuse et à se réclamer des valeurs de cette tradition, sans mettre en œuvre des pratiques qui inscrivent cette appartenance dans la vie de l'école. Ces 23 écoles, majoritairement catholiques,

expriment donc une confessionnalité très ténue » (Le Comité sur les affaires religieuses, 2012, p. II).

La nomenclature utilisée pour désigner ces établissements varie selon certaines de leurs caractéristiques spécifiques. Ainsi, Tremblay (2013) fait référence aux écoles confessionnelles en utilisant l'expression « école ethnoreligieuse » (p. 45). L'auteure opère également une distinction entre les écoles ethnoreligieuses qui intègrent la religion au programme de formation officiel et les écoles ethnospécifiques qui visent plutôt à transmettre un héritage culturel. Tremblay (2011) signale également la distinction entre les écoles privées confessionnelles « mainstream », c'est-à-dire reconnues (p. 7) et les écoles confessionnelles qui ne détiennent pas de permis et fonctionnent dans l'illégalité. Dans cette étude, nous utiliserons de façon interchangeable les appellations école confessionnelle et école religieuse ou ethnoreligieuse et nous mettrons davantage l'accent sur les écoles *mainstream* appartenant aux communautés religieuses minoritaires qui intègrent la religion à leur curriculum scolaire.

1.2. Bref aperçu historique des politiques de financement public des écoles religieuses et genèse du débat

Jusqu'à la veille de la réforme Le Renouveau pédagogique mise en œuvre à la suite des États généraux sur l'éducation (1995-1996), le système scolaire québécois avait toujours été organisé sur une base confessionnelle en deux réseaux : les commissions scolaires catholiques et les commissions scolaires protestantes. Bien qu'après la création du ministère de l'Éducation en 1964 la gestion du système éducatif ait été transférée de l'Église à l'État, le système conserve sa structure confessionnelle constituée du réseau scolaire public catholique et du réseau public protestant jusqu'en 1998.

Pour mieux comprendre le débat sur la question du financement public des écoles religieuses, il faut le situer dans l'évolution du contexte général des établissements privés depuis la mise en application de la forme achevée de la réforme Parent en 1964. Durant les travaux de la Commission Parent (1961-1964), les établissements privés ont été critiqués et leur existence a été remise en question. Plusieurs commissaires ont même soutenu qu'ils soient supprimés, car ils les considéraient comme un obstacle à la démocratisation du système scolaire envisagé par la Commission (Robert et Tondreau, 1997). À l'issue des négociations entre l'Église et l'État, les deux principaux interlocuteurs, la Commission décide de préserver un système où coexistent les établissements publics et privés, les deux sous le contrôle du ministère de l'Éducation, nouvellement créé. L'État s'engage à financer les écoles

privées catholiques et plus tard, au nom du principe d'équité, des établissements privés appartenant aux minorités culturelles et religieuses telles que les communautés juive, grecque, arménienne ou allemande. Ce type de financement pouvait atteindre 60 % des montants que l'État accordait à une école publique dont les coûts budgétaires étaient équivalents. La part du financement public variait en fonction du statut de l'école privée : « d'intérêt public » ou « reconnue pour fins de subventions ». Une école privée d'intérêt public était définie comme un établissement scolaire qui « assure des services de qualité et contribue au développement de l'enseignement au Québec, en raison des caractéristiques de l'enseignement qu'elle donne, de la compétence de son personnel et des méthodes pédagogiques qu'elle utilise » (Loi sur l'enseignement privé, 1992, 1968, c. 67, a. 9; 1985, c. 21, a. 41). Quant aux écoles privées reconnues aux fins de subventions, il s'agissait des institutions qui n'étaient pas déclarées d'intérêt public, mais qui répondaient aux mêmes exigences. Cette distinction - école d'intérêt public- école reconnue à des fins de subventions est abolie en 1992. L'ensemble de nouvelles dispositions législatives concernant le financement public de ces établissements scolaires est consigné dans la *Loi sur l'enseignement privé* (L.R.Q. chap. E-9, 1993). Dorénavant, le financement octroyé aux écoles privées se fait en fonction des conditions suivantes :

- 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 (L.R.Q. chap. E-9, 1992, c. 68, a. 78).

À la suite de la Loi 101 promulguée en 1977, le financement public accordé aux écoles privées de confession autre que catholique devient également conditionnel à l'obligation d'offrir 14 heures

d'enseignement en français par semaine. Cette mesure politique vise à faire la promotion de la langue française dans les communautés allophones qui adoptaient davantage l'anglais comme langue d'enseignement, ainsi que l'intégration des nouveaux arrivants à la culture québécoise francophone plutôt qu'à la culture anglophone (Simard, 1993). Des écoles grecques et juives, exemptées de cette obligation, car déjà intégrées au secteur scolaire anglophone avant la promulgation de la Loi 101, choisissent de fournir un enseignement en français en échange d'une subvention étatique pouvant s'élever jusqu'à 100 % de leurs budgets (Anctil, 2006).

À l'issue des débats ayant conduit à la mise en place de la réforme Le Renouveau pédagogique, les structures du système scolaire ont été déconfessionnalisées et redéfinies sur une base linguistique. À partir des années 2000, toutes les commissions scolaires sont déconfessionnalisées et laïcisées à la suite la Loi 118. Le gouvernement québécois apporte la touche finale de la laïcisation du système scolaire en remplaçant les cours d'enseignement catholique et protestant par le programme obligatoire non confessionnel intitulé « Éthique et culture religieuse » enseigné dans toutes les écoles primaires et secondaires du Québec. Dans ce nouveau contexte, le financement public du secteur scolaire confessionnel, qui n'avait pas soulevé de grands débats auparavant, est remis en question et provoque de vives controverses. Les arguments sont inversés : si en 1977 le soutien financier est justifié par le souci de préserver l'identité culturelle, ce même financement est perçu en 2000 comme une menace à la cohésion sociale. Les opposants aux politiques de financement public des établissements religieux appartenant aux communautés minoritaires soutiennent que celles-ci portent le risque d'encourager la fragmentation sociale (Schwimmer, Cormier, Maxwell, Waddington et McDonough, 2012). Malgré les différentes polémiques, les écoles confessionnelles sont toujours subventionnées à même les fonds publics.

Le Comité des affaires religieuses (2012) mentionne le fait qu'en 2010-2011, il y avait plus d'écoles confessionnelles que d'écoles privées non confessionnelles qui recevaient un financement public. Toutefois, le même Comité souligne que, depuis 2008, aucune nouvelle école, confessionnelle ou non confessionnelle, n'a été agréée aux fins de subvention pour des raisons budgétaires et non pas à cause du manque de conformité aux normes ministérielles.

1.3. Le financement public des écoles confessionnelles – une problématique complexe

Au fil des décennies, la question du financement public des établissements confessionnels est

devenue complexe et pluridimensionnelle, se prêtant à des approches analytiques diverses, caractérisées à la fois par une tension et une complémentarité, que nous pouvons ramener à trois axes : le débat philosophique, le débat sociologique et le débat médiatique.

1.3.1. Le débat philosophique

Dans les pays multiculturalistes tels que le Canada, les États-Unis, le Royaume-Uni ou la France, les politiques de financement des écoles religieuses font l'objet de grandes controverses qui dépassent le cadre scolaire et s'inscrivent dans un débat philosophique, normatif et éthique plus large qui porte sur les valeurs sociales libérales. Que ce soit le discours philosophique, scientifique ou médiatique au sujet des écoles confessionnelles, on retrouve les mêmes enjeux sociaux et éducatifs dans le contexte international que québécois — le risque de division sociale, l'atteinte potentielle à l'autonomie des enfants et le conflit de valeurs :

At the same time, citizens and policy-makers in many liberal democratic states are concerned about the civic costs of religious education: schools that are segregated along religious lines may not be effective in teaching the virtues of tolerance and mutual respect and the capacities for deliberation that are so important in citizens of pluralist liberal democracies. Others are uneasy about religious education not (only) because of its perceived inadequacies as an instrument of civic education but (also) because they believe it threatens to retard or stifle children's development as ethically autonomous persons (MacMullen, 2009, p. 304).

Maxwell, Waddington, McDonough, Cormier et Schwimmer (2012) affirment que la question de la subvention gouvernementale des établissements scolaires religieux représente un facteur de conflit politique pour toutes les sociétés pluralistes libérales. D'un côté, l'État devrait subventionner ces écoles au nom des valeurs libérales telles que la tolérance et le respect des minorités culturelles et religieuses. D'un autre côté, il y aurait une incompatibilité entre l'idéal de citoyenneté et les valeurs sociales prônées par tout État laïque démocratique libéral, et les valeurs véhiculées par les écoles religieuses. Cette incompatibilité serait fortement en contradiction avec leur financement à même les fonds publics. Schwimmer *et al.* (2012) transposent ce « dilemme politique » en contexte québécois, en prenant en considération le modèle interculturel de citoyenneté :

En effet, la question se pose de savoir si le financement public des écoles ethnoreligieuses n'irait pas à l'encontre de certaines valeurs clés de l'interculturalisme québécois, dont la participation politique et le dialogue, dans la mesure où leur financement pourrait encourager le maintien d'enclaves culturelles et religieuses, voire contribuer à assurer la perpétuation de certaines croyances ou attitudes antidémocratiques (p. 25).

Plusieurs auteurs accusent les écoles ethnoreligieuses d'encourager la scission sociale, de mettre en place une certaine forme d'« apartheid scolaire » (Berthelot, 2006), de « ghettoïsation » ou de « balkanisation » scolaire et sociale (Callan, 1997; Gutmann, 1995). En ne scolarisant généralement que des enfants appartenant à la même communauté culturelle ou religieuse, ces écoles réduiraient de manière significative la possibilité de ces élèves d'interagir avec leurs pairs appartenant à d'autres groupes culturels ou religieux et nuiraient par conséquent au développement des vertus civiques comme l'esprit d'ouverture, la tolérance ou le respect envers l'autre (Callan, 1997). Selon Berthelot (2006) et Macedo (1995), l'appropriation de telles valeurs est absolument conditionnée par l'exposition précoce à un milieu hétérogène qui, à l'image de la société, reflète une pluralité de valeurs, de visions du monde et de conceptions. Les enfants scolarisés dans ces écoles qui n'encouragent pas la mixité sociale développeraient en échange un sentiment de non-appartenance à la société, voire de méfiance envers les autres cultures, de même que des attitudes ethnocentristes (Gutman, 1995) et des comportements homophobes, racistes ou sexistes (Okin, 1998).

Dans le contexte québécois, Berthelot (2006) soutient que les écoles religieuses « ne favorisent ni l'intégration privilégiée par les politiques gouvernementales ni le développement d'une citoyenneté démocratique » (p. 144) et recommande l'arrêt du financement par l'État. Halstead et McLaughlin (2005), même s'ils défendent le cas des écoles ethnoreligieuses, reconnaissent également que le risque de division sociale pourrait constituer un argument solide contre le financement public de ces écoles. De plus, selon les détracteurs des écoles religieuses, celles-ci favoriseraient l'endoctrinement et porteraient ainsi une grave atteinte au développement de l'autonomie intellectuelle et de l'esprit critique des enfants (Feinberg, 2000). Confrontés à un type de savoir religieux qui entre en contradiction avec le type de savoir scientifique valorisé par la société moderne laïque, ces enfants deviendraient des individus anormaux, incapables de s'adapter aux réalités modernes et de s'intégrer à la société (Derocher, 2008). Cette marginalisation aurait donc des effets néfastes, et pour la société, et pour les individus.

Toutefois, les politiques de financement étatique des écoles confessionnelles ne manquent pas de défenseurs. Ceux-ci ripostent en réfutant le bien-fondé des arguments avancés par les détracteurs des écoles religieuses et de leur financement (Burt, 1994 ; Kroeker, 2004 ; Kroeker et Norris, 2013 ; Short, 2002). Selon eux, l'homogénéité du corps étudiant et professoral n'aurait pas d'incidence sur l'acquisition et le développement des attitudes de tolérance, de respect et d'ouverture à l'autre, mais,

tout au contraire, elle créerait un espace de protection contre les dérives du système scolaire public telles que les préjugés et le racisme, favorisant ainsi le développement et l'intégration harmonieuse des futurs citoyens (Kroeker, 2004; Thiessen, 2001). Les défenseurs des écoles religieuses nient également que celles-ci porteraient atteinte au développement de l'autonomie et de l'esprit critique des enfants et créeraient des individus anormaux et dysfonctionnels dans une société moderne : « However, we have shown that these fears are unwarranted and the religious schooling need not result in isolation or intolerance or undetermine children's future autonomy » (Kroeker et Norris, 2013). En ce qui concerne l'accusation d'endoctrinement, les défenseurs des écoles confessionnelles répliquent que les écoles ethnospécifiques et ethnoreligieuses représentent une alternative nécessaire, un facteur d'équilibre par rapport à une vision culturelle hégémonique (Burt, 1994 ; Short, 2002) et un instrument au service de l'équité ethnoculturelle (Reich, 2003). Selon Burt (1994), le seul fait de dispenser un enseignement transmettant des croyances opposées au paradigme eurocentrique dominant (Amin, 1988) suffirait pour développer l'autonomie et la pensée critique chez les enfants scolarisés dans ses établissements religieux.

Dans cet acerbe débat entourant les écoles confessionnelles, Brighouse (2004) identifie deux types d'approches : une *approche standard* (qu'il considère comme étant erronée) selon laquelle le financement public devrait être accordé uniquement aux écoles qui respectent les objectifs liés à la formation citoyenne, et une *approche alternative*, à privilégier, selon laquelle le financement devrait favoriser la régulation globale du système éducatif.

Selon Schwimmer *et al.* (2012), au Québec, le débat autour des écoles confessionnelles se rallie plutôt à une approche standard peu constructive et il devrait s'orienter davantage vers une approche alternative, qui envisagerait le financement public non pas comme un moyen de contrôle et de répression, mais comme « une ressource pour la promotion de rapports interculturels harmonieux » (p. 36). L'étude de Schwimmer *et al.* (2012) représente une référence clé pour notre problématique, car elle analyse le débat sur le financement public des écoles religieuses en contexte québécois, en le mettant en relation avec le modèle interculturel de citoyenneté promu au Québec. Les auteurs proposent également quatre pistes d'intervention politique concrètes liées à l'approche alternative en contexte québécois : le renforcement de la loi sur le permis d'enseignement et la mise en place d'un plan d'intervention obligatoire qui réglemente les écoles non conformes, l'octroi du permis d'enseignement uniquement aux établissements qui respectent le programme d'éthique et cultures

religieuses, l'interdiction d'utiliser l'affiliation religieuse comme critère d'admission et le renforcement de la politique de « laïcité ouverte » dans les écoles publiques. Selon Schwimmer *et al* (2012), l'approche alternative répond mieux aux impératifs du modèle interculturel qui devrait favoriser l'interaction, la responsabilité citoyenne, la culture commune et la quête d'équilibre et de médiation.

Kymlicka (2003) aborde également le dilemme des écoles confessionnelles et de leur financement par des fonds publics dans le contexte de l'interculturalisme. Plus précisément, l'auteur soutient que ce dilemme provient d'une certaine tension entre le modèle multiculturel promu par l'État dont les lois et les institutions accommodent la diversité ethnoculturelle et le modèle interculturel de citoyenneté. Contrairement aux valeurs prônées par l'interculturalisme, les communautés religieuses ultraconservatrices ne considèrent pas le contact avec les autres cultures comme un enrichissement, mais, tout au contraire, comme une menace à leur propre identité (Kymlicka, 2003). C'est pour cette raison que ces communautés revendiquent des écoles religieuses séparées. Celles-ci doivent être, par ailleurs, financées à même les fonds publics au nom du respect des principes du multiculturalisme qui veulent que toutes les communautés culturelles jouissent des mêmes droits et privilèges face à l'État. Kymlicka (2003) conclut que le modèle d'école exigé par les principes multiculturels ne correspond pas nécessairement au modèle d'école de nature à incarner les valeurs interculturelles de citoyenneté.

1.3.2. Le débat sociologique

Ce débat philosophique à caractère quelque peu polémique a également attiré l'attention de plusieurs chercheurs qui cherchent à saisir les arguments invoqués par les tenants et les opposants au financement public des écoles ethnoreligieuses et plus largement à leur maintien au Québec. Nous mentionnons ici les recherches empiriques de Georgiou (2007), Hirsh (2016), Sercia (2005) et Tremblay (2011) et Tremblay et Milot (2014a, 2014b). La plupart des études empiriques soulignent que le savoir scientifique n'est pas contredit par le savoir religieux dans le processus d'enseignement, qu'on observe plutôt une volonté de conciliation entre les deux formes de rationalité, sans répercussions négatives sur le développement de l'esprit critique et de l'autonomie des enfants. En ce qui concerne la question de la socialisation, ces écoles, loin de favoriser la ségrégation sociale et l'intolérance, favoriseraient le développement d'un sentiment de double appartenance (à la fois à la communauté à laquelle les élèves se rattachent et à l'ensemble de la société d'accueil), de l'ouverture à la diversité et de la participation citoyenne. Nous aborderons plus en détail les écrits scientifiques dans le chapitre dédié à la recension des écrits.

Cela dit, tout comme plusieurs études sur la médiatisation des problèmes éducatifs le soulignent, la voix de chercheurs ne fait que très rarement écho dans le débat médiatique. Selon Stack (2014), les journalistes et les chercheurs se trouveraient en quelque sorte dans une relation conflictuelle, car ils évolueraient dans deux univers régis par des règles complètement différentes. Les chercheurs disposeraient par exemple de beaucoup de temps afin de mener leurs enquêtes et se documenter, tandis que les journalistes se trouveraient constamment sous la pression du temps et de la surcharge de travail. Les journalistes percevraient les chercheurs comme des experts (dans un sens péjoratif) et ils se sentiraient en compétition avec eux. Étant donné le pouvoir d'influence des médias sur l'opinion publique et sur les acteurs politiques, ceci réduit évidemment l'impact du discours académique sur le débat public, ainsi que sur la prise de décision politique.

1.3.3. Le débat médiatique

Les médias représentent une tribune importante dans le vif débat sur les écoles confessionnelles et leur financement. Au Québec, le sujet des écoles religieuses est abordé de façon régulière dans les principaux journaux: *La Presse*, *Le Devoir* et *Le Soleil*. À titre d'exemple, on peut mentionner ici le scandale déclenché en 2005, lorsque la presse écrite a dévoilé que le gouvernement envisageait de financer trois écoles juives à 100 % et qu'il finançait déjà deux écoles privées grecques à 100 % depuis l'année 1993. À la suite de vives réactions, le gouvernement du Parti libéral a abandonné le projet de financement des trois écoles juives. Ce fait nous semble particulièrement intéressant, car il illustre le pouvoir des médias et de l'opinion publique sur les prises de décisions politiques. Il constitue également le point déclencheur du débat médiatique sur le financement gouvernemental du secteur scolaire confessionnel (Berthelot, 2006).

Le scandale de 2005 entourant cette décision politique représente le point culminant du débat médiatique sur le financement public des écoles religieuses. À cette époque-là, le journal *Le Devoir* a dévoilé le fait que le gouvernement du Québec avait décidé de financer à 100% trois écoles privées juives avec le prétexte d'encourager les rapprochements culturels. La décision prise en catimini par quelques membres du gouvernement du Parti libéral alors au pouvoir avait suscité un vif mécontentement de l'opinion publique. Selon un sondage réalisé par la firme Léger Marketing en 2005, 89 % des personnes interrogées étaient en désaccord avec ce projet de financement.

Le sujet de la subvention étatique des écoles confessionnelles revient avec régularité dans les

médias à l'occasion des campagnes électorales ou en lien avec d'autres sujets tels que les écoles illégales ou clandestines, la question de la pertinence du Comité sur les affaires religieuses, la charte des valeurs en milieu scolaire, la modification au régime pédagogique afin d'accueillir des écoles juives orthodoxes permettant de donner des cours le dimanche, etc. Cela s'explique par le fait que le financement public des écoles religieuses a de profondes implications sociales et politiques qui renvoient aux valeurs fondamentales de la société québécoise (le vivre-ensemble ou la laïcité, par exemple) et du modèle interculturel de citoyenneté démocratique et libérale qu'elle défend (Bouchard, 2011).

En somme, le débat médiatique québécois sur le financement public des écoles religieuses s'inscrit généralement dans une approche standard (Brighous, 2004 ; Schwimmer *et al.*, 2012). Articulé principalement autour de la question du respect des principes du vivre-ensemble et de laïcité scolaire, ce débat est controversé comme ailleurs dans des contextes semblables au Québec. Selon le discours médiatique prédominant, les écoles confessionnelles n'encouragent pas l'intégration sociale, ne respectent aucunement les principes de laïcité scolaire et ne poursuivent pas des objectifs civiques communs. Par conséquent, elles ne devraient pas être subventionnées à même les fonds publics. À l'inverse, ses défenseurs considèrent ce financement comme une reconnaissance et une modalité du principe de respect de la diversité et de la cohésion sociale.

1.4. Pertinence sociale et scientifique de l'étude et questions de recherche

La question de financement public des écoles confessionnelles au Québec se pose de manière récurrente depuis plusieurs décennies. En 2012, en reconnaissant l'intérêt suscité par les écoles confessionnelles et le peu de documentation existant à ce sujet, le Comité des Affaires religieuses entreprend une vaste étude qui vise à offrir un portrait d'ensemble du secteur confessionnel. En 2013, le même comité publie un deuxième Rapport qui porte cette fois-ci sur la prise en compte de la pluralité religieuse dans plusieurs sociétés pluralistes et sur les débats soulevés par ces aménagements. En ce qui concerne la question du financement par l'État de ce type d'établissements scolaires, le Comité des Affaires religieuses (2012) affirme que :

La question du financement par l'État des écoles privées et parmi elles, des écoles confessionnelles, est posée publiquement. Il s'agit d'une question politique qui concerne toute la société. C'est donc à elle qu'il revient de décider du financement public du réseau privé et, le cas échéant, de la hauteur de ce financement (p. 26).

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les politiques de financement public des écoles religieuses font l'objet d'un vif débat de nature philosophique, sociale et politique. Pour certains, elles représenteraient un recul par rapport aux principales valeurs et principes établis par le rapport Parent dans les années 60 : l'unification, la démocratisation et la laïcisation du système scolaire. Elles favoriseraient le risque d'endoctrinement et de division sociale. En revanche, pour d'autres, elles seraient un signe de reconnaissance et un appui au principe de respect de la diversité culturelle et, par conséquent, contribueraient à renforcer la cohésion sociale. Dès lors que les politiques publiques doivent tenir compte des arguments des uns et des autres, il importe d'analyser le discours médiatique écrit à travers lequel est véhiculé ce débat contradictoire, ainsi que les mécanismes à la base de sa production. Selon leur tendance, les médias cherchent à véhiculer, voire défendre un message qui reflète l'opinion publique. En outre, ils ne sont jamais socialement neutres; au contraire, ils sont guidés par des intérêts de diverses natures, notamment financiers et idéologiques, et cherchent à exercer un pouvoir d'influence sur la trajectoire de ces politiques qui touchent aux valeurs fondamentales de la société.

La présente étude vise à analyser et mieux comprendre les liens existant entre la médiatisation et la construction des politiques publiques en éducation. Nous montrerons que cette médiatisation influence les interactions entre les acteurs sociaux et politiques. Soulignons qu'aucune étude n'a analysé jusqu'à présent, du moins à notre connaissance, le discours journalistique en tant que discours susceptible d'avoir un impact sur la trajectoire des politiques de financement public des écoles confessionnelles. De plus, même si une abondante littérature scientifique internationale, principalement dans les pays anglo-saxons (Pons, 2014), met en exergue le lien entre les médias et la construction des politiques publiques (Fairclough, 2000 ; Kepplinger, 2002 ; Schulz, 2004), ainsi qu'entre les médias et l'éducation (Blackmore et Thomson, 2004 ; Franklin, 2004 ; Pina, 2007 ; Rawolle, 2005 ; Stack, 2006), peu d'études ont abordé cette problématique en contexte québécois. Notre étude contribuerait par conséquent à l'avancement des connaissances à ce sujet.

De tous les réseaux d'acteurs qui prennent position dans le débat sur la problématique ardue du financement public des écoles religieuses, c'est sur le réseau constitué par les acteurs de la presse écrite que notre recherche se penchera. À partir du discours porté par deux des principaux journaux québécois, à savoir *Le Devoir* et *La Presse*, nous essaierons de répondre aux questions suivantes: quel argumentaire ou « récit d'action publique » (Radaelli, 2000) a été davantage mobilisé par les médias

journalistiques écrits au sujet du financement public des écoles confessionnelles au Québec et dans quelle mesure cette médiatisation influence-t-elle la trajectoire des politiques publiques en lien avec ce financement?

CHAPITRE 2 : RECENSION DES ÉCRITS ET CADRE D'ANALYSE

Ce chapitre vise à faire une brève synthèse des recherches empiriques menées au sujet des écoles confessionnelles au Québec et ailleurs dans les sociétés semblables. Par la suite, il propose un cadre conceptuel sur lequel s'appuiera l'analyse.

2.1. Les études empiriques

Selon Fortin (2010), « l'information empirique est sans contredit le type d'information le plus important à inclure dans une recension » (p. 138), car elle est le résultat de l'observation sur le terrain. Dans notre cas, les études empiriques recensées offrent un regard « documenté » sur les enjeux scolaires et sociaux que posent les écoles confessionnelles, enjeux que les médias invoquent et exploitent souvent. Elles permettent par ailleurs, tout comme les travaux philosophiques, de cerner certains concepts d'analyse appropriés au contexte étudié. Finalement, la recension des recherches empiriques inspire des pistes d'interprétation pertinentes, d'autant plus qu'il existe souvent des divergences importantes entre les résultats de ces études menées sur le terrain et de certains arguments avancés par les médias dans le débat contre ou pour le financement public des écoles confessionnelles.

Nous avons retenu des études empiriques menées au Canada, ainsi que dans trois autres pays : la France, la Grande-Bretagne et les États-Unis d'Amérique. Ces derniers pays ont été sélectionnés en raison de leurs similitudes avec le Québec sur le plan socioéconomique et politique. Nous pensons ici au pluralisme ethnique et religieux qui caractérise l'ensemble de ces sociétés démocratiques libérales, aux politiques de financement qu'elles mettent en place afin d'accommoder les écoles confessionnelles, ainsi qu'à la vive polémique qui entoure ces politiques. Nous nous sommes limitée à des recherches relativement récentes – les années 2000 — et dont la valeur scientifique est reconnue de par l'expérience et la crédibilité académiques des chercheurs qui les ont réalisées, la renommée internationale des universités qui leur ont servi de cadre institutionnel (telles que l'Université de Montréal, l'université Princeton ou l'université de Toronto (Times Higher Education World University Rankings, 2016 -2017), ainsi que de par le fait d'avoir été arbitrées par des pairs. Les recherches recensées ont été publiées sous forme d'articles dans des revues scientifiques, des mémoires et des thèses. Elles ont été repérées à l'aide des outils de repérage suivants : le catalogue de la bibliothèque (ATRIUM), les bases de données bibliographiques informatisées (ERIC), les bibliographies des recherches déjà recensées et Internet.

Dans cette section, nous présenterons les études qui se sont davantage intéressées à l'argumentaire avancé dans le débat sur les écoles confessionnelles par le discours philosophique. Il ressort de cette recension deux enjeux majeurs : les risques de division sociale et d'atteinte à l'autonomie des enfants. Étant donné que notre recherche s'intéresse aux écoles confessionnelles dans leur ensemble, nous avons choisi des études menées aussi bien dans des écoles primaires que dans des écoles secondaires.

2.1.1. Le risque de division sociale

Un des principaux arguments contre les établissements scolaires confessionnels et les politiques de financement public qui les soutiennent est le risque présumé de division sociale. Plusieurs recherches s'articulent autour de cette problématique et leurs résultats viennent relativiser le point de vue des certains opposants à ce type d'établissements scolaires. L'étude quantitative de Sercia menée au Québec en 2005 se penche sur la question de l'intégration sociale des élèves de quatrième et cinquième secondaire fréquentant des écoles confessionnelles francophones. En prenant en compte des facteurs tels que l'ouverture aux autres groupes culturels, la participation à la culture de la société d'accueil ou l'attitude positive face à celle-ci, l'étude compare les réponses de trois groupes d'élèves musulmans, juifs et arméniens avec trois autres groupes d'élèves issus des mêmes communautés, mais scolarisés dans le secteur public. Les réponses des participants révèlent que les élèves scolarisés dans les écoles religieuses, tout comme leurs pairs fréquentant les écoles publiques, présenteraient généralement un profil d'intégration intégrationniste. Ce profil implique une double ouverture, à la fois à la communauté d'origine et à la société d'accueil. Toutefois, le chercheur signale chez les élèves fréquentant des écoles ethnoreligieuses une tendance ethnocentrique plus prononcée que dans le cas de leurs pairs scolarisés dans le système public. En ce qui concerne les effets de l'homogénéité du corps étudiant, Sercia (2005) conclut que l'exposition à un milieu scolaire hétérogène ne serait pas une condition indispensable à l'intégration sociale :

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 (Sercia, 2005, p. 167).

À la lumière de ces résultats, l'auteur s'interroge sur la nécessité de fréquenter des écoles

communes comme condition d'intégration à la société d'accueil. Même s'il ne se prononce pas ouvertement, il laisse sous-entendre qu'une telle condition ne serait pas nécessaire, car quoique les écoles confessionnelles n'assurent pas la mixité sociale, elles sont en mesure de transmettre un ensemble de valeurs communes. De plus, comme on retrouve des écoles confessionnelles uniquement au niveau primaire et secondaire, les élèves scolarisés dans ces établissements socialiseront avec leurs pairs issus d'autres communautés une fois rendus au collège ou à l'université.

Les résultats des études d'orientation qualitative de Tremblay (2013) et de Tremblay et Milot (2014a, 2014 b) se rapprochent de ceux de Sercia (2005) : les écoles (primaires et secondaires) musulmanes et juives ayant participé à l'étude encourageraient l'allégeance à la fois au groupe d'appartenance et à la société québécoise et canadienne. Toutefois, Tremblay et Milot (2014b) affichent plutôt des réserves quant à l'absence d'effets dans le cas d'une scolarisation qui ne favorise pas le contact avec la diversité culturelle et religieuse. Ces auteurs affirment que ce type de socialisation pourrait avoir certaines conséquences sur l'intégration sociale des élèves musulmans et juifs : « On peut d'ailleurs se demander si cette ouverture retardée au pluralisme linguistique, culturel et religieux extérieur, dans les cas où la vie de quartier ne provoque pas autrement cette mixité sociale, ne peut pas nuire à la socialisation politique et au développement effectif d'aptitudes à vivre ensemble » (Tremblay et Milot, 2014b, p. 134). Hirsh (2016) signale également que les quatre écoles juives primaires (cinquième et sixième année) qui ont participé à son étude intitulée *L'articulation des identités plurielles à travers l'éducation : l'exemple de quatre écoles juives à Montréal* n'offrent pas d'occasions de rapprochement entre les élèves qui les fréquentent et leurs pairs québécois. Même si les jeunes juifs et leurs pairs québécois se côtoient à l'extérieur de l'école, dans les quartiers ou dans le cadre des activités sportives, le manque de contact « lors de l'expérience intensive de socialisation que constitue la scolarité obligatoire » (p.17) engendrerait, dans le cas des élèves juifs, une représentation « très théorique » (p. 17) de la société d'accueil.

Les résultats de l'étude qualitative de Georgiou (2007) appuient également les conclusions de Hirsh (2016), de Sercia (2005), de Tremblay (2013) et de Tremblay et Milot (2014a ; 2014 b) quant au profil d'intégration développé par les élèves scolarisés dans le secteur confessionnel. Le chercheur a interviewé des élèves ayant fréquenté l'école primaire grecque Socrates dans le but de déceler l'influence de leur passage dans cet établissement sur leur parcours académique et professionnel, ainsi que sur leur profil identitaire. Les participants aux entrevues ont mentionné, entre autres, l'importance

de la cohabitation des deux cultures — grecque et québécoise — qui leur ont assuré une intégration harmonieuse à la société d'accueil et qui ont soutenu leur réussite académique. Les répondants ont aussi souligné l'importance de l'acquisition de la langue française dans leur réussite professionnelle.

En lien avec le facteur linguistique comme indice de l'intégration à la société d'accueil, mentionnons également l'étude de Sercia (2007) qui visait à mesurer les aptitudes et les comportements des élèves issus des communautés musulmane, juive et arménienne à l'égard de la langue française, ainsi que leur intention d'utiliser le français après la fin du secondaire. Les résultats montrent que les attitudes et les comportements relatifs à la langue française (utilisation avec la famille, les amis et les collègues d'école, consommation des médias en français, etc.) des élèves fréquentant des établissements scolaires religieux se rapprochent de ceux des élèves issus d'autres groupes culturels scolarisés au secteur public. Quant aux intentions d'utiliser cette langue dans leurs projets, le chercheur note certaines différences entre les élèves scolarisés dans le secteur public et ceux fréquentant des écoles religieuses, ces derniers étant plus nombreux à ne pas envisager de continuer leurs études en français. Le chercheur se questionne sur le lien de causalité qui pourrait exister entre la fréquentation d'un établissement confessionnel et le fait de ne pas poursuivre ses études en français. Il affirme que plusieurs facteurs tels que l'origine ethnique et culturelle des élèves ou leur parcours migratoire devraient être pris en compte avant d'aboutir à une telle conclusion.

Au sujet du type de socialisation promu dans les écoles confessionnelles, une étude quantitative menée en 2012 par le Comité des affaires religieuses reconnaît la pertinence du questionnement sur « l'intégration à la culture et aux valeurs communes québécoises » (Comité des affaires religieuses, 2012, p.8). Cette étude ministérielle précise également que la plupart des écoles confessionnelles sont catholiques, que la plupart des élèves appartenant à des minorités religieuses ne fréquentent pas les écoles de leur communauté et que beaucoup d'entre eux fréquentent des établissements catholiques. Selon la même étude, ces réalités démontreraient « l'ouverture des établissements et des parents visés » (Comité sur les affaires religieuses, 2012).

Quant à l'ouverture à la diversité et au respect de la différence, les résultats de la recherche quantitative menée par Allouche-Benayoun (2009) en contexte français montrent que la scolarisation religieuse juive n'empêche pas le développement de ces valeurs civiques. La plupart des élèves qui ont répondu au questionnaire de l'enquête administré par cette chercheuse affirment fréquenter pendant leur temps libre des amis d'une autre confession que la leur et apprécier la différence sur le plan

religieux. Ils reconnaissent également l'importance de connaître les principes des autres religions comme moyen de s'ouvrir et de se rapprocher des autres. Les résultats de l'étude de Bowen (2011) convergent: « Despite the concerns about negative peer pressure, Islamic school students were, by and large, open to maintaining ties with non-Muslim friends from outside of school » (Bowen, 2011, p. 109).

La recherche qualitative de Memon (2010) en contexte canadien aborde également la question de l'ouverture à la diversité des élèves fréquentant des écoles religieuses, mais, cette fois-ci sous l'angle de l'engagement civique. Les quatre directeurs d'établissements scolaires musulmans ontariens interviewés (qui enseignent également) affirment avoir favorisé à travers leur enseignement l'éveil de la conscience sociale des élèves. Dans deux des écoles visées par l'étude, des collectes de fonds ont été organisées au bénéfice de la communauté. D'autres initiatives communautaires telles qu'offrir des repas aux itinérants ont aussi été mises en place. Le chercheur conclut que les écoles religieuses musulmanes font preuve de volonté d'ouverture et d'engagement social : « Some schools, often the more established, have begun to reconceptualize the aims of Islamic schooling through a broader, more inclusive, and more service-oriented definition of Islamic education. Social awareness and responsibility beyond internal community-based initiatives are now encouraged and validated as an essential part of an Islamic education » (Memon, 2010, p. 117).

La recherche de Jenkins (2008) en contexte britannique s'intéressant, entre autres, aux expériences d'engagement social des élèves scolarisés dans neuf écoles musulmanes et juives inventorie également plusieurs pratiques témoignant de l'ouverture à la diversité et de la volonté d'intégration à la société d'accueil : visites des autres écoles, participation à des festivals interreligieux, donations, travail communautaire, etc. De plus, les parents interviewés souhaiteraient l'organisation de plus d'évènements interreligieux. Jenkins conclut: « Despite the common criticism that faith-based schools are ghettoised or operating in self-imposed self-segregation/isolation, there are a diversity of responses to 'engagement' shown in both the formal and informal curriculum » (Jenkins, 2008, p. 5). À l'issue d'une série d'entrevues auprès des enseignants musulmans en Ontario, Zine (2008) souligne également que, pour ces derniers, instiller le sens de la responsabilité sociale et de l'engagement civique fait partie intégrante de l'éducation islamique.

Memon (2010) énonce toutefois certaines réserves en signalant que le processus d'éveil de la conscience sociale favorisé par les écoles musulmanes comporte encore des failles. En effet, l'auteur

affirme que plusieurs aspects se rattachant aux pratiques de la communauté ont encore le statut de tabous et que le regard critique sur sa propre culture et religion n'est pas souvent encouragé : « In many of the schools I visited, teachers would avoid controversial issues that are related to internal community dynamics. Issues of cultural interpretations of faith practice, gendered roles, or culturally-informed racial stereotypes are silenced » (Memon, 2010, p.117).

2.1.2. L'atteinte à l'autonomie

Les recherches empiriques ont également soumis à l'étude le deuxième argument souvent invoqué dans le débat contre les politiques de financement public des écoles ethnoreligieuses – l'éventuelle atteinte au développement de l'autonomie des enfants à cause de l'endoctrinement religieux. Suivant cette piste, plusieurs études appliquées d'orientation qualitative ont investigué les façons dont les projets éducatifs religieux de plusieurs écoles musulmanes et juives sont réellement intégrés au curriculum officiel. Plusieurs études convergentes réfutent l'existence d'une contradiction entre le registre scientifique du curriculum public et celui des principes religieux, car les enseignants essaient plutôt de concilier les deux types de logique. En ce qui concerne les modalités de conciliation, Igrave (2010) et Riedel (2008) soulignent l'existence de la complémentarité entre la religion et l'enseignement des sciences dans les écoles musulmanes ayant participé à leurs recherches. À cet égard, Zine (2008) distingue une forme « d'islamisation » des savoirs qui n'entraverait toutefois pas, selon lui, l'application adéquate du programme de formation public. Une telle « islamisation » consiste à établir des connexions entre le contenu du curriculum séculier et les enseignements du Coran en abordant les connaissances scientifiques avec la perspective islamique. Bowen (2011), reprenant le témoignage d'une directrice d'école musulmane française, identifie une autre forme de conciliation entre les connaissances scientifiques et les croyances religieuses : le compromis. En se référant à l'enseignante de biologie et géologie qu'elle avait observé enseigner la théorie évolutionniste, la directrice, Mme Fazilleau, affirme :

[...] pupils learn the official scientific position about evolution, and their teacher embraces much of the curriculum – the mechanism of change through adaptation to changing environments, the evolution of hominid species – but she is careful to present the thesis of the unity of all living things as a provisional claim. Pupils must learn it to succeed – and she must teach it for the school to be accredited and subsidized – but it is not God's truth (Bowen, 2011, p. 123).

Tremblay (2013), à la suite de son enquête menée dans trois écoles – juive, musulmane et

Steiner – observe que dans le cas des écoles étudiées, les deux types de savoir – scientifique et religieux – sont généralement départagés : « Dans l’ensemble, les écoles juives et musulmanes témoignent plutôt d’un *cloisonnement fonctionnel* des savoirs séculiers et religieux dans la mesure où chacun dispose de son territoire distinct sans empiéter sur celui de l’autre » (Tremblay, 2013, p. 291). Toutefois, les enseignants recourent à ces deux stratégies particulières lorsqu’il s’agit de concilier le registre scientifique et le registre religieux, soit l’évitement et le concordisme. Tant Bowen (2011) que Riedel (2008) et Tremblay (2013) soulignent le fait que le compromis ou le concordisme se font en quelque sorte au détriment de la science, car les savoirs savants, même s’ils ne sont pas réfutés, sont toutefois relativisés en laissant sous-entendre une certaine supériorité des savoirs religieux. Pour appuyer cette conclusion, Bowen (2011) présente un extrait du discours de la même enseignante de biologie : « 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 twenty years a scientist will not say, no, that is no longer true – that is how science progresses » (Bowen, 2011, p. 122). Pour sa part, Zine (2008) rapporte des extraits d’entrevues avec un des parents qui avoue que la direction de l’école avait décidé, en raison du manque de concordance avec les principes islamiques ou en raison du manque de formation de l’enseignant, d’enlever certains contenus du curriculum séculier. Le même parent accuse l’école de ne pas maintenir un juste équilibre entre le curriculum religieux et le curriculum séculier.

Les résultats des études qui analysent l’articulation entre le registre scientifique et le registre religieux montrent également que les écoles confessionnelles musulmanes et juives, en proposant des activités à caractère réflexif, encourageraient le développement de l’autonomie et de l’esprit critique des enfants. Tremblay (2013), par exemple, affirme que les écoles dans lesquelles elle a mené son étude (en moindre mesure l’école Steiner) offrent un enseignement qui favorise la liberté de pensée quant à la tradition, ainsi que l’ouverture au débat et à la réflexivité quant aux principes religieux. Zine (2008) montre qu’en interprétant le discours scientifique dominant selon les principes coraniques, la pédagogie islamique promeut une forme de résistance à une vision du monde dominante et l’émergence de la pensée critique : « (...) they [les écoles musulmanes] allow the development of alternative thinking and non-secular articulations of knowledge and ontology » (Zine, 2008, p. 230). Les élèves participant à l’étude de Zine (2008) ont également décrit comment l’enseignement promu par leur école les a aidés à développer l’esprit critique, de même que des formes de conscience sociale et politique.

En ce qui concerne la question de la compatibilité entre le curriculum formel et le projet

éducatif religieux, la recherche ministérielle menée par le Comité sur les affaires religieuses (2012)¹ soutient que, de façon globale, ce couplage n'est pas générateur de conflits :

Ainsi, pour la plupart de ces écoles, rien ne permet de penser que la volonté de préserver une identité particulière (en se réclamant d'une tradition, en transmettant une foi ou des valeurs religieuses, en offrant des activités libres ou en appliquant un ensemble d'activités confessionnelles) vienne faire obstacle à la réalisation de la mission éducative qu'elles partagent avec l'ensemble des écoles québécoises (Comité sur les affaires religieuses, 2012, p. 31).

Les causes entraînant des problèmes de conformité tant dans les écoles confessionnelles que non confessionnelles tiendraient plutôt du nombre d'élèves qui les fréquentent et de leur ancienneté. Dans cette optique, les écoles qui scolarisent moins d'élèves sont susceptibles de se confronter à des problèmes de conformité à cause des ressources financières déficitaires :

Comme ces écoles disposent de ressources financières limitées, les problèmes de gestion pédagogique auxquels elles doivent faire face sont d'autant plus complexes que leurs élèves sont peu nombreux et qu'ils sont répartis sur un plus grand nombre d'échelons, parfois sur deux ordres d'enseignement et l'éducation préscolaire (Comité sur les affaires religieuses, 2012, p.31).

En ce qui concerne l'influence du facteur ancienneté sur la conformité des écoles confessionnelles et non confessionnelles, le Comité sur les affaires religieuses (2012) explique que les établissements scolaires récents peinent à respecter les normes ministérielles, car la plupart d'elles ne reçoivent pas de financement public. Cette situation se répercute sur la qualité de l'enseignement fourni, notamment à cause des salaires non concurrentiels et du manque de fournitures et de matériel pédagogique.

2.1.3. Conclusion

À la lumière des résultats des recherches empiriques recensées dans ce chapitre, nous pouvons, tout comme Kroeker et Norris (2013), affirmer que les peurs à l'égard des écoles confessionnelles ne sont pas suffisamment fondées. Les études laissent entendre que ce type de scolarisation ne serait incompatible ni avec l'intégration à la société d'accueil ni avec les objectifs civiques promus par un État libéral pluraliste. L'enseignement religieux serait plutôt un vecteur de transmission des valeurs

¹ Cette étude utilise des données fournies par la Fédération des établissements d'enseignement privés, la Commission consultative de l'enseignement privé, ainsi que des statistiques et de données provenant du Ministère de l'Éducation.

universelles à travers le particularisme religieux (Riedel, 2008). Cependant, les études que nous avons inventoriées sont peu nombreuses et présentent d'incontestables limites qui relativisent, dans une certaine mesure, leurs conclusions. En ce qui concerne les études quantitatives, le fait que les réponses des participants ne peuvent être ni confrontées à la pratique ni nuancées réduit la portée des résultats. En ce qui concerne les études qualitatives, la durée relativement courte de l'observation (quelques semaines) ne permet pas de recueillir des données concluantes sur le contexte éducatif des écoles religieuses. De plus, le travail d'observation entrepris par les chercheurs ou les entrevues qu'ils mènent ne relèverait pas nécessairement de la réalité de ces milieux scolaires, car les participants (directions, enseignants, élèves, etc.) pourraient ajuster ou modifier leurs pratiques en connaissant les implications des études dans le vif débat sociétal qui entoure la question des écoles religieuses. Finalement, les choix des chercheurs sont souvent limités quand ils entreprennent des études sur les écoles confessionnelles. Tremblay (2013), par exemple, mentionne que, dans le cas des écoles musulmanes montréalaises, une seule école sur dix a accepté l'invitation de participer à sa recherche doctorale. L'auteure mentionne également que son appartenance à la majorité sociale, ainsi que la peur de la médiatisation des résultats ont rendu difficile le contact avec le personnel administratif et enseignant des écoles qui avaient accepté de participer à son étude.

2.2. Cadre conceptuel

Cette section présente le cadre conceptuel qui sera appliqué pour analyser le débat médiatique autour des deux principaux enjeux socioscolaires posés par le financement public des écoles religieuses. Notre étude s'appuie sur l'approche cognitive de l'analyse des politiques publiques. Celle-ci s'articule principalement autour de trois concepts : 1) les récits d'action publique (Radaelli, 2000), 2) les forums de production d'idées (Fouilleux, 2000) et 3) la trajectoire des politiques publiques (Ball, 1993). Ces trois concepts se trouvent à la base de notre grille d'analyse qui guide le codage du corpus médiatique et nous permettent de mieux comprendre les mécanismes qui régissent l'émergence et l'orientation du discours médiatique, ainsi que l'impact du discours médiatique sur les politiques de financement public des écoles confessionnelles.

2.2.1. Les approches cognitives des politiques publiques

Notre recherche mobilise principalement les concepts de récit d'action publique (Radaelli, 2000), de forums (Fouilleux, 2000) et de trajectoire des politiques publiques (Ball, 1993). Toutefois,

nous présenterons brièvement les approches cognitives des politiques publiques (Muller, 2005) dont ces concepts sont issus afin de mieux les circonscrire. Même si ces approches ne constituent pas « un courant de recherche unifié » (Muller, 2005, p. 155), elles rassemblent plusieurs travaux qui considèrent que les politiques publiques ne se fondent pas uniquement sur des processus décisionnels ou de résolution de problèmes, mais qu'elles comportent également une dimension cognitive (Fouilleux, 2000 ; Jobert et Muller, 1987 ; Muller, 2005 ; Radaelli, 2000 ; Surel, 1998). Celle-ci implique la reconnaissance du rôle des idées, des discours, des représentations des problèmes et de leurs solutions dans la construction et la mise en œuvre des politiques publiques. Surel (1998) identifie à ce sujet trois modèles conceptuels qui intègrent le facteur cognitif à l'analyse des politiques publiques : « Parmi de nombreux travaux, trois approches peuvent être identifiées comme directement orientées par les présupposés et les perspectives qu'implique l'importance accordée aux valeurs, aux idées et aux représentations dans l'étude des politiques publiques » (Surel, 1998, p. 162). Ces modèles seraient les suivants : le modèle de Hall (1993) basé sur les paradigmes, le modèle de Jenkins-Smith et Sabatier (1993) qui renvoie aux systèmes de croyances, et celui de Jobert et Muller (1987) qui repose sur le concept de référentiel. Surel (1998) utilise les termes « matrice cognitive et normative » pour désigner le point commun des trois modèles d'analyse identifiés. Ce point commun est constitué par la double dimension, cognitive et normative, des politiques publiques. Selon Surel, les matrices cognitives « définissent dans un champ donné des “visions du monde”, des mécanismes identitaires, des principes d'action, ainsi que des prescriptions méthodologiques et pratiques pour les acteurs partageant une même matrice » (Surel, 1998, p. 162). Ces matrices ne sont pas immuables; au contraire, elles représentent une construction sociale qui détermine ou qui est déterminée par « des échanges entre des individus, des groupes et l'État dans une société donnée » (Surel, 1998, p. 167).

En ajoutant la cognition comme paramètre dans l'interprétation des politiques, les approches cognitives dépassent la vision des approches fonctionnalistes d'analyse des politiques publiques qui réduisent les politiques publiques à un processus séquentiel de résolution de problèmes sociaux, sans prendre en considération leur dimension symbolique et cognitive. Selon Muller (2005), les politiques publiques sont loin de résoudre des problèmes, car il n'y a jamais consensus sur la représentation des problèmes ou des causes qui les engendrent. Toutefois, les approches cognitives s'inscrivent dans une certaine continuité avec les approches fonctionnalistes, car elles reconnaissent le rôle des intérêts des acteurs dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques publiques : « Les récits de politique publique doivent dans tous les cas être attachés à des acteurs particuliers, à des stratégies politiques et à

des champs de pouvoirs » (Radaelli, 2000, p.272). Ces récits sont donc étroitement liés aux dynamiques de pouvoir. Une fois institutionnalisés, ils imposent un schéma d'action et de pensée. Les récits dominants renvoient en égale mesure au non-dit, car ils ont le pouvoir d'obstruer les alternatives.

Muller (2005), en partant de la prémisse que la question du changement constitue la pierre angulaire du domaine de l'analyse des politiques publiques, propose une théorie du changement fondée sur une approche cognitive des politiques publiques. Selon lui, les processus de changement politique relèvent d'une tension entre des contraintes liées aux structures institutionnelles et la « marge d'autonomie des agents participants au *policy making* » (Muller, 2005, p. 158). L'auteur affirme que le concept de référentiel représente un outil intermédiaire qui permet justement de rendre compte des mécanismes qui engendrent cette tension, donc le changement. Selon cette perspective, les cadres cognitifs et normatifs régissant les structures institutionnelles ou le référentiel officiel pourraient freiner l'action des acteurs des politiques publiques. Mais, ces derniers pourraient aussi agir sur ces cadres cognitifs et normatifs à travers un travail de production de sens ayant le potentiel de construire un nouveau référentiel et de nouvelles politiques publiques.

Dans cette étude, nous proposons également une double lecture, cognitive et stratégique, des politiques de financement public des écoles confessionnelles, car nous étudierons l'apport du discours médiatique à la construction de ces politiques, son potentiel de production de nouveau sens et de changement, ainsi que les intérêts qui l'orientent. Nous pensons ici à la ligne éditoriale, déclarée ou non, dictée par certains intérêts politiques ou commerciaux, à l'identité des journalistes et à leurs intérêts personnels.

2.2.1.1. Les récits d'action publique

La présente section décrit trois concepts clés associés aux approches cognitives des politiques publiques qui sous-tendent notre recherche : 1) les récits d'action publique (Radaelli, 2000), 2) le forum (Fouilleux, 2000) et 3) la trajectoire des politiques publiques (Ball, 1993).

Le concept de récit renvoie à la « forme que revêtent les éléments cognitifs attachés à une politique publique » (Radaelli, 2000, p. 257). Par ce fait, il joue un rôle clé dans les approches cognitives des politiques publiques. Selon Radaelli (2000), les récits, porteurs d'idées et de représentations des réalités passées, présentes et futures, constituent la manifestation concrète de cette

dimension cognitive inhérente à la construction de toute politique publique. Les récits d'action publique proposent des solutions aux problèmes identifiés dans le présent pour se tourner ensuite vers le futur et construire des scénarios qui montrent les conséquences possibles de l'application ou de la non-application des solutions. Ils ont une dimension performative, car ils sont en mesure d'engendrer des actions, d'influencer l'avenir et de véhiculer un potentiel de changement social et politique.

Les récits d'action publique comportent un début, un milieu et une fin. La *séquentialité* constitue une de leurs caractéristiques primordiales. Dans le cas des récits concernant les écoles confessionnelles, nous pouvons affirmer qu'ils sont aujourd'hui en plein milieu de leur déroulement. La tension est palpable d'autant plus que cette discussion dépasse le cadre scolaire et s'élargit à un débat de société beaucoup plus complexe, touchant la question du pluralisme culturel et religieux dans un contexte démocratique libéral.

De tous les récits engendrés par une politique publique, un en viendra à se détacher, acquerra le statut de récit dominant, imposera sa vision de la réalité et orientera l'action, la construction ou le changement politique. C'est ce qui complètera la séquence. Cette fin et la victoire du récit dominant ne reposent pas nécessairement sur le principe de vérité. Comme Roe (1994) le précisait, le rôle des récits est de légitimer « les hypothèses nécessaires à la prise de décision par rapport à ce qui est, en réalité, incertain et complexe. Dans cette perspective, les récits de politique publique peuvent bien être de fausses représentations de la réalité – et reconnues comme telles – elles surviennent cependant et parviennent à s'imposer » (Roe, 1994, p. 51).

Dans ce chapitre, nous avons recensé plusieurs recherches empiriques qui abordent les divers enjeux que posent les écoles ethnoreligieuses en contexte québécois. Ces études proposent les représentations les plus proches de la réalité de ce milieu éducatif, ainsi que des implications sociales, politiques et éducatives de leur financement par des fonds publics. Nous nous appuierons, à des fins d'analyse, sur ces représentations pour confronter le récit d'action publique porté par les acteurs de la presse écrite au sujet des écoles ethnoreligieuses dans le but de dégager l'objectivité des interprétations qu'ils proposent.

Pour l'analyse des récits d'action publique véhiculés par les médias québécois au sujet du financement des écoles religieuses, nous nous appuierons sur les recherches de Maroy, Doray et Kaboré (2014) et de Mauroy, Mathou, Vaillancourt et Voisin (2013) sur la politique de financement

des universités au Québec et sur les politiques de gouvernance par les résultats. La recherche *La politique de financement des universités au Québec à l'épreuve du « Printemps érable »* (Maroy et al., 2014) représente un point de repère important pour notre recherche. Non seulement elle mobilise les concepts de récits d'action publique et de forums, mais elle analyse également la trajectoire d'une politique publique de financement dans le contexte québécois.

2.2.1.2. Le forum

Si les récits d'action publique représentent la forme que prennent les éléments cognitifs reliés à une politique, qui sont alors les auteurs et les narrateurs de ces histoires ? Fouilleux (2000), en s'interrogeant sur les mécanismes de cristallisation des idées et des représentations qui constituent la dimension cognitive des politiques publiques, affirme que la formation et la définition de ces idées représentent le fruit d'un lent processus de maturation au sein de différents types de forums de « production d'idées » – le forum des spécialistes, le forum de la communication politique et le forum des professionnels. Elle définit ces forums comme étant des « lieux de débat plus ou moins spécialisés au sein desquels s'affrontent plusieurs groupes d'acteurs développant des stratégies pour faire prévaloir leur vision du monde » (Fouilleux, 2000, p. 279). Les idées véhiculées par ces forums seraient façonnées par l'identité, les intérêts des acteurs, ainsi que par des règles institutionnelles.

À présent, penchons-nous brièvement sur les trois forums de production d'idées identifiés par Fouilleux (2000). Le forum des spécialistes est constitué par des chercheurs ou des académiques qui signalent des problèmes et proposent des explications, ainsi que des recommandations. Ils offrent une vision scientifique de la réalité et le seul intérêt qui les anime renvoie à l'excellence académique. Dans la partie dédiée à la recherche empirique, nous avons donné la voix au forum des spécialistes en sciences de l'éducation et aux résultats de leurs recherches portant sur les enjeux posés par les écoles confessionnelles dans un contexte pluraliste libéral, enjeux étroitement liés à la question des politiques de financement étatique de ce type d'établissements scolaires. Le forum de la communication politique est formé, selon Fouilleux (2000), par des acteurs politiques qui sont intéressés par l'accès au pouvoir et la prise de décision politique. La dynamique de ce forum est de nature conflictuelle, car les acteurs politiques se retrouvent en concurrence, principalement lors des campagnes électorales. Le débat est en général mené à travers les médias, vise l'adhésion de l'opinion publique et s'articule notamment autour de la définition des problèmes d'ordre social. Le forum des professionnels, quant à lui, représente les intérêts des différents secteurs sociaux interpellés par les politiques publiques qui les concernent. Dans

l'étude de Fouilleux, ce forum est représenté par différents groupes d'agriculteurs, syndiqués généralement, qui se retrouvent également en concurrence afin d'imposer leur vision de l'agriculture auprès des pouvoirs publics. Dans le domaine de l'éducation, ce forum serait composé, par exemple, par des associations d'enseignants ou de directeurs d'écoles ou d'autres membres du personnel des établissements scolaires.

Fouilleux (2000) distingue également une deuxième catégorie de forums — le forum de la communauté politique — formée par des politiciens élus, des administrateurs et des porte-paroles représentant les forums de production d'idées. Ce forum réutilise et institutionnalise les idées véhiculées par les forums de production d'idées en produisant des politiques publiques. Il y a donc une forme de communication entre ces deux catégories de forum, forme de communication que Fouilleux appelle échanges politiques.

Selon Fouilleux, le forum de la presse écrite dont nous analyserons le discours représente une composante du forum de la communication politique mise en lien avec le processus électoral. Le forum médiatique constituerait un instrument dont les différents candidats des partis politiques se servent lors des campagnes électorales pour accéder au pouvoir ou s'y maintenir.

Dans notre étude, le forum médiatique renvoie à l'espace de débat créé par les éditorialistes, les chroniqueurs et les lecteurs des deux journaux analysés : *La Presse* et *Le Devoir*. À l'intérieur de cet espace, les acteurs médiatiques véhiculent des représentations sur les politiques de financement public des écoles religieuses et créent des récits d'action publique à haut potentiel performatif. Dans notre cas, le forum médiatique n'est pas investi d'une fonction électorale et nous avançons l'hypothèse qu'il ne constitue pas un élément du forum de la communication politique, mais un forum à part, autonome, susceptible d'influencer la trajectoire des politiques publiques (Maroy, Mathou, Vaillancourt et Vosin, 2013). Cependant, nous reconnaissons la dimension stratégique des positions discursives de ce forum et nous tenterons de déceler les différentes formes d'intérêts qui les forgent.

2.2.1.3. La trajectoire des politiques

Dans son article, *What is policy? Texts, trajectories and toolboxes*, Ball (1993) propose une définition post-moderne des politiques sous un double angle : comme textes et comme discours. En tant que textes, les politiques seraient le résultat d'un compromis entre différents ordres du jour et intérêts.

Elles n'auraient pas une existence autonome, le chercheur en politique devant toujours prendre en compte dans l'analyse d'une loi les textes de loi antérieurs qui l'ont façonnée. Elles seraient donc constamment remaniées et interprétées au cours de leur élaboration et de leur implantation. En tant que discours, les politiques publiques constituent des cadres normatifs et cognitifs qui fixent une certaine représentation de la réalité. Cette représentation de la réalité reflèterait des relations de pouvoir, car elle serait perçue comme porteuse de vérité et de savoir et limiterait les possibilités de changement et de penser la réalité autrement. Les politiques comme discours renverraient également aux relations de pouvoir, car elles statueraient sur qui peut parler, quand, où et avec quelle autorité.

Les politiques publiques seraient également des trajectoires étant donné qu'elles se déploient dans le temps et évoluent en progressant ou en régressant sur le plan des finalités, des moyens et des outils d'action.

Dans cette étude, la vision de Ball sera privilégiée, car nous envisageons les politiques de financement public des écoles religieuses comme des textes et des discours vivants soumis aux changements et en continuelle interaction avec d'autres formes de discours (le discours médiatique dans notre cas) et en égale mesure, comme des trajectoires se transformant sous l'influence des institutions et des intérêts des différents acteurs sociaux et politiques concernés.

2.2.2. La médiatisation comme pratique

Un autre concept qui sous-tend notre analyse est celui de médiatisation. Dans cette recherche, nous nous penchons particulièrement sur la médiatisation des politiques éducatives que nous envisageons comme une série d'interactions entre les médias journalistiques écrits et les politiques éducatives, interactions menant à des changements sociaux et politiques (Dayan et Katz, 1994 ; Fairclough, 2000; Lingard et Rawolle, 2004). Nous retenons ici la définition proposée par Lingard et Rawolle (2004): «mediatisation of educational policy can be understood relative to the changes it produces on the practice of education policy» (p. 22). Les travaux de recherche entrepris dans le domaine de la médiatisation des problèmes éducatifs nous permettront de sonder les intérêts des forums médiatiques dans la production des discours autour des politiques publiques. Ils nous permettront également d'avoir une perspective d'ensemble sur le poids de la médiatisation dans l'élaboration et la trajectoire des politiques publiques éducatives dans différents contextes sociopolitiques.

Plusieurs études que nous avons recensées analysent les changements sociaux et politiques apportés par la médiatisation des politiques éducatives. Les travaux de Lingard et Rawolle (2004) – *Mediatizing educational policy : The journalistic field, science policy, and cross-field effects* – mettent en exergue les effets de la médiatisation sur la politique éducative australienne *Batterham's Review*. Sous l'influence des médias, le premier texte de loi a connu plusieurs transformations structurelles importantes, ainsi que plusieurs représentations. Toujours en contexte australien, l'étude menée par Thomas (2014) sur les différents discours publics sur le programme d'évaluation nationale montre que les médias jouent un rôle primordial dans la construction du débat public éducatif et qu'ils agissent de concert avec les acteurs politiques afin de promouvoir une version de la réalité favorable aux politiques éducatives en place. Cattonar et Mangez (2014) notent, à la suite d'une recherche menée en Belgique francophone sur la médiatisation des enquêtes PISA, que le discours médiatique sert à l'identification de certains problèmes et accélère leur mise à jour. De plus, la médiatisation des tests PISA a également contribué en Belgique francophone à un changement de rapport entre l'État et la société civile qui exerce à présent, grâce à cette médiatisation, une forte surveillance des acteurs institutionnels. Pourtant, les chercheurs affirment que la médiatisation des tests n'a aucunement influencé la prise de décisions politiques, servant plutôt à légitimer des prises de position existantes. En contexte canadien, Stack (2014) met en évidence l'impact majeur de la médiatisation des problèmes éducatifs sur toutes les étapes de l'élaboration des politiques éducatives. Le chercheur affirme que la médiatisation représente un souci majeur pour les acteurs politiques qui conscientisent pleinement son pouvoir sur l'opinion publique. Wilby (2014) aboutit à la même conclusion en contexte britannique. Le chercheur souligne qu'aucune politique éducative n'est élaborée sans prendre en compte la réaction médiatique.

D'autres recherches se sont penchées sur les caractéristiques de base du discours médiatique sur l'éducation. À travers une synthèse des articles parus dans le numéro 66 de la *Revue internationale de Sèvres* dédié à la médiatisation des problèmes éducatifs, Pons (2014) conclut que la réaction médiatique contribue à l'établissement d'un consensus sur les sujets traités et à une réduction des enjeux sous différentes formes — monopolisation de l'espace informatif par une controverse simple, traitement des sujets très prévisibles ou dramatisation des enjeux. La recherche menée au Canada par Stack (2014) — *Le traitement médiatique de l'éducation au Canada* — permet d'illustrer les conclusions de Pons. En effet, les principales catégories de traitement médiatique que présente Stack renvoient à des sujets prévisibles par leur régularité et faciles à aborder tels que la rentrée de classe ou la publication des budgets et à des sujets plus épisodiques, mais tout aussi prévisibles tels que la qualité

de l'enseignement ou les cas de harcèlement ou de suicide.

Dans le cadre de notre étude, ce sont les observations de l'auteur sur les facteurs influençant ce type de traitement médiatique de l'éducation au Canada qui sont davantage pertinentes. Il s'agit entre autres, de la concentration des médias autour de quelques propriétaires, de la propriété croisée (un propriétaire qui détient plusieurs médias différents) et de la réduction du personnel journalistique. Ce dernier facteur a entraîné des contraintes liées au temps de rédaction (dans le cas des journalistes qui couvrent plusieurs domaines), ainsi qu'au manque de spécialisation des journalistes. Les résultats de l'étude de Forestier (2014) *La primauté d'une querelle providentielle. Les questions pédagogiques dans la presse française (années 1960 – années 2000)* appuient également les conclusions de Pons (2014). Selon Forestier (2014), les impératifs journalistiques modernes liés à l'élargissement de la clientèle pèsent lourdement sur le choix des sujets, ainsi que sur la manière d'aborder ces sujets.

Par rapport à ces impératifs, les sujets traités doivent nécessairement contenir une dose de sensationnel susceptible d'attirer l'attention des lecteurs. Ils doivent également présenter des repères familiers tels que la tonalité, le format ou l'accessibilité afin d'assurer le confort d'un plus grand nombre de lecteurs. Wilby (2014) analyse les deux facteurs qui expliquent l'intérêt grandissant des médias pour l'éducation en Angleterre dans les 50 dernières années. Ces facteurs seraient la politisation et la centralisation de l'éducation. Dans ces circonstances, l'engouement des médias pour les problèmes éducatifs viendrait de la facilité à les cadrer dans la polémique politique mettant en scène les traditionalistes (les acteurs politiques de droite) et les progressistes (les acteurs politiques de gauche). Le conflit représente une forme de présentation des faits fortement prisée par les médias par son potentiel sensationnel et par son caractère familier. Toutefois, cette subordination politique de l'éducation serait purement artificielle, car la plupart des enseignants seraient des pragmatiques et n'adhèreraient ni aux idéologies de droite ni à celles de gauche (Wilby, 2014). Les résultats de l'étude de Forestier (2014) signalent une réalité similaire en France. Le chercheur affirme que la scène médiatique écrite en matière d'éducation est monopolisée depuis cinq décennies par la polémique entre les deux camps politiques opposés, soit les républicains et les pédagogues, en faisant ainsi de la presse écrite un lieu d'affirmation identitaire. Mais une fois de plus, cette controverse fortement médiatisée ne l'est pas grâce à l'argumentaire, mais parce qu'elle répond aux exigences normatives journalistiques, ainsi qu'aux préoccupations spécifiques d'un groupe proche des propriétaires des médias.

À la lumière de ces réalités, plusieurs chercheurs soulignent l'importance d'un contre-discours

porté par les enseignants et les chercheurs en politiques éducatives dans le débat politique (Thomas, 2014), ainsi que la responsabilité des chercheurs en politiques éducatives d'éduquer les professionnels de l'éducation sur le fonctionnement des médias et sur ses implications pour les politiques éducatives (Gerstl-Pepin, 2007).

Dans son introduction éditoriale au numéro dédié à la médiatisation des politiques éducatives de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, Pons (2014) conclut que l'influence de celle-ci varie fortement en fonction des contextes scolaires et sociopolitiques de chaque pays. Il souligne également le fait que la médiatisation des problèmes éducatifs n'entraîne pas toujours une réduction des enjeux, mais qu'elle peut également contribuer à l'identification et à la mise à l'ordre du jour politique de certains problèmes éducatifs importants. Toutefois, l'auteur déplore l'absence d'études comparatives qui analysent plusieurs contextes simultanément.

Les résultats des études sur la médiatisation présentés plus haut guideront l'interprétation de nos propres résultats de recherche. Ils constitueront d'importants points de repère pour orienter notre regard et définir des pistes d'analyse. Toutefois, nous tiendrons compte des nouveaux aspects et enjeux qui pourraient caractériser le type de couverture médiatique québécoise du financement public des écoles religieuses.

2.3. Synthèse du chapitre et questions spécifiques de l'étude

Dans ce chapitre, nous avons effectué une brève recension des recherches empiriques qui portent sur les enjeux socioscolaires soulevés par les écoles confessionnelles dans différents contextes démocratiques. Au cœur de ces recherches se trouve principalement la question des effets d'une scolarisation en milieu confessionnel sur la cohésion sociale et sur le développement de l'autonomie des élèves. Ces effets sont continuellement invoqués par les médias dans le débat sur les politiques de financement public des écoles religieuses. Les arguments médiatiques avancés dans ce débat sous-tendent des divergences et des conflits d'intérêts entre les acteurs engagés de près ou de loin dans la lutte contre ou pour le financement public des écoles confessionnelles. Dès lors, ces divergences suggèrent d'analyser ce débat médiatique dans une perspective des approches cognitives (Ball, 1993; Fouilleux, 2000; Radaelli, 2000), approches qui prennent en considération le poids des idées et des discours dans la construction des politiques publiques.

À la suite de cette recension, nous avons élaboré un cadre d'analyse à partir de trois concepts théoriques en lien avec cette approche: les récits d'action publique (Radaelli, 2000), le forum (Fouilleux, 2000) et la trajectoire des politiques publiques (Ball, 1993). Étant donné que nous analysons un corpus médiatique formé de chroniques, d'éditoriaux et de lettres d'opinion, nous appliquons également le concept de médiatisation (Forestier, 2014 ; Lingard et Rawolle, 2004; Pons, 2014; Rawolle, 2010; Stack, 2014 ; Thomas, 2014; Wilby, 2014) afin de soutenir notre interprétation des récits d'action publique véhiculés par le discours médiatique.

À la lumière de ces clarifications théoriques et conceptuelles – approches cognitives et stratégiques de l'analyse des politiques publiques, récits d'action publique, forum et trajectoire des politiques publiques — la présente étude tente de répondre aux questions suivantes :

- 1) Comment le forum de la presse écrite québécoise perçoit-il les problèmes, les conséquences et les solutions liés aux politiques publiques de financement des écoles confessionnelles ?
- 2) Existe-t-il un seul récit d'action publique ou plusieurs récits divergents qui se dégagent du discours porté sur le forum médiatique ? Si divergence il y a, serait-elle attribuable à l'identité des acteurs qui les portent, à leurs intérêts ou aux règles de jeu institutionnelles ? Quels seraient donc les facteurs à la base de cette divergence de discours ?
- 3) Enfin, dans quelle mesure le récit d'action publique véhiculé par la presse écrite a-t-il influencé, dans le contexte du Québec, la trajectoire des politiques publiques de subvention gouvernementale des écoles confessionnelles?

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

Notre étude s'inscrit dans le domaine des analyses des politiques publiques et propose une analyse cognitive et stratégique des politiques de financement gouvernemental des écoles confessionnelles. Cette analyse est basée sur le discours médiatique entretenu à ce sujet par deux grands quotidiens francophones québécois — *La Presse* et *Le Devoir*.

Le présent chapitre dédié à la démarche méthodologique sera structuré en trois parties. La première partie se penchera sur le cadre méthodologique général. La deuxième partie présentera le matériel empirique qui nous servira de support d'analyse, ainsi que les outils de collecte de données. Finalement, la troisième partie abordera les méthodes d'analyse mobilisées afin de répondre à nos questions de recherche.

3.1. Cadre méthodologique général : analyse de contenu

De type qualitatif, la présente étude s'appuie sur l'analyse de contenu du corpus documentaire. Couramment appliquée dans les sciences sociales et humaines, celle-ci pourrait être définie comme un examen descriptif, systématique et méthodique des documents textuels, visuels ou sonores (d'Unrug, 1974) dans le but de dégager le sens explicite et implicite du message contenu dans les documents analysés (Bardin, 1989).

Il existe plusieurs types d'analyse de contenu : l'analyse catégorielle, l'analyse de l'évaluation, l'analyse de l'énonciation, l'analyse propositionnelle du discours ou encore l'analyse de l'expression (Bardin, 1989). Le type d'analyse de contenu que nous avons choisi d'appliquer est l'analyse de contenu catégorielle. Celle-ci s'effectue généralement en deux étapes principales. La première étape, la *pré-analyse*, consiste à sélectionner et à préparer les documents à analyser en fonction des objectifs de la recherche. Lors de cette étape, le chercheur vérifie également la cohérence du corpus. Quant à la seconde étape, elle consiste dans l'exploitation des documents retenus, l'extraction et l'analyse de l'information pertinente par rapport aux objectifs et questions de recherche. Après la lecture et la relecture du corpus, le chercheur procède, à l'aide d'une grille d'analyse, au codage, à la catégorisation et à la comparaison des données. Il s'agit principalement de « découvrir les thèmes saillants et les tendances » en relation avec le but de l'étude et de les regrouper « selon les concepts ou les catégories » (Fortin, 2010, p. 467). Les résultats de ces processus sont ensuite consignés sous forme de tableaux, de

diagrammes ou de figures afin de faciliter leur synthèse et leur interprétation.

3.2. Sources des données et constitution du corpus

Les données de cette recherche sont invoquées ou documentaires (Van der Maren, 1996) et proviennent de deux importants quotidiens francophones québécois ayant une ligne éditoriale contrastée : *La Presse* et *Le Devoir*. Nous avons opéré ce choix étant donné qu'il s'agit de la presse à tirage massif qui compte par conséquent un très grand nombre de lecteurs. Nous considérons également que ces deux journaux constituent une tribune importante dans la diffusion et la construction des idées et des représentations des problèmes sociaux et qu'ils ont le potentiel de créer de nouveaux référentiels qui infléchissent la trajectoire des politiques publiques et nourrissent l'élaboration de nouvelles politiques. Le fait d'avoir ciblé des quotidiens à grand tirage nous facilite également l'accessibilité aux sources de données grâce aux archives. Finalement, par souci de cohérence contextuelle et linguistique et étant donné que le Québec est une juridiction majoritairement francophone, nous avons décidé d'analyser uniquement des quotidiens francophones.

En ce qui concerne la période de référence de notre analyse du matériel empirique, nous avons retenu les articles publiés à partir de l'année 2005 jusqu'en 2015. Notre choix se justifie par le fait que l'année 2005 marque le début d'un important débat sociétal sur le financement public des écoles confessionnelles (Berthelot, 2006). Comme nous l'avons déjà mentionné dans le chapitre consacré à la problématique, le dévoilement par la presse de la décision gouvernementale de subventionner à 100 % trois écoles juives constitue le fait qui a déclenché cette vive polémique. De plus, la presse avait signalé que le gouvernement octroyait déjà un financement public à 100 % à deux écoles grecques et cela, depuis 1993. Nous avons décidé de répertorier des articles publiés jusqu'en 2015 afin d'avoir une perspective longitudinale des effets de la presse écrite sur la trajectoire des politiques publiques. La période analysée semble très longue, mais nous avons observé une forte concentration de chroniques, éditoriaux et lettres d'opinions dédiés au sujet de la subvention étatique accordée aux écoles religieuses en 2005. Leur nombre a considérablement diminué par la suite. Nous avons ainsi abouti à un corpus de 65 textes.

Le corpus documentaire a été constitué en deux étapes. Dans un premier temps, nous avons effectué dans la base de données Eureka une recherche à partir des archives électroniques des quotidiens ciblés afin de constituer un échantillon d'articles portant sur le financement des écoles

ethnoreligieuses. Il s'est agi de réaliser un échantillon par sujet selon un procédé de sélection par mots clés et de groupes de mots clés, par association, ainsi que par exclusion. Nous avons ainsi repéré 102 articles. Dans un deuxième temps, nous avons constitué le corpus définitif en fonction de la pertinence des éléments de contenu, en retenant uniquement les chroniques, les éditoriaux et les lettres d'opinion portant sur les politiques de financement public des écoles confessionnelles. Nous avons retenu les lettres d'opinion également, car nous considérons qu'elles témoignent en quelque sorte de l'alignement du journal étant donné que ce ne sont pas toutes les lettres adressées à la rédaction qui sont publiées et qu'un processus de sélection s'opère en amont. De plus, en analysant les segments codés, nous avons observé que les lettres d'opinion se ralliaient à la position des éditorialistes et des chroniqueurs : une seule lettre d'opinion sur 11 plaidait en faveur du financement public des écoles religieuses dans le quotidien *La Presse*. Pour ce qui est du journal *Le Devoir*, seulement 3 lettres sur 24 défendaient ces politiques de financement. Nous avons également observé le grand nombre de lettres d'opinion publiées. Toutes ces observations nous ont validé le fait que ces lettres d'opinion ont participé en égale mesure à la construction du récit médiatique. Enfin, nous n'avons retenu que les textes qui abordaient principalement la question du financement public des écoles religieuses, en laissant de côté ceux qui la mentionnaient seulement. En effet, cette question est souvent évoquée en lien avec d'autres sujets tels que la Charte affirmant les valeurs de laïcité et de neutralité religieuse ou les écoles religieuses illégales qui ne détiennent pas un permis de fonctionnement. Le tableau suivant résume les caractéristiques du corpus analysé.

Tableau I Caractéristiques du corpus analysé

| Nom du journal | <i>La Presse</i> (22 textes) | <i>Le Devoir</i> (43 textes) |
|-------------------|------------------------------|------------------------------|
| Éditoriaux | 3 | 6 |
| Chroniques | 8 | 13 |
| Lettres d'opinion | 11 | 24 |

En ce qui concerne l'analyse stratégique de la position des acteurs, nous avons consulté les sites web des journaux afin d'obtenir des informations sur leur ligne éditoriale, ainsi que sur le profil socioacadémique des journalistes.

Au sujet de la ligne éditoriale, nous avons conclu que le journal *La Presse* a une orientation fédéraliste anti-souverainiste. Même si la ligne éditoriale n'est pas clairement affichée, les déclarations de l'ancien propriétaire du quotidien *La Presse*, André Desmarais, sont révélatrices : « Est-ce qu'elle (l'OBNL *La Presse*) sera fédéraliste? Probablement que oui. De là vient la position éditoriale, qui probablement ne soutient pas un parti séparatiste qui veut séparer le Québec du Canada » (Radio-Canada, publié le mercredi 6 juin 2018 à 12 h 03). Comme le mentionne Patrice Bergeron dans son article pour *La Presse canadienne*, « André Desmarais a indiqué qu'il n'a pas demandé à la direction de *La Presse* de garder son orientation fédéraliste, mais il a néanmoins formulé ce souhait, en réponse aux questions de l'opposition péquiste » (Bergeron, 2018).

En ce qui concerne la ligne éditoriale du journal *Le Devoir*, le directeur actuel Brian Myles affirme son orientation nationaliste et souverainiste : « *Le Devoir* est un journal nationaliste, sans pour autant laisser le poids des traditions dicter les moindres virgules de sa ligne de pensée » (Myles, 2016). Selon Myles, la mission principale du journal *Le Devoir* consiste à défendre la langue et la culture québécoise au sein du Canada : « S'il est un combat auquel il ne renoncera jamais, sous peine de renier ses origines, c'est celui pour la survie du fait français en Amérique du Nord. *Le Devoir* restera un indéfectible défenseur de cette nation singulière par sa langue, ses institutions, ses lois et son identité propres ». (Myles, 2016). Brian Myles affirme également ouvertement l'orientation antifédéraliste du journal *Le Devoir*: « Les fédéralistes ont pris l'habitude stérile et irresponsable de diaboliser le projet souverainiste, une attitude qui tend à délégitimer une option valide et à nier le droit du Québec d'être le seul maître de sa destinée » (Myles, 2016).

Comme nous pouvons facilement le constater, les lignes éditoriales affirmées et assumées des deux journaux sont profondément contrastées : le journal *La Presse* affiche son orientation de droite, fédéraliste et anti-souverainiste, tandis que le journal *Le Devoir* affiche une tendance de gauche et se déclare nationaliste souverainiste.

À la lumière des résultats, nous n'avons pas entrepris d'autre documentation sur le profil socioacadémique de journalistes. Nous avons considéré que ce travail de documentation ne serait pas concluant et ce, pour deux raisons. Premièrement la position des éditorialistes reflète principalement la ligne éditoriale du journal. Deuxièmement, les chroniqueurs (souvent extérieurs à la rédaction, jouissant d'une grande liberté d'expression et ne représentant pas la position officielle du journal) partagent unanimement la même vision des politiques de financement public des écoles religieuses que

les éditorialistes. Investiguer sur le profil socioacadémique des journalistes aurait été plutôt pertinent dans le cas où les récits d'action publique véhiculés par les deux journaux avaient été divergents.

En ce qui a trait à l'analyse de la trajectoire des politiques de financement public des écoles religieuses, nous avons suivi l'évolution du dossier dans la presse écrite, plus précisément les déclarations et les décisions des principaux acteurs politiques et scolaires impliqués (le premier ministre Charest, le ministre de l'Éducation - Reid, les directeurs des écoles confessionnelles, les acteurs de l'opposition, etc.). La déclaration de Premier ministre Charest démontre incontestablement que le choix de révoquer la décision politique déjà prise a été le résultat des réactions que celle-ci a suscitées dans l'ensemble de la société : « Le moyen choisi n'était pas le bon, la population du Québec, de toute évidence, n'a pas suivi. L'adhésion anticipée n'était pas au rendez-vous » (David, 2005).

3.3 Méthodes et stratégies d'analyse

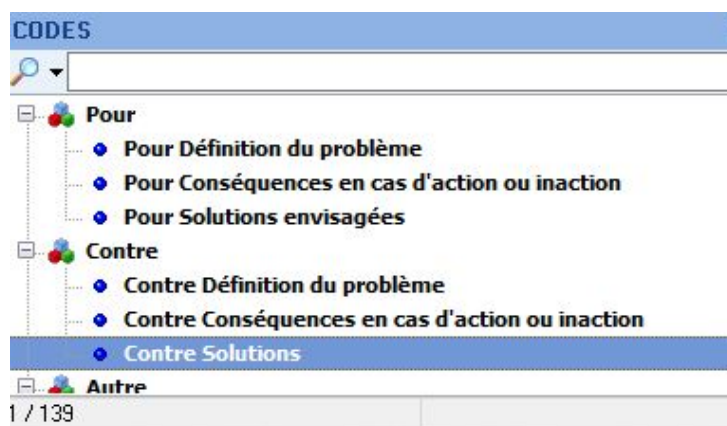
Notre méthode de traitement de données consiste en une analyse thématique qui suit les trois étapes identifiées par Miles et Huberman (2003) et Van der Maren (1996), à savoir : 1) la condensation des données, 2) la présentation ou l'examen des données et 3) l'élaboration/vérification ou le traitement de données. Ces trois étapes constituent ce que nous pouvons qualifier, dans le cadre de cette étude, de « reconstruction du ou des récit(s) d'action publique ».

L'analyse a visé un corpus médiatique relativement volumineux. Nous avons alors eu recours au logiciel QDA Miner, misant ainsi sur « la capacité de sélection, d'indexation, d'annotation et surtout de coordination de l'ensemble qui constitue ici l'atout de l'ordinateur. De plus, l'outil proposé a cette capacité de conserver les données de départ intactes, à l'inverse de la méthode manuelle, toutes modifications, sélections, annotations étant enregistrées dans un fichier distinct » (Dumont, 2010). Par ailleurs, les fonctionnalités de QDA Miner ont permis de répondre parfaitement à nos besoins d'analyse. En particulier, l'utilisation de ce logiciel nous a permis d'effectuer les opérations suivantes : l'organisation du matériel, le codage, le codage inverse et l'examen des données codées. Tout en reconnaissant que le logiciel QDA Miner est plus adapté à une analyse quantitative des données qualitatives (Roy et Garon, 2013), nous nous en sommes principalement servi en tant qu'outil de soutien à l'analyse afin de simplifier le traitement des documents et l'organisation des idées. Ses outils de base tels que la fréquence de codes, la liste des unités de sens ou les rapports de segments codés ont amplement répondu à notre objectif d'identifier les récits d'action publique (pour ou contre) portés par

les médias au sujet du financement public des écoles confessionnelles. Le logiciel QDA Miner possède également « un large éventail de graphiques » (Roy et Garon, 2013) permettant d’anticiper et d’organiser l’étape de la présentation des données.

Comme nous l’avons mentionné précédemment, la première étape a visé la condensation des données. Miles et Huberman (2003) définissent cette étape comme étant « une forme d’analyse qui consiste à élaguer, trier, distinguer, rejeter et organiser les données de telle sorte qu’on puisse en tirer des conclusions “finales” et les vérifier » (Miles et Huberman, 2003, p. 29). Nous avons débuté cette étape par une relecture du cadre conceptuel. Étant donné que nous avons envisagé un codage de type fermé, cette relecture nous a aidée à définir les thèmes qui ont ultérieurement guidé le choix des unités de sens pertinentes. Les deux grands thèmes qui ont structuré notre analyse ont été *Pour* et *Contre* les politiques de financement des écoles confessionnelles. Comme on peut le voir dans le tableau 2 ci-dessous, chaque grand thème a été ensuite divisé en plusieurs sous-thèmes : la définition du problème, les solutions proposées et les conséquences en cas d’application ou de non-application des solutions proposées. Sous le code *Autre*, nous avons retenu 10 articles factuels qui traitent les événements de façon neutre et qui présentent la position des principaux acteurs politiques impliqués dans le dossier du financement public des trois écoles juives. Ces articles ont contribué à clarifier notre compréhension des événements, ainsi que de leur chronologie. La relecture du cadre conceptuel a été suivie par une relecture de l’ensemble des données qui nous a permis d’avoir une vue d’ensemble de la signification de notre corpus. Nous avons par la suite effectué une autre lecture de l’échantillon d’articles, dont le but était de cibler les unités de sens pertinentes pour notre analyse.

Tableau II Arbre de codes



La deuxième étape de notre analyse renvoie à la présentation des données extraites du matériel brut. La présentation de ces données peut prendre diverses formes : tableaux, matrices, figures, histogrammes, diagrammes, etc. (Miles et Huberman, 2003 ; Van der Maren, 1996). Selon Van der Maren (1996), il est recommandé de « procéder à divers essais, chaque modification apportée à une représentation pouvant la rendre plus ou moins parlante » (p. 445). Afin de présenter les données extraites, nous avons choisi un tableau qui présente les résultats de l'analyse de codage *Pour* et *Contre*. Ce tableau facilite la lisibilité et la visibilité de l'information retenue. Nous avons également créé des rapports de codage afin de centraliser les unités de sens sélectionnés et de choisir les segments les plus représentatifs pour appuyer nos résultats de recherche.

La troisième étape consiste en l'élaboration et la vérification des hypothèses. Van der Maren (1996) désigne cette étape sous le nom de « traitement des données » et il précise que son rôle est de mettre en évidence de nouvelles relations entre les premières relations perçues et les catégories issues du codage. Lors de cette étape, nous avons procédé à la relecture des segments codés pour chaque catégorie afin d'inventorier les différents types de définitions du problème, les différentes conséquences appréhendées, ainsi que les solutions proposées dans le cas de chaque récit. Par exemple, après la relecture des unités de sens codées *Contre – Conséquences en cas d'action ou d'inaction*, nous avons identifié les conséquences suivantes : 1) le risque de division sociale, 2) le risque de reconfectionnalisation du système scolaire public et 3) l'effet domino.

Le tableau qui présente la fréquence de codage *Pour* et *Contre* les politiques de financement des écoles confessionnelles a permis d'identifier, d'un côté, un récit médiatique dominant dirigé contre ces politiques et, de l'autre, un récit marginal en faveur du soutien financier accordé aux écoles religieuses. Le rapport de segments codés nous a permis de constater la convergence des récits portés par les deux journaux *La Presse* et *Le Devoir* et le fait que le récit en faveur du financement des écoles n'est pas porté par les chroniqueurs et les éditorialistes, mais par certains lecteurs ou membres de la communauté juive. Afin d'interpréter ces résultats, nous avons mobilisé les concepts et les résultats des recherches se rattachant au domaine de l'analyse cognitive des politiques publiques et de la médiatisation des problèmes éducatifs que nous avons présentés dans le chapitre *Recension des écrits et cadre d'analyse*. Les résultats des recherches empiriques recensées dans le cadre du même chapitre nous ont également fourni des pistes d'interprétation.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS



Ce chapitre présente les résultats issus de l'analyse d'un corpus journalistique tiré de deux journaux québécois : *La Presse* et *Le Devoir*. L'analyse porte sur les deux récits d'action publique identifiés à partir des extraits des éditoriaux, des chroniques et des lettres d'opinion sur le financement public des écoles religieuses. La première partie du chapitre présente le récit médiatique opposé au financement étatique des écoles confessionnelles, alors que la deuxième partie s'intéresse au récit d'action publique en faveur de ce financement.

4.1. Le récit 1 : contre le financement étatique des écoles confessionnelles

Comme on peut le voir dans le tableau 3, l'analyse de fréquence de codes effectuée à l'aide du logiciel QDA Miner révèle la prédominance d'un récit d'action publique dirigé contre les politiques de financement des écoles confessionnelles montréalaises. Afin de mieux décrire et illustrer les arguments avancés par les tenants de cette position, nous avons identifié les différentes définitions du problème telles qu'envisagées par deux catégories d'acteurs sociaux, à savoir les journalistes et les lecteurs, les conséquences anticipées en cas d'action et d'inaction, ainsi que les solutions proposées.

L'analyse de fréquence de codes indique également que la question du financement public des écoles religieuses est abordée dans une moindre mesure sous l'angle des conséquences en cas d'action ou d'inaction et des solutions envisageables (Définition du problème : 38,2 % des codes ; Conséquences : 15,9 % ; Solutions : 1,9 %).

Tableau III Analyse de fréquence de codes

| | Fréquence | % Codes | Cas | % Cas |
|--|-----------|---------|-----|-------|
|  Pour | | | | |
| • Pour Définition du problème | 12 | 7,6% | 9 | 6,5% |
| • Pour Conséquences en cas d'action ou inaction | 3 | 1,9% | 2 | 1,4% |
| • Pour Solutions envisagées | 3 | 1,9% | 3 | 2,2% |
|  Contre | | | | |
| • Contre Définition du problème | 60 | 38,2% | 33 | 23,7% |
| • Contre Conséquences en cas d'action ou inaction | 25 | 15,9% | 16 | 11,5% |
| • Contre Solutions | 16 | 10,2% | 12 | 8,6% |

D'entrée de jeu, mentionnons que le récit médiatique orienté contre le financement des écoles religieuses concerne principalement les politiques de financement étatique à 100 % et, dans une moindre mesure, le financement à 60 % accordé à la majorité des établissements privés. La grande majorité des articles qui traitent de la subvention des écoles religieuses date de 2005. C'est à cette époque-là que le journal *Le Devoir* a dévoilé au grand public l'intention du gouvernement du Parti libéral du Québec de subventionner à 100 % trois écoles confessionnelles juives. Le récit contre les politiques de financement des écoles religieuses est médiatisé à travers les éditoriaux, les chroniques et le lectorat de ce journal et du journal *La Presse*.

4.1.1. Dimensions du problème

En ce qui concerne la définition du problème, les politiques de financement public des écoles religieuses sont envisagées comme étant étroitement liées aux principes de vivre-ensemble, de laïcité et d'équité. Elles sont également perçues comme le résultat du lobbying politique exercé sur le gouvernement. De ce point de vue, elles soulèvent des critiques relatives à l'intégration et à la justice sociale. Ces politiques représenteraient une menace à la cohésion sociale, car elles encourageraient l'isolement, la marginalisation et le repli sur soi des différentes communautés culturelles religieuses. Cette forme de ségrégation sociale constituerait ensuite une entrave au développement des normes et valeurs civiques qui devraient guider et unifier la société entière. Du point de vue de la justice sociale, les politiques de financement public des écoles religieuses seraient inéquitables dans un contexte de sous-financement du système scolaire public. De plus, ces politiques seraient le résultat des pressions politiques exercées par des riches et puissants lobbies qui poursuivraient leurs propres intérêts au détriment des intérêts communs de la société québécoise.

4.1.1.1. Les écoles religieuses et le vivre-ensemble

De nombreux journalistes et lecteurs mettent en relation les politiques de financement public des écoles religieuses avec les principes du vivre-ensemble. Selon eux, le fait de subventionner ce type d'écoles contrevient de façon flagrante à cette valeur primordiale prônée par l'État. En faisant référence à la décision du gouvernement Charest de subventionner les écoles juives à 100 %, la chroniqueuse Josée Boileau affirme : « La dérive est toutefois bien plus fondamentale : ce gouvernement n'a aucun sens du vivre-ensemble » (Boileau, 2005).

En 2009, dans le contexte d'une entente dévoilée dans la presse entre le cégep Marie-Victorin et une école juive orthodoxe, la journaliste Marie-Andrée Chouinard pointe le désajustement entre les valeurs qu'implique le vivre-ensemble et le financement des institutions qui ne respectent pas ces valeurs. Selon la journaliste, cette entente constitue un instrument de ségrégation sociale :

Après le nombre de révélations-chocs des dernières années entourant le financement des écoles juives et la formation qui y est octroyée, comment peut-il encore subsister un protocole d'entente entre le Cégep Marie-Victorin et le Torah and Vocational Institute (TAV) ? Comment le ministère de l'Éducation peut-il financer un enseignement qui, au nom de valeurs religieuses orthodoxes, commande la ségrégation, les garçons d'un côté et les filles de l'autre ? (Chouinard, 2009).

En 2014, en lien avec le Projet de loi n° 60 (la Charte affirmant les valeurs de laïcité et de neutralité religieuse de l'État ainsi que d'égalité entre les femmes et les hommes et encadrant les demandes d'accommodement), la chroniqueuse du journal *La Presse* — Elma Elkouri — dénonce à son tour l'incompatibilité entre le financement des écoles confessionnelles et les principes du vivre-ensemble. La journaliste va plus loin en qualifiant le financement des écoles religieuses d'instrument de « vivre-séparé » et par conséquent de remise en question de l'intégration sociale de tous les jeunes : « L'État québécois ne peut pas, d'un côté, prôner de grands principes de laïcité et de “vivre-ensemble” et, de l'autre, financer des écoles religieuses qui sont des exemples de “vivre-séparé” » (Elkouri, 2014).

La chroniqueuse réitère son opinion en 2015. À cette époque, le ministre de l'Éducation Yves Bolduc avait annoncé son intention de modifier la loi sur l'enseignement privé à la suite d'une enquête du Journal de Montréal révélant de possibles connexions entre des écoles musulmanes montréalaises et des organisations extrémistes. Elle s'interroge sur la convergence entre le financement des écoles confessionnelles et les visées démocratiques du système en ces termes :

Comment un système qui valorise le vivre-ensemble peut-il financer des écoles qui ne sont pas ouvertes à tous ? Si des parents tiennent à tout prix à envoyer leurs enfants dans une école chrétienne, juive ou musulmane réservée aux membres de leur communauté, c'est leur droit. Mais il me semble pour le moins inconséquent que l'État finance un choix qui va à l'encontre des grandes orientations qu'il s'est données (Elkouri, 2015).

En résumé, deux arguments principaux sont avancés par les journalistes cités plus haut pour justifier leur position contre les politiques de financement public des écoles confessionnelles : la division et la ségrégation sociale, ainsi que l'atteinte aux principes démocratiques de la société

québécoise.

4.1.1.2. Financement des écoles religieuses et laïcité

Le financement des écoles ethnoreligieuses est également mis en relation avec les principes de laïcité qui guident autant la société québécoise que le système scolaire québécois. Au nom de ces principes, le journaliste Michel David, chroniqueur pour le journal *Le Devoir*, affiche son désaccord avec le financement étatique à 100 % des écoles religieuses. Selon lui, ce financement accordé aux établissements scolaires confessionnels constitue un retour en arrière dans le processus de laïcisation scolaire et il crée une forme de fracture sociale, car il porte atteinte à un des principes fondamentaux de la société québécoise.

Le plus choquant est la désinvolture avec laquelle il [le premier ministre Jean Charest] remet en cause les principes fondamentaux sur lesquels la société québécoise est difficilement parvenue à faire consensus au cours des dernières décennies. La déconfessionnalisation progressive de l'école publique, fondée sur la séparation de l'Église et de l'État, a fait l'objet de débats douloureux depuis la Révolution tranquille. Le processus est d'ailleurs loin d'être achevé. Soudainement, parce qu'un groupe plus puissant que les autres le réclame, le gouvernement introduit en catimini le principe du plein financement des écoles confessionnelles par l'État (David, 2005).

Toujours en lien avec la question de la subvention totale des écoles juives, la sociologue Micheline Milot met en évidence l'incohérence politique dans le dossier de la déconfessionnalisation scolaire : « Le tollé de protestations suscité par la décision de financer à 100 % des écoles privées juives montre bien que cette annonce ne correspond pas à la cohérence politique définie depuis l'amorce du processus de déconfessionnalisation du système scolaire. [...] » (Milot, 2005).

Pour leur part, Martin Dufresne et Rima Elkouri évoquent le manque de cohérence entre le processus de déconfessionnalisation scolaire et sociale et les politiques de financement des établissements scolaires religieux. Elkouri accuse également les gouvernements libéral et péquiste de fermer les yeux sur cette contradiction de fond qui porte atteinte au principe de laïcité scolaire :

Cela dit, au-delà des chiffres, sur le plan des principes, une contradiction demeure. Comment un système d'éducation laïque peut-il justifier de verser de généreuses subventions à des écoles religieuses ? Ça appartient à la police de faire la lumière sur les liens possibles entre des écoles musulmanes et des organisations islamistes soupçonnées de financer des groupes terroristes. Cela dit, que les allégations soient fondées ou non, la controverse autour de ces écoles soulève une autre question fondamentale que le ministre de l'Éducation, tout comme ses prédécesseurs

péquistes et libéraux, refuse toujours d'aborder : pourquoi un système d'éducation laïque financerait-il des écoles ethnoreligieuses ? (Elkouri, 2015)

Certains journalistes jugent le financement des écoles ethnoreligieuses comme un retour en arrière, voire une remise en question des progrès politiques en cours. Selon Dufresne, il s'agit d'une incohérence évidente à plusieurs niveaux qui démontre le manque d'engagement gouvernemental envers les principes de laïcité : « Par contre, j'aurais aimé qu'il [le gouvernement] se montre plus ferme face au financement public d'écoles encore religieuses, tant dans le secteur public que privé. Par ailleurs, en ne se disant pas prêt à retirer le crucifix qui trône à l'Assemblée nationale, on voit bien que le souci de laïcité du gouvernement n'est que de pure forme » (Dufresne, 2008).

En 2014, dans une lettre publiée par le journal *La Presse*, Guy Coignaud, auteur et retraité de Radio-Canada, abonde dans le même sens. Il souligne la contradiction entre les procédures gouvernementales telles que prêter serment sur la Bible ou les politiques mises en place telles que la subvention étatique des écoles religieuses et le principe de neutralité de l'État. L'auteur estime que le financement des écoles confessionnelles privées fait partie des contradictions persistantes qui continuent à marquer les pratiques des politiques publiques :

Notre gouvernement refuse de retirer spontanément le crucifix sous lequel nos lois sont votées ; il ne parle pas d'interdire les prières avant la tenue des conseils municipaux ni ne remet en question le financement des écoles privées confessionnelles et les exemptions de taxes des institutions religieuses. Il semble trouver normal que députés et ministres prêtent serment sur la Bible et se satisfait que, selon l'ordre protocolaire des cérémonies du gouvernement du Québec, les cardinaux soient troisièmes en importance, juste après le lieutenant-gouverneur et la Première ministre! (Coignaud, 2014).

En conclusion, les journalistes et les lecteurs que nous avons cités pointent une contradiction profonde entre les politiques de subvention étatique des écoles religieuses et le processus de laïcisation du système scolaire et de sécularisation de la société québécoise entamé par la Révolution tranquille.

4.1.1.3. Financement des écoles religieuses et lobbying politique

La pleine subvention publique que le gouvernement Charest envisageait accorder aux écoles juives en 2005 est également mise en lien avec le lobby politique. Vincent Marissal, chroniqueur pour le journal *La Presse*, déplore l'ingérence de la communauté juive dans les décisions gouvernementales. Le chroniqueur affirme que le poids politique de ces groupes de pression semble lié à leur pouvoir

financier. Le plus inquiétant, selon lui, serait le fait que cette situation permet à de tels groupes de faire fi des politiques établies démocratiquement afin de mettre de l'avant des mesures qui favorisent des intérêts privés.

On se désole, évidemment, de voir qu'un lobby riche et bien organisé peut apparemment arriver à influencer directement des décisions fondamentales d'un gouvernement. Le lobby juif est, justement, riche, puissant et organisé. Ce n'est pas nouveau et, après tout, on ne peut pas reprocher à ses leaders de mener les batailles de leur communauté. Le lobby juif a obtenu à Québec une augmentation du financement de ses écoles privées (et surtout la dérogation de Québec au principe de laïcité dans le système scolaire), comme il a obtenu à Ottawa en juin dernier la tête de Bill Graham aux Affaires étrangères parce que ses positions étaient jugées "trop" propalestiniennes (Marissal, 2005).

La chroniqueuse du Devoir, Josée Boileau, met également en relation le financement des institutions juives et le lobby politique, en soulignant la corruption du gouvernement Charest et l'atteinte aux valeurs démocratiques de la société québécoise. Elle met l'accent sur le fait que les mécanismes qui régissent le fonctionnement et l'encadrement du financement des écoles religieuses s'opèrent à couvert, hors de la vue publique et sans égard pour l'ensemble de la société, comme si certains acteurs politiques en place avaient un accès privilégié aux fonds publics et n'avaient aucune justification à fournir.

C'est fou comme ce gouvernement Charest, celui qui se disait prêt, se laisse mener par les lobbys et les émotions, en catimini et sans égard pour l'argent public. À grande échelle, cela donne une saga comme celle du CHUM, où valsent les milliards. À une aune plus modeste, cela conduit à une entente avec des écoles juives, dont on cherchera en vain la justification. Mais dont les effets pervers sautent aux yeux (Boileau, 2005).

Le journaliste Michel David du *Le Devoir* est extrêmement caustique : « Au fil des jours, un gouvernement assiégé par d'innombrables lobbys est appelé à prendre toutes sortes de décisions contestables, mais celle de subventionner à 100 % les écoles privées juives atteint vraiment un sommet dans la connerie » (Michel, 2005).

Une lettre écrite par Luc Marcil et publiée dans *Le Devoir* tient également à démasquer les liens existants entre la décision politique de financer des écoles religieuses et le lobby politique. Ce lecteur souligne également le caractère antidémocratique de cette décision politique et les conséquences financières que ce privilège accordé à la communauté juive entraîne pour toute la société québécoise.

Les agissements du Parti libéral et du gouvernement Charest dans ce dossier sont une honte. En

somme, ce qui s'est passé est très simple : en échange d'un financement partisan de quelque 750 000 \$ accordé au Parti libéral par la communauté juive, le gouvernement accorde un financement additionnel aux écoles privées juives qui coûtera 10 000 000 \$ par année au trésor public, sans compter le financement additionnel qui devra aussi être accordé aux écoles privées des autres communautés religieuses qui ne manqueront pas de se manifester (Marcil, 2005).

Les extraits présentés plus haut sont représentatifs de la vision du forum médiatique du projet de financement public à 100% des trois écoles religieuses juives. Les journalistes et les lecteurs font ressortir le caractère profondément antidémocratique de cette décision prise en catimini et influencée par un puissant groupe de pression politique.

4.1.1.4. Financement des écoles religieuses et équité

Les politiques de financement public des écoles religieuses soulèvent, par ailleurs, la question d'équité et de justice sociale. Aux yeux de certains journalistes, ces politiques contribueraient à entretenir le surfinancement de ces écoles et le sous-financement du système scolaire public :

Alors que le système public crie famine, comment justifier que l'État accorde un financement équivalent à des écoles privées fréquentées par des enfants dont les parents ont les moyens de payer des droits de scolarité de 7000 \$ par année ? (David, 2005).

Les lettres d'opinion de Luc Marcil et de Camille De Guire publiées dans *La Presse* et *Le Devoir* vont dans le même sens. Les deux lecteurs signalent à leur tour le problème d'iniquité entre les politiques de plein financement accordé à certaines écoles privées et le sous-financement du secteur éducatif public : « Tout ceci pendant que le ministre Reid coupe 103 000 000 \$ au régime des prêts et bourses, pendant que nos écoles publiques sont dangereusement sous financées et doivent se résigner à forcer les parents à contribuer davantage » (Marcil Luc, 2005). Pour de Guire, rien ne peut justifier le financement des écoles confessionnelles : « Des gestes criminels ont été commis contre la bibliothèque d'une école juive [...] et je ne vois pas pourquoi nous devrions tous payer pour ça alors que le réseau public manque déjà cruellement de fonds » (de Guire, 2005).

Les journalistes et les lecteurs cités sont révoltés par cette décision inéquitable de financer le système privé confessionnel qui dispose déjà de fonds privés et publics importants tandis que les besoins et les carences du système scolaire public sont largement documentés.

4.1.2. Conséquences en cas d'action et d'inaction

Les conséquences appréhendées dans le cas d'un financement public à 100 % des écoles confessionnelles renvoient aux risques de division sociale et de reconfessionnalisation du système scolaire. Dans le cas du financement des écoles juives, les acteurs journalistiques s'inquiètent également de l'effet domino. En général, les politiques de financement des écoles religieuses sont considérées, tel que souligné précédemment, comme « un recul pour la société canadienne et québécoise » (Allard, 2005).

4.1.2.1. Le risque de division sociale

Comme les extraits suivants le démontrent, les questions des liens entre confessionnalité scolaire et cohésion sociale sont complexes et étroitement dépendantes des notions de contexte historique. Le journaliste Yves Boisvert du journal *La Presse* se questionne sur l'honnêteté des discours politiques de justification du financement étatique des écoles religieuses juives en les mettant en perspective avec le contexte historique de l'intégration de la communauté juive au Québec. Il estime aussi que les politiques de financement à 100 % des écoles religieuses, loin de favoriser les échanges culturels, ne feront qu'encourager la division sociale :

Supposons un instant que le gouvernement libéral soit profondément préoccupé d'échanges culturels, qu'il veuille rapprocher la communauté juive de toutes les autres. Vous me demandez d'où vient cette soudaine fureur d'intégration, vu les racines historiques profondes des juifs au Québec. Mais enfin : supposons pour les fins de la discussion qu'il y ait là quelque urgence. Si c'est le cas, renforcer le financement public d'écoles religieuses judaïques n'a pas de sens. C'est se servir du prétexte de l'intégration pour faire exactement le contraire : de la séparation ethnoculturelle (Boisvert, 2005).

C'est également l'opinion de Robert Sansfaçon, journaliste pour le journal *Le Devoir* qui considère que le financement des écoles religieuses constitue une grave atteinte à la cohésion sociale. Le journaliste estime que ce financement contribue à renforcer l'isolement : « Pourquoi ce choix politique de financer l'isolement au lieu de favoriser une réelle intégration ? Voilà la question à laquelle le Premier ministre n'est toujours pas capable de répondre avec franchise » (Sansfaçon, 2005).

Marie Piché abonde dans le même sens. Selon elle, les privilèges religieux sont aussi synonymes de division sociale et de non-respect des objectifs civiques démocratiques. Est-ce que ces écoles promeuvent des valeurs sociales et citoyennes communes qui outrepassent le cadre fermé de leur

communauté? Est-ce que ces écoles démontrent par leur curriculum ou leurs modalités de fonctionnement des formes d'ouverture sur l'autre et sur l'ensemble de la société québécoise? Pour Marie Piché la réponse à ces questions est décidément négative.

Dans un contexte actuel d'immigration fort diversifiée et devant l'ampleur d'une multiconfessionnalité qui s'ensuit, l'octroi de privilèges religieux dans le Québec d'aujourd'hui apparaît de plus en plus comme un cheval de Troie, c'est-à-dire une menace en ce qui a trait à l'intégration des communautés ethniques. Oui, le jupon commence à dépasser chez les tenants de la confessionnalité scolaire, dans le sens où celle-ci est loin de favoriser l'émergence de valeurs civiques absolument nécessaires pour la démocratie et le bien commun (Piché, 2005).

Enfin, dans sa lettre d'opinion publiée par le journal *Le Devoir*, Clément Richard soutient, à l'instar d'autres journalistes et lecteurs, que les politiques de plein financement des écoles juives n'apporteront pas des préjudices uniquement à la société québécoise, mais aussi à la communauté juive, en entraînant une forme de ségrégation sociale à l'égard de cette communauté : « Malheureusement, l'application de cette décision desservira à coup sûr la communauté juive. Gravement et pour longtemps » (Richard, 2005).

4.1.2.2. L'effet domino

Un autre effet appréhendé à la suite de la décision politique de financer à 100 % les écoles juives est l'effet domino qu'elle créerait. Pour Marie-Michelle Poisson, professeure de philosophie au collège Ahuntsic et lectrice du journal *Le Devoir*, cet effet d'entraînement renverrait à la reconfessionnalisation d'une partie du système scolaire public, ce qui constituerait un recul devant tout le progrès réalisé en matière de laïcité scolaire :

En subventionnant certaines écoles privées confessionnelles, le MEQ crée un précédent qui permettra à terme de concrétiser LE scénario qui avait été proposé par les autorités confessionnelles catholiques lors des États généraux de l'éducation, à savoir la création d'un réseau d'écoles publiques confessionnelles en plus des écoles linguistiques laïques qui existent désormais (Poisson, 2005).

Dans une lettre d'opinion adressée au journal *Le Devoir*, Yves Archambault affirme que le privilège financier accordé aux trois écoles juives incitera les autres communautés culturelles à demander une subvention étatique supplémentaire pour leurs écoles au nom des principes d'égalité, d'équité et d'intégration sociale.

La décision que vous venez de prendre est injustifiable ; les raisons invoquées (le feu à la bibliothèque d'une école juive et une meilleure intégration sociale) sont une offense à l'intelligence d'un citoyen averti. Comment allez-vous réagir maintenant aux demandes de communautés religieuses désirant un réseau d'écoles séparées financées entièrement par l'État ? (Archambault, 2005).

La professeure Michelot Milot exprime la même crainte en soulignant que la décision politique de subventionner intégralement les trois écoles juives crée un précédent dangereux, car d'autres écoles religieuses exigeront le même traitement. Milot dénonce aussi la méthode de financement au cas par cas, méthode arbitraire et préférentielle, profondément inéquitable et peu défendable devant la justice.

On peut d'ores et déjà anticiper les effets domino. D'autres écoles privées manifestent déjà la volonté de se prévaloir des mêmes droits de financement, le ministre de l'Éducation ayant lui-même affirmé son ouverture à ce sujet. Le gouvernement ne pourra pas configurer le système scolaire au cas par cas ou privilégier un seul type d'école privé pour accorder ces contrats d'association, fort avantageux financièrement, au risque de contestations judiciaires pour motif de discrimination (Milot, 2005).

À la lumière de ces extraits, les autres conséquences qui découleraient de la décision de financer publiquement à 100% certains établissements scolaires juifs renvoient au risque de reconfessionnalisation du système scolaire, ainsi qu'à l'obligation d'offrir le même traitement à toutes les autres écoles confessionnelles.

4.1.3. Perspectives de solutions

Quelles sont alors les solutions proposées par les éditorialistes, chroniqueurs et autres acteurs à qui les journaux analysés donnent la parole ? Selon Yves Boivert, journaliste de *La Presse*, et Hélène Valois lectrice, une alternative serait, si on considérait l'exemple d'autres sociétés pluriethniques, la réduction progressive ou même la suppression totale de la subvention étatique accordée aux écoles ethnoreligieuses, car celles-ci contreviennent aux principes laïques et de justice sociale qui guident la société québécoise. De plus, la communauté juive disposerait largement des moyens financiers pour soutenir ses écoles. Ceci constitue une approche que Brighthouse (2004) et Schwimmer *et al.* (2012) qualifient de standard. Selon ces chercheurs, cette approche largement répandue prône l'arrêt ou la réduction du financement public des écoles confessionnelles qui ne respectent pas les objectifs civiques communs de la société québécoise :

La mission de l'école publique n'est pas religieuse. Est-il permis de faire des écoles religieuses ?

Certainement. Mais pas en les faisant financer à 100 % par le public, ce qui ne se fait à peu près nulle part en Occident (Boisvert, 2005).

Le gouvernement Charest doit absolument revenir sur cette décision des plus impopulaires et accorder ce financement aux autres priorités autrement urgentes de notre système d'éducation. Et, si la communauté juive a les moyens de faire des dons au Parti libéral, elle peut également sans aucun problème s'occuper de financer ses propres écoles privées (Valois, 2005).

Jerome Desrosiers, lecteur du journal *Le Devoir*, croit également que le financement des écoles religieuses doit incomber uniquement aux parents, en cohérence avec les principes laïques qui guident la société québécoise :

Sachez que, comme bien d'autres, je suis pour : — une fonction publique et une société civile laïque ; — une société multiculturelle et contre la « ghettoïsation » de ses constituantes ; — un système d'éducation ouvert à tous, performant et financé adéquatement ; — le libre choix des croyances religieuses à l'extérieur des sphères publiques ; — le libre choix des parents à décider des écoles que leur enfant fréquente et, bien entendu, d'en assumer la totalité des conséquences (financières et autres) (Desrosiers, 2005).

Dans une lettre adressée en 2005 au journal *Le Devoir*, Normand Rousseau affirme que les politiques de financement à 100 % de certaines institutions privées religieuses ne représentent aucunement une solution mise au service de l'intégration sociale et qu'elles doivent cesser au nom des principes de justice sociale :

Le Québec finance déjà les écoles privées à 60 % alors que l'Ontario ne les finance pas. Il n'est donc pas question de financer à 100 % certaines écoles, qu'elles soient grecques, juives, musulmanes ou autres. Pas question non plus d'acheter à coups de millions l'intégration sociale et culturelle de quelque communauté que ce soit. Les Québécois sont plus taxés entre autres pour financer les écoles privées à 60 %. C'est assez ! Et peu importe d'où vient l'argent, du Conseil du trésor ou du ministère de l'Éducation, c'est toujours l'argent de tous les contribuables. Assez, c'est assez. On a l'impression que le gouvernement Charest cherche à commettre de plus en plus de bourdes. Il a déjà sa bonne part de bourdes. Là aussi, assez, c'est assez ! (Rousseau, 2005)

Une autre solution proposée par un lecteur du journal *La Presse* concernerait le financement des programmes d'échange et de rapprochement culturels qui seraient selon lui plus efficaces sur le plan de l'intégration des communautés culturelles québécoises que le plein financement des écoles religieuses : « Si le ghetto créé par les écoles confessionnelles privées crée un problème d'exclusion et d'incompréhension dans notre société, et bien finançons des programmes d'échange et de rapprochement qui visent à résoudre ce problème et non à en créer d'autres » (Côté, 2005).

Enfin, dans des lettres adressées au quotidien *Le Devoir*, Jean Robert Sansfaçon et Anne Laperrière (professeure au département de sociologie de l'Université du Québec à Montréal et membre du Groupe de recherche sur l'ethnicité et l'adaptation au pluralisme en éducation [GREAPE], affilié à l'Université de Montréal) envisagent plutôt de promouvoir l'école publique, car les véritables échanges culturels ne se font que dans un milieu scolaire hétérogène du point de vue culturel et religieux :

Si la décision du gouvernement avait été sincèrement dictée par une volonté d'intégration, il aurait suffi de faire comprendre aux parents juifs l'importance d'inscrire leurs enfants aux mêmes écoles multiethniques que le reste de la population ou, encore, de créer des programmes d'échange avec les autres enfants, plus efficaces et beaucoup moins coûteux (Sansfaçon, 2005).

Non seulement ces écoles privées subventionnées grassement (sinon totalement !) par un public qui n'y a pas accès sont une aberration en démocratie, elles saperont de surcroît le laborieux et merveilleux travail interculturel qui s'est fait dans l'école publique et qui fait que les jeunes Montréalais d'aujourd'hui se mêlent beaucoup plus spontanément dans les institutions et sur la place publique qu'il y a 20 ans. Il n'y a aucun doute là-dessus : l'école publique reste le meilleur creuset des échanges interculturels et autres, car elle est la seule à accueillir universellement les enfants et à avoir, en conséquence, une obligation d'enseigner la tolérance et l'ouverture. Négliger l'école publique comme société, c'est courir au conflit (Laperrière, 2005).

Henry Milner, lecteur du journal *Le Devoir*, appuie les arguments de Anne Laperrière en faveur de la promotion de l'école publique comme vecteur d'intégration sociale à la place du financement public des établissements privés religieux :

Les arguments invoqués par Mme Laperrière pour démontrer les dangers d'inciter les gens à bouder l'école publique commune sont irréfutables. Pourquoi ? À ma connaissance, aucun pays dans le monde ne finance des écoles religieuses ou ethniques privées à 100 % (ou même à 90 %, voire moins), sauf le Québec. Aux États-Unis, par exemple, où les écoles juives ne reçoivent pas un sou de l'État, la communauté juive se porte bien et s'intègre très bien à la société. Serait-ce que le monde entier a tort et que M. Reid a raison ? Voyons donc! (Milner, 2005)

Pour conclure, le récit médiatique 1 propose la suppression partielle ou totale du financement public des écoles confessionnelles, la subvention des programmes de rapprochement culturel et la promotion de l'école publique.

4.2. Récit 2 : Pour le financement étatique des écoles confessionnelles

L'analyse de fréquence de codes montre également l'existence d'un récit en faveur du financement étatique des écoles confessionnelles. Ceci est porté principalement par des représentants

de la communauté juive et par certains lecteurs à qui les journaux donnent la parole.

4.2.1. Caractéristiques du problème

Les défenseurs des politiques de financement étatique des écoles ethnoreligieuses invoquent des principes sociodémocratiques, tels que le respect du choix des parents et la préservation de l'identité culturelle et religieuse, ainsi que l'ouverture et la tolérance.

Dans une lettre adressée au journal *Le Devoir*, Sylvain Abitbol, président de la Fédération CJA, l'organisme central de financement et de coordination des services destinés à la communauté juive, soutient que le projet d'association entre les trois écoles religieuses juives et la commission scolaire Marguerite-Bourgeois est en cohérence avec les principes d'ouverture et de tolérance envers la diversité culturelle promu par l'interculturalisme : « Cette initiative conjointe du réseau des écoles juives et des écoles publiques, qui traduit une conception progressiste de l'éducation et des relations interculturelles, représente un pas en avant dans le développement d'une société ouverte et tolérante » (Abitbol, 2005).

C'est également l'opinion de Fernand Lavigne dont le journal *Le Devoir* publie la lettre. Ce lecteur considère que le financement étatique des écoles juives est un bon exemple de mise en pratique du principe de laïcité ouverte et d'ouverture à la diversité :

L'accroissement du financement public et l'intégration à une commission scolaire d'écoles privées juives, tels que récemment confirmés, sont des gestes décisifs envers un modèle de société ouverte. Il s'agit d'une démarche positive dans la quête de valorisation de la diversité culturelle. Malheureusement, certains opposants semblent interpréter de façon très restrictive, voire fermée, le concept de laïcité (Lavigne, 2005).

En 2014, en lien avec le projet de loi 60, Djaout Aziz expose une vision de la laïcité synonyme de neutralité religieuse et axiologique :

Une cessation pure et simple de ces subventions se justifie-t-elle vraiment au nom de la neutralité religieuse de l'État ? Rien n'est moins sûr. Car, loin de constituer une posture étatique antireligieuse, la laïcité bien comprise représente un principe de neutralité non pas seulement vis-à-vis des religions, mais aussi, plus globalement, à l'égard des diverses conceptions de la vie bonne qui ont cours au sein de la société (Djaout, 2014).

Dans une lettre publiée en 2006 dans le journal *La Presse*, l'auteur Guy Durand rejette à son

tour l'argument de la laïcité menacée qu'avancent les détracteurs des politiques de financement public des écoles religieuses. Selon lui, subventionner les écoles confessionnelles répond aux impératifs sociodémocratiques prônés par la société québécoise.

Dans le contexte où le système scolaire a été laïcisé, les écoles confessionnelles posent un problème, a affirmé Camil Bouchard. Au contraire, devrait-on dire : dans un système où les écoles publiques ont été laïcisées, les écoles privées confessionnelles sont d'autant plus légitimes pour respecter le choix des parents et perpétuer l'héritage culturel québécois. Et, encore une fois, si seuls les riches peuvent se le permettre, on est loin de l'objectif de social-démocratie (Durand, 2006).

Pierre Anctil, professeur au département d'histoire de l'Université d'Ottawa et auteur de plusieurs livres sur l'histoire de la communauté juive montréalaise, souligne que ce financement est conditionné par l'obligation de donner des cours en français et de respecter le curriculum laïque, ce qui contribue indubitablement à l'intégration : « Une telle mesure d'appui financier de la part de l'État québécois est assortie de l'obligation d'enseigner un certain nombre d'heures de français par semaine, exigence à laquelle se conforme la grande majorité des écoles hassidiques » (Anctil, 2009).

Daniel Racine, directeur des services scolaires à l'école arménienne Sourp Hagop, met en avant l'apport de la communauté juive au patrimoine culturel québécois. Selon lui, le financement des écoles confessionnelles juives serait un geste de gratitude envers la générosité de la communauté juive. Il serait, encore une fois, synonyme d'ouverture aux autres cultures et de tolérance.

Enfin, ce retour d'ascenseur à une communauté faisant partie intégrante du peuple québécois, consenti au nom des valeurs d'une société ouverte et orientée vers l'affirmation des valeurs propres à une diversité culturelle qui enrichit plutôt qu'elle ne divise, n'exclut pas des gestes similaires à l'endroit d'autres communautés qui auront su se faire apprécier, comme les communautés grecques et arméniennes, par exemple. Et, pourquoi pas, quand le moment sera venu, de communautés plus récentes encore ? (Racine, 2005)

Les partisans des politiques de financement public des écoles confessionnelles soutiennent que celles-ci ne seraient pas en désaccord avec les valeurs fondamentales de la société québécoise. Tout au contraire, elles témoigneraient de la volonté politique d'ouverture, de tolérance et d'une vision ouverte de la laïcité.

4.2.2. Conséquences en cas d'action ou d'inaction

Les défenseurs du financement des écoles confessionnelles affirment que ces politiques auraient

un impact positif sur la société, car elles contribueraient au rapprochement, au dialogue interculturel, ainsi qu'à l'intégration des diverses communautés culturelles. Nous pourrions qualifier cette approche d'alternative (Brighous, 2005; Schwimmer *et al.*, 2012). Selon cette vision, le financement octroyé aux écoles religieuses serait une mesure incitative qui aurait un impact positif et global sur le développement des valeurs civiques propres au modèle intercommunitariste promu par la société québécoise.

L'entente que nous avons conclue avec le ministère de l'Éducation du Québec contribuera à faire progresser ces initiatives, en permettant aux élèves et enseignants d'écoles juives et publiques de participer à des programmes conçus pour favoriser le respect de la diversité. Une gamme variée d'activités, comprenant des échanges d'élèves et d'enseignants, des visites conjointes d'organismes culturels et des groupes de discussion, permettront aux jeunes de divers secteurs éducatifs d'engager un dialogue sur des valeurs telles que la tolérance, la compréhension et l'acceptation de personnes d'origines différentes. [...]

Le véritable enjeu de cette initiative est l'intégration. Les leaders gouvernementaux ont clairement exprimé leur volonté de promouvoir la participation des communautés à l'enrichissement de la mosaïque culturelle de la province. Tout en préservant la liberté de transmettre notre héritage culturel, cette politique nous permet de jouir d'une interaction plus large et plus fructueuse avec nos concitoyens québécois (Abitbol, 2005).

4.2.3. Pistes de solutions avancées

En ce qui concerne les solutions proposées, les défenseurs du financement des écoles religieuses donnent l'exemple de la France. Cette solution représenterait une façon équitable de gestion des fonds publics alloués à l'éducation et un moyen de récompenser la poursuite des mêmes objectifs civiques :

C'est ce qu'ont compris la plupart des pays occidentaux, comme la France qui subventionne les écoles privées à 90 %. En France, le raisonnement officiel est le suivant : au moins 90 % des cours qui se donnent dans l'école privée sont de même nature que ceux de l'école publique. Il est normal que l'État subventionne jusqu'à cette proportion. Même objectif, même traitement (Durand, 2006).

Tremblay, une lectrice du journal *Le Devoir*, propose que les parents arrêtent de payer les taxes scolaires dans les cas du non-financement des écoles ethnoreligieuses et invoque les conséquences que cette mesure aurait sur le système scolaire public :

Si on décidait de punir les institutions privées en leur enlevant les subventions auxquelles elles ont droit, pourquoi ces parents devraient-ils continuer à payer les taxes scolaires ? Dans le cas où la séparation entre le public et le privé devenait absolue, qui peut me dire quel serait l'écart

entre la privation de subvention par l'État aux écoles privées et le manque à gagner de ces fameuses taxes ? (Tremblay, 2012).

En bref, il existe non seulement un débat contradictoire à propos du financement public des écoles ethnoreligieuses, mais aussi au sujet des pistes de solutions proposées par les partisans et les détracteurs. Bien entendu, ces pistes sont étroitement liées à la vision des uns et des autres quant à l'existence même de ces établissements et du financement public qui leur est accordé.

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Les résultats présentés dans le chapitre précédent témoignent largement à quel point le récit médiatique prédominant porté par les médias journalistiques québécois étudiés est fortement critique vis-à-vis des politiques de financement public des écoles confessionnelles. À la suite de l'analyse du corpus médiatique, nous avons identifié un récit d'action publique prédominant orienté contre les politiques de financement des écoles confessionnelles, ainsi qu'un récit marginal en faveur de ces politiques. Afin de comprendre la position médiatique prédominante, nous l'avons mise en relation avec les intérêts professionnels (notamment financiers) régissant le fonctionnement général de la presse écrite contemporaine. En ce qui concerne la trajectoire des politiques de financement public des écoles confessionnelles, l'analyse du corpus met en évidence l'existence du pouvoir d'influence du discours médiatique sur la prise de décision politique. À la lumière de ces constats, nous proposons de considérer le forum médiatique comme un forum autonome et non pas comme un instrument mis au service du forum de la communauté politique.

Dans ce chapitre, nous proposons une interprétation de la prise de position médiatique, ainsi que de l'influence du récit médiatique sur la trajectoire des politiques de financement des écoles confessionnelles. Nous nous appuyons, pour ce faire, sur les travaux de recherche entrepris dans le domaine de la médiatisation des politiques éducatives (Forestier, 2014 ; Lingard et Rawolle, 2004 ; Pons, 2014; Rawolle, 2010; Stack, 2014 ; Thomas, 2014; Wilby, 2014) dont nous avons présenté la synthèse dans la section 2.2 consacrée au cadre conceptuel (voir chapitre 2). Nous nous appuyons également sur les études menées dans le champ des approches cognitives des politiques publiques (Ball, 1993; Fouilleux, 2000; Jobert et Muller, 1987; Muller, 2005; Radaelli, 2000; Surel, 1998). Rappelons que celles-ci accordent une place centrale aux idées et aux représentations dans l'élaboration et l'évolution des politiques publiques.

5.1. Les récits d'action publique et le forum médiatique

Radaelli (2000) propose le concept de récit d'action publique afin de désigner les idées et les représentations véhiculées par différents acteurs autour des politiques publiques. Pour sa part, Fouilleux (2000) utilise le concept de forum pour désigner les différents espaces à l'intérieur desquels se déploient ces idées et ces représentations. Nous mettons en relation ces deux concepts, car nous analysons les récits d'action publique portés sur le forum médiatique de la presse écrite québécoise au

sujet du financement public des écoles religieuses. Dans notre étude, le forum des journalistes est représenté par les chroniqueurs et les éditorialistes des journaux *Le Devoir* et *La Presse*, ainsi que par les lecteurs dont les lettres sont sélectionnées par les journalistes afin d'être publiées.

Fouilleux soutient également que les récits d'action publique véhiculés au sein des forums sont étroitement liés à l'identité et aux intérêts des acteurs : « chaque forum est producteur de représentations, d'idées sur la politique qui peuvent être interprétées par référence à l'identité, aux intérêts des acteurs qui l'habitent et aux rapports de force qui les opposent, ainsi que, plus fondamentalement, au type de règles du jeu qui le régissent » (Fouilleux, 2000, p. 278). Quels seraient alors l'identité et les intérêts des acteurs qui se déploient sur le forum médiatique et qui véhiculent un récit orienté contre les politiques de financement des écoles confessionnelles?

Les journaux analysés se présentent comme les défenseurs des intérêts de la société québécoise et des acquis du passé en offrant un cadre au débat autour de la question du financement étatique accordé aux écoles religieuses. Dans cette perspective, les politiques de financement public des écoles confessionnelles sont envisagées comme une atteinte aux principes de la démocratie dans la mesure où elles tendent à nourrir le maintien de la confessionnalité de certains établissements scolaires. Elles sont également vues comme une remise en question des politiques de laïcité promues depuis la réforme Parent et, plus largement, par la Révolution tranquille. Ces politiques de financement représenteraient un recul, car elles compromettraient le projet d'un système éducatif unitaire et inclusif. De plus, elles sont considérées comme une menace à la cohésion sociale et à l'une des valeurs fondamentales qui guide la société québécoise – le vivre-ensemble. Dans la même optique, ces politiques iraient également à l'encontre de l'une de trois finalités du système éducatif, à savoir la socialisation. Selon cette finalité, l'école québécoise a le mandat de socialiser tous les élèves aux normes socioculturelles de la société, de contribuer au développement d'une conscience identitaire collective et de l'ouverture à la diversité (Programme de formation de l'école québécoise, 2001). Finalement, ces politiques de financement sont perçues comme un usage irrationnel des fonds publics, d'autant plus que le système scolaire public serait confronté à de graves difficultés financières. Le fait que le gouvernement agisse en catimini dans ce dossier et se laisse influencer dans ses décisions par des groupes de pression politique ayant un fort pouvoir financier constituerait également un manque de considération à l'égard de la société civile et des visées démocratiques qu'elle s'est données.

En défendant les intérêts de la société québécoise et en offrant un espace de débat à la question

du financement gouvernemental des écoles religieuses, le forum médiatique défend-il en égale mesure ses propres intérêts? Cette question mérite d'être posée, car le forum journalistique n'offre pas un cadre de débat et une médiatisation tout aussi vaste à toutes les problématiques scolaires ou sociales (Stack, 2014).

Selon Forestier (2014), les enjeux du journalisme de presse écrite changent radicalement à partir des années 1990. La concurrence entre les différents journaux due à la baisse des tirages, aux difficultés financières et à l'instabilité du lectorat détermine les nouveaux intérêts du forum médiatique. Dorénavant, l'objectif principal de la presse écrite serait d'attirer l'attention du lectorat par tous les moyens : sensationnalisme, repères familiers, confort de lecture, formats reconnaissables, abandon de la technicité des problèmes abordés. Cela est d'autant plus vrai que la popularité d'un journal lui assure non seulement des retombées financières, mais également un certain pouvoir. Cette popularité augmente non seulement le volume d'abonnement et donc d'achat, mais accorde au journal un certain pouvoir d'influence sur les réactions des acteurs.

Le projet de subvention à 100 % des écoles religieuses frôle sans doute le scandale, il est indubitablement un coup médiatique, car il est jugé susceptible de porter atteinte à la cohésion sociale, aux principes de laïcité étatique et scolaire, en plus de se révéler profondément inéquitable par rapport au financement du système scolaire public. Ce sujet offre des repères familiers aux lecteurs, car il renvoie aux grandes valeurs qui concernent la société québécoise dans son ensemble : intégration et cohésion sociale, laïcité, ouverture et tolérance, équité sociale et démocratie. Il permet également un traitement en surface, sans trop de « technicité » (Forestier, 2014), car ces valeurs sociétales qui interpellent toute la population offrent aux journalistes « des termes d'une grande densité, comme des symboles saturés de sens et des allusions qui, par définition, ne requièrent pas d'explications » (Forestier, 2014, p. 46). Les chroniqueurs et les éditorialistes peuvent alors aborder le sujet de manière superficielle, sans suffisamment chercher à le documenter, ce qui permet de réduire leur charge de travail (Stack, 2014). Le sujet est réduit à une controverse simple, au pour ou au contre, il y a très peu de place pour les nuances, la réalité est simplifiée. Par rapport à nos résultats, on observe que le récit entretenu par les deux journaux analysés aborde principalement la définition du problème. Les conséquences sont souvent invoquées, mais aucune référence scientifique ne vient les appuyer. Un seul texte écrit par une lectrice professeure de sociologie à l'Université du Québec à Montréal s'appuie sur les résultats de quelques recherches menées sur l'impact des écoles religieuses sur l'intégration des

élèves qui les fréquentent. Dès lors, le risque de ghettoïsation, de division sociale et de reconfessionnalisation du système scolaire reste à l'état de supposition. Les solutions proposées – suppression totale ou partielle du financement public ou financement des programmes de rapprochement culturel – sont le moins abordées. Leur mise en place et leurs implications sociales et scolaires ne sont jamais approfondies.

Ces valeurs – intégration, laïcité, démocratie, justice sociale – qui touchent tellement le lectorat québécois permettent aussi (aux médias) « de jouer sur le registre de l'angoisse et de l'émotion » (Forestier, 2014, p.47) afin de gagner et de garder son attention. Le fait que le forum médiatique donne la parole aux partisans du projet de financement public des écoles religieuses tels que des représentants de la communauté juive ou d'autres écoles confessionnelles (un récit minoritaire en faveur de ce financement public) pourrait constituer un moyen d'éviter de se faire accuser de partialité, mais il pourrait également être vu comme une stratégie visant à alimenter encore plus la controverse et l'indignation générale.

Un autre facteur qui expliquerait la médiatisation du projet de financement total des écoles confessionnelles serait sa politisation (Wilby, 2014 ; Forestier, 2014). En effet, ce sujet a des implications politiques, car il alimente des conflits d'intérêts entre, d'un côté, le parti politique au pouvoir (PLQ) et, de l'autre, les partis d'opposition et les groupes de pression politique.

Pour conclure, nous proposons plusieurs pistes d'interprétation de la position du forum médiatique dans le dossier du financement étatique des écoles confessionnelles. Premièrement, étant donné l'homogénéité du discours médiatique, nous pouvons penser que les intérêts ayant animé le forum médiatique dans le débat sur le financement public des écoles religieuses renverraient dans une certaine mesure aux intérêts d'ordre plus général qui tiennent aux exigences de fonctionnement de la presse écrite. Celle-ci cherche à attirer et à garder le lectorat pour stabiliser, voire augmenter ses revenus financiers, maintenir ses journalistes et équilibrer leur charge de travail. Mais, tout comme Forestier (2014) le souligne, ces intérêts professionnels fluctuent en fonction de la configuration et la reconfiguration des contextes sociopolitiques. Deuxièmement, la forte médiatisation de la décision gouvernementale de financer intégralement trois écoles juives (décision ayant eu d'importantes implications sociales et politiques) pourrait également renvoyer à l'intérêt des médias d'implanter et de garder leur pouvoir d'influence sur la société. Il s'agirait donc d'acquérir un pouvoir symbolique auprès de la population et du forum de la communauté politique. Finalement, la prise de position

unanime des éditorialistes, des chroniqueurs et des lecteurs contre les politiques de financement des écoles religieuses pourrait être rattachée à l'histoire d'une majorité québécoise fragile qui connaît une « ambiguïté de dominance » (Mc Andrew, 2010) à cause de son statut national minoritaire et qui est marquée par un processus de déconfectionnalisation et de laïcisation inachevé. L'homogénéité du discours médiatique pourrait donc avoir un fondement identitaire. Le fait que la grande majorité des journalistes, des chroniqueurs et des lecteurs soient des Québécois de souche et que les défenseurs du financement public des écoles confessionnelles soient des membres de la communauté juive ou arménienne pourrait constituer un argument en faveur de cette piste d'interprétation.

5.2. Le récit médiatique et la trajectoire des politiques de financement public des écoles religieuses

En 2005, le projet politique visant le financement à 100 % des écoles juives a été abandonné. Si on envisage les politiques publiques comme des trajectoires, comme des entités vivantes, mouvantes, en continuelle interaction avec les autres formes de discours (Ball, 1993), cet abandon s'explique facilement. Les forums (Fouilleux, 2000) renvoient aux espaces de débats créés par différents acteurs sociaux et politiques sur lesquels se déploient ces formes de discours ayant le pouvoir d'influencer la trajectoire des politiques publiques. Le forum médiatique quant à lui véhicule une forme de discours ayant un fort potentiel performatif. La plupart des études sur la médiatisation des problèmes éducatifs menées en contexte canadien, australien, britannique et français montrent l'influence du discours médiatique sur les différentes étapes du processus d'élaboration de politiques publiques telles que l'identification des problèmes sociaux ou scolaires, leur mise à l'agenda ou la prise de décision politique (Cattonar et Mangez, 2014 ; Lingard et Rawolle, 2004 ; Stack, 2014 ; Thomas, 2014 ; Wilby, 2014).

Dans le cas de notre étude, le discours médiatique prend la forme d'un récit d'action publique dirigé contre les politiques de financement public des écoles religieuses. Le récit d'action publique porté par les deux journaux québécois analysés a décidément eu une incidence sur l'orientation de la politique de financement public des écoles confessionnelles. Le corpus analysé laisse croire que c'est le récit contre cette politique de financement qui a réussi à s'imposer, a « gagné » et a fait prévaloir sa vision du monde : le financement public intégral des écoles religieuses constitue un grave outrage aux valeurs laïques, civiques et démocratiques de la société québécoise, ainsi qu'aux principes statués par le rapport Parent. La politique qui vise la mise en place d'un tel financement s'avère donc inacceptable.

Dans cette dynamique de lutte pour les intérêts, c'est le Parti libéral du Québec alors au pouvoir qui a été le perdant, car il a dû renoncer à ce projet, en plus de subir un fort déficit d'image et de popularité. Notre analyse montre une fois de plus que le forum médiatique est une entité autonome, capable de produire des représentations, des idées et des discours autour des politiques éducatives ayant le pouvoir de modifier la trajectoire de ces dernières. Ce forum a aussi ses limites, car dans notre cas, les récits d'action publique qui y ont été véhiculés n'ont pas réussi à infléchir les politiques de financement à 60 % du réseau scolaire privé, religieux ou non, en place depuis plusieurs années.

Toutefois, même si le récit d'action publique porté par le forum médiatique a fini par s'imposer en 2005, contraignant le gouvernement à renoncer au projet politique de financement des écoles religieuses juives, cela ne signifie aucunement que ce récit est « vrai » (Radaelli, 2000). Comme nous l'avons précisé précédemment, le récit médiatique a été purement théorique et philosophique, un seul article faisant référence aux résultats scientifiques issus de la recherche. Cet article souligne le fait que les écoles « séparées » ne favorisent pas les échanges culturels. Pourtant de nombreuses recherches en contextes canadien, français et britannique montrent par exemple que les écoles confessionnelles ne constituent pas une entrave à la cohésion sociale, car les élèves qui les fréquentent présentent généralement un profil d'intégration intégrationniste (Allouche-Benayoun 2009 ; Georgiu, 2007 ; Hirsh, 2016 ; Jenkins, 2008 ; Sercia, 2005 ; Tremblay, 2013). Cela signifie que ces élèves développent un double sentiment d'appartenance, à leur communauté ainsi qu'à la société d'accueil. Nous considérons que ce manque de références aux études scientifiques a été délibéré. Mentionner des résultats de recherche qui relativisent les risques de division sociale dans le cas des écoles religieuses n'aurait pas été dans l'intérêt des journalistes qui préfèrent entretenir un climat de tension et « d'angoisse » (Forestier, 2014) qui suscite la réaction du lectorat. Cela constituerait aussi, selon nous, une stratégie d'obtenir davantage de contrôle et de pouvoir symbolique auprès de l'opinion publique, et par conséquent plus de pouvoir par rapport au forum de la communauté politique. Stack (2014) fait également référence au sentiment de frustration entretenue par les médias à l'égard des chercheurs et de leur statut d'experts et il invoque le facteur temps afin d'expliquer le fait que les journalistes n'abordent que très rarement les résultats des travaux des chercheurs. Il s'ensuit que « la recherche en matière d'éducation, qui devrait en théorie permettre d'approfondir le débat en la matière, n'y parvient que rarement » (Stack, 2014, p. 58). Certes, les défenseurs du financement public des écoles confessionnelles n'avancent pas non plus des arguments fondés sur les résultats scientifiques issus de la recherche. Mais, le fait que seulement 4 textes sur 45 des textes écrits par des lecteurs et non pas par de

journalistes prennent position en faveur des politiques de financement public des écoles religieuses ne nous permet pas d'avancer une hypothèse sur ce phénomène.

Comme nous avons pu le constater, les récits d'action publique portés sur le forum médiatique ont réussi à influencer partiellement la trajectoire des politiques de financement étatique des écoles confessionnelles. Mais comment le discours médiatique est-il arrivé à modifier la trajectoire de ces politiques? Selon Fouilleux (2000), les deux types de forums (les forums de production d'idées et le forum de la communauté politique) ne sont pas étanches. Les idées et les représentations des politiques publiques qui émergent sur le forum des productions d'idées, dans notre cas, le forum médiatique, percent sur le forum de la communauté politique et arrivent parfois à s'imposer. Grâce à ce processus que Fouilleux appelle échanges politiques, les idées et les représentations « s'institutionnalisent » et se transforment en « instruments de politiques publiques » (p. 279). L'influence des acteurs des forums de production d'idées dépend des relations que ces derniers entretiennent avec les acteurs du forum politique telles que la « mise en place des dispositifs d'intéressement et d'enrôlement pour l'obtention du statut de porte-parole » (p.283). Le forum de la communauté politique peut également avoir besoin de l'appui des forums de production d'idées afin de légitimer leurs actions, ou encore puiser dans les idées et les représentations que ces derniers véhiculent afin d'élaborer des politiques publiques. Notre cas fait ressortir un troisième scénario : le forum médiatique – un forum de production d'idées – impose sa vision du monde. Ce forum amène à percevoir les politiques de financement public des écoles confessionnelles à 100 % comme un obstacle aux échanges culturels et au rapprochement entre les communautés culturelles. Ces politiques favoriseraient plutôt la ségrégation sociale et représenteraient une grave atteinte aux fondements laïques, démocratiques, et d'équité sociale et scolaire sur lesquels repose la société québécoise. En favorisant une telle perception, le forum médiatique contribue à modifier la trajectoire d'une politique publique et devient un instrument plus puissant que le forum de la communauté politique qui subit en quelque sorte une défaite.

Le forum médiatique n'existe pas dans le modèle de Fouilleux (2000) ni dans le modèle de Jobert et Muller (1987) dont elle s'est inspirée. Dans le cadre de ces deux modèles, le forum médiatique pourrait être assimilé au forum de la communication politique en tant qu'instrument dont les acteurs politiques se servent lors des campagnes électorales. Pourtant, tout comme nos résultats de recherche l'indiquent et à la lumière des nombreux travaux de recherche récents sur la médiatisation des politiques éducatives qui montrent que les médias représentent des acteurs autonomes (Gerstl-Pepin,

2007 ; Neveu, 1997), il semble pertinent de considérer le forum médiatique comme un forum ayant une existence à part.

5.3. Conclusion

Les résultats de l'analyse du corpus médiatique montrent que le récit d'action publique prédominant véhiculé sur le forum journalistique est dirigé contre les politiques de financement public des établissements scolaires religieux. Celles-ci sont principalement perçues comme une atteinte aux valeurs du vivre-ensemble et de la laïcité prônées par l'État démocratique québécois. Ces politiques de financement public sont également considérées comme inéquitables, surtout dans une période où on dénonce le sous-financement des établissements scolaires publics. Un autre argument, et pas le moindre, que les journalistes et les lecteurs québécois avancent pour dénoncer les politiques de subvention des écoles religieuses, a trait à la lutte pour le pouvoir et à l'usage de celui-ci dans la poursuite des intérêts privés : les politiques de financement des écoles religieuses seraient le résultat d'un fort lobbying politique des communautés ethniques. Ces politiques augmenteraient la division sociale et pourraient mener à la reconfessionnalisation du système scolaire public à laquelle la dernière réforme, « le Renouveau pédagogique », instituée à la suite des États généraux de l'éducation de 1995-1996 avait mis fin. À la suite de cette réforme, dans les années 2000, le système scolaire est complètement laïcisé et le statut confessionnel des établissements scolaires catholiques et protestants est aboli en Assemblée nationale. Dès lors, certains journalistes et lecteurs soutiennent qu'il faut réduire, voire supprimer totalement le financement accordé aux écoles religieuses et financer en échange des programmes de rapprochement culturel.

Comme nous l'avons déjà précisé, cette réaction virulente des médias et des lecteurs québécois a été déclenchée par la décision politique du gouvernement Charest de subventionner à 100 % trois écoles religieuses juives. Les journalistes ont également dévoilé le fait que deux écoles grecques étaient déjà subventionnées à 100 % et cela depuis plusieurs années. Cela n'a fait qu'accroître l'indignation des médias et de l'opinion publique. Ce sont ces deux épisodes qui ont réactivé les débats, voire la polémique du financement des écoles religieuses. Le mouvement de protestation a été tellement fort qu'il a contribué à infléchir la décision gouvernementale quant au financement public intégral des écoles religieuses juives.

Les journaux se sont posés en défenseurs des intérêts de la société québécoise en offrant un

forum à ce débat et en invoquant les risques de division sociale et l'atteinte aux valeurs civiques fondamentales telles que le vivre-ensemble, la laïcité et la démocratie. Mais, selon nous, la forte médiatisation du débat autour des politiques de financement public des établissements scolaires religieux, ainsi que l'orientation des récits médiatiques d'action publique ont également été dictées par des intérêts relevant du fonctionnement général de la presse écrite contemporaine. Ces intérêts renvoient à des contraintes d'ordre financier, ainsi qu'à l'acquisition d'un certain leadership auprès de la population, leadership qui investirait le forum médiatique d'un pouvoir symbolique susceptible d'influencer la trajectoire des politiques publiques. En effet, à travers la médiatisation de la question des politiques de financement des écoles religieuses, nous pouvons percevoir l'intérêt du forum médiatique à gérer le débat plus large sur la configuration des politiques conformes. Le fait qu'il pose des questions d'équité et de justice démontre également le rôle que le forum médiatique joue ou cherche à jouer dans l'orientation des politiques publiques.

En somme, le débat sur la question du financement public des écoles confessionnelles déployé sur le forum médiatique est entouré des luttes d'intérêts directs ou indirects tels que le maintien et l'affirmation de la ligne éditoriale du journal, l'appartenance idéologique et la recherche d'un certain pouvoir symbolique auprès des lecteurs. Ce pouvoir symbolique se traduit par la capacité du forum journalistique d'influencer la trajectoire des politiques publiques mises en place par le forum de la communauté politique.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Depuis quelques décennies, le financement public des écoles religieuses soulève de vives polémiques dans nombre de sociétés laïques telles que la France, la Grande-Bretagne, les États-Unis ou le Canada. Au Québec, la décision prise par le Gouvernement du PLQ en 2005 de financer intégralement trois écoles confessionnelles juives a semé la controverse. D'un côté, le Gouvernement a avancé l'argument selon lequel ce financement visait à contribuer au rapprochement culturel entre la communauté juive et la société québécoise. D'un autre, cette même décision a réanimé le débat et a créé un mouvement de protestation sans précédent. Les opposants aux politiques de subvention publique des écoles confessionnelles ont vivement rejeté l'argument de l'intégration sociale en invoquant les risques de division sociale et de reconfessionnalisation du système scolaire qui seraient nourris par ces mêmes politiques. En 2005, la question du financement public des écoles religieuses se trouve au centre d'une vaste couverture médiatique. Le débat médiatique soutenu par l'opinion publique a été tellement véhément qu'il a réussi à infléchir la décision du gouvernement Charest à propos du financement à 100 % des trois établissements scolaires juifs.

La présente étude avait l'objectif d'identifier la position de la presse journalistique écrite dans cette forte controverse sociétale. Dans cette perspective, nous avons tenté de répondre aux questions suivantes :

- 1) Quels sont les récits publics véhiculés sur le forum médiatique québécois (représenté par deux des principaux journaux québécois de langue française : *La Presse* et *Le Devoir*) au sujet des politiques de subvention étatique des écoles religieuses?
- 2) Est-ce qu'il y aurait un seul récit d'action publique ou plutôt plusieurs récits divergents?
- 3) Quels seraient les mécanismes régissant la production de ces récits médiatiques?
- 4) Quel serait leur impact sur la trajectoire des politiques de financement public des écoles confessionnelles?

Pour répondre à ces questions, nous nous sommes appuyée sur trois concepts de l'analyse cognitive des politiques publiques : le récit d'action publique (Radaelli, 2000), le forum (Fouilleux, 2000) et la trajectoire des politiques publiques (Ball, 1993). Dans notre étude, le récit médiatique

renvoie aux idées et aux représentations de la presse journalistique écrite autour des politiques de subvention étatique des écoles religieuses. En nous basant sur le modèle proposé par Radaelli (2000), nous avons identifié les caractéristiques du problème social représenté par ces politiques de financement, les conséquences appréhendées en cas d'action ou de non-action, ainsi que les solutions proposées par le récit médiatique.

L'analyse de fréquence des codes effectuée à l'aide du logiciel QDA Miner sur un corpus de 65 chroniques, éditoriaux et lettres d'opinion publiés entre 2005 et 2015 révèle que le forum médiatique a contribué à entretenir un récit d'action publique principalement dirigé contre les politiques de subvention publique des écoles religieuses. Ces politiques ont été jugées comme une menace à la cohésion sociale et aux principes de laïcité scolaire. Elles ont été également perçues comme une atteinte aux principes de justice sociale d'autant plus que le secteur scolaire public ne serait pas suffisamment financé et que ces politiques représenteraient un privilège accordé à certaines communautés religieuses au détriment des objectifs civiques communs. En ce qui concerne les conséquences de ces politiques, le récit médiatique invoque les risques de division sociale, de reconfectionnalisation du système scolaire public, ainsi que l'effet domino créé par un tel précédent en matière de financement des établissements religieux. Dès lors, les opposants recommandent fortement que le gouvernement mette fin au financement public des écoles ethnoreligieuses. En revanche, ils suggèrent deux stratégies d'intégration sociale des communautés : 1) la mise en place des modalités de financement des programmes de rapprochement culturel et 2) la promotion de l'école publique – le véritable vecteur d'intégration sociale.

Bien que le discours des opposants soit dominant, notre analyse a également identifié un récit médiatique *marginal* en faveur du financement public des écoles ethnoreligieuses, récit véhiculé notamment par des membres de la communauté juive et différents acteurs oeuvrant dans ces écoles dont les lettres ont été publiées dans les journaux susmentionnés. Ce récit pourrait représenter une stratégie médiatique ayant pour but soit de raviver encore plus le débat, soit d'éviter de se faire accuser de parti pris. Les artisans de ce récit associent les politiques de financement public des écoles confessionnelles aux principes démocratiques de l'inteculturalisme (tolérance, ouverture à la diversité, respect du choix des parents, etc.) et de la laïcité. À l'inverse des arguments avancés par le récit médiatique prédominant, le récit *marginal* en faveur du financement public des écoles religieuses soutient que la subvention étatique accordée à ces écoles contribue au rapprochement et au dialogue

interculturel, ainsi qu'à l'intégration harmonieuse des différentes communautés culturelles et religieuses à la société d'accueil. C'est pourquoi les défenseurs du financement public des écoles religieuses proposent que celles-ci soient financées en fonction du pourcentage du curriculum officiel qu'elles respectent ou que les parents cessent de payer les taxes scolaires.

Afin de sonder les mécanismes de l'émergence des récits médiatiques, nous avons fait appel au concept de *forum* proposé par Fouilleux (2000), ainsi qu'au concept de médiatisation des problèmes éducatifs (Forestier, 2014 ; Stack, 2014 ; Wilby, 2014). Il ressort du modèle conceptuel de Fouilleux (2000) que les acteurs qui produisent des discours autour des politiques publiques sont animés par différentes formes d'intérêts. Afin d'identifier les intérêts qui orientent le forum médiatique, nous avons recensé plusieurs études menées dans le domaine de la médiatisation des politiques éducatives. Ces intérêts renverraient principalement aux exigences de fonctionnement de la presse écrite contemporaine : attirer et garder son lectorat par le biais des sujets sensationnels présentant des repères familiers et assurant le confort des lecteurs par leur manque de « technicité » (Forestier, 2014). Nous nous sommes également basée sur la ligne éditoriale des journaux analysés, car nous avons envisagé les éditorialistes comme des acteurs engagés défendant les intérêts idéologiques du journal. Le fait d'avoir choisi d'analyser les articles provenant des deux journaux ayant une ligne éditoriale contrastée nous a permis de tirer certaines conclusions sur les intérêts médiatiques en jeu dans le débat autour des politiques de financement des écoles religieuses. Étant donné que les deux journaux ont porté un récit d'action publique similaire à l'égard de ces politiques, nous avons tiré la conclusion que les journalistes seraient animés par des intérêts communs qui ne renverraient ni à la ligne éditoriale de leur journal, ni à leurs intérêts idéologiques ou personnels, mais au fonctionnement général de la presse journalistique écrite contemporaine. Ce fonctionnement serait principalement régi par des intérêts professionnels d'ordre financier. Selon nous, le sujet du financement des écoles religieuses a joui d'une vaste couverture médiatique, car il possède toutes les qualités médiatiques pour attirer et fidéliser les lecteurs qui représentent en même temps des clients. De plus, c'est un sujet fortement politisé, ce qui assurerait davantage son succès journalistique. La médiatisation des politiques visant la subvention publique intégrale des trois écoles juives pourrait également renvoyer à des stratégies médiatiques visant à acquérir un certain pouvoir symbolique auprès de la population et du forum de la communauté politique. Enfin, la convergence du discours médiatique pourrait être mise en relation avec l'appartenance des éditorialistes, des chroniqueurs et des lecteurs à une majorité francophone fragile.

En ce qui concerne le rôle joué par les médias dans le débat sur le financement des écoles religieuses, nous nous sommes également questionnée à savoir si les médias journalistiques écrits ont joué le rôle d'un instrument de transmission ou s'ils ont agi en tant qu'acteurs autonomes. À ce sujet, notre recherche montre l'évolution des théories de forums de Jobert et Muller (1987) et Fouilleux (2000) qui ne considéraient pas le forum médiatique comme un forum à part, mais comme un instrument utilisé par le forum de la communauté politique lors des campagnes électorales. Le forum médiatique jouait dans ce cas le rôle « d'arène » (Fouilleux, 2000) de combat pour les différents acteurs politiques en lutte pour l'accès au pouvoir. Certes, le forum médiatique sert toujours de relais à d'autres forums. Pourtant, comme notre étude et nombre de recherches antérieures (Neveu, 1997, Gerstle-Pepin, 2007) le soulignent, le forum médiatique peut également se constituer en acteur autonome par sa capacité de produire des idées et des représentations susceptibles d'infléchir la trajectoire des politiques publiques éducatives. Notre étude montre également qu'un forum de production d'idées, le forum médiatique dans notre cas, peut se placer sur un pied d'égalité avec le forum de la communauté politique, et non pas en position de subordination, en poursuivant ses propres intérêts professionnels et son propre combat pour le pouvoir. Dans notre cas, le récit d'action publique entretenu par les deux journaux analysés a fini par s'imposer, car le gouvernement Charest a reculé en 2005 en abandonnant le projet de financement public à 100 % des trois écoles juives. De plus, il a subi une véritable défaite en termes de déficit d'image et de popularité.

Pourtant, même si la plupart des chroniqueurs, des éditorialistes et des lecteurs ont également pris position contre le financement public partiel des écoles religieuses, les politiques adoptées en 1964 qui statuent le financement public du secteur scolaire privé à 60 % n'ont pas connu de changement. De plus, le recul du gouvernement Charest a suffi pour calmer le débat, malgré que certains lecteurs aient exigé sa continuation : « Compte tenu de ce qui précède et du tollé provoqué par la décision du ministre de l'Éducation, et malgré le recul du gouvernement du Québec annoncé hier, ces débats publics doivent avoir lieu. La société québécoise est prête pour de tels débats de fond, et elle y a droit » (Begin, 2005). Le fait que des politiques publiques bien enracinées historiquement ne soient pas annulées témoigne que la trajectoire des politiques demeure encadrée par certains principes de politiques publiques.

Afin d'approfondir la réflexion sur l'incidence du forum médiatique québécois en matière de politiques éducatives, nous proposons d'autres pistes de recherche telles qu'une analyse du discours porté au sein du forum médiatique québécois anglophone au sujet du financement des écoles religieuses.

Cela pourrait valider nos résultats de recherche qui expliquent le traitement médiatique et l'orientation du récit d'action publique en fonction des intérêts qui renvoient au fonctionnement de la presse écrite contemporaine.

Notre recherche présente également les limites d'une recherche documentaire. Des entrevues auprès des acteurs se déployant sur le forum médiatique auraient certainement enrichi nos résultats de recherche et auraient apporté de nouveaux éléments d'explication. Dans le même sens, des entrevues avec des acteurs du forum de la communauté politique auraient été tout aussi enrichissantes pour nos résultats. De plus, même si l'analyse de contenu a été menée sur 10 ans, notre mémoire porte davantage sur l'année 2005. La mesure de l'impact du forum médiatique sur les politiques publiques (faible, modéré, fort) pourrait également constituer le sujet d'un autre travail de recherche.

En guise de conclusion finale, nous réitérons l'importance d'approfondir le rôle des médias dans l'élaboration et la trajectoire des politiques publiques éducatives, ainsi que son impact sur le milieu de l'éducation. Il faudrait également trouver des solutions afin d'impliquer davantage les chercheurs et les acteurs scolaires dans la production du discours médiatique au sujet des politiques publiques éducatives, car si « les professionnels des médias ne leur prêtent aucune attention, ils ne peuvent avoir guère d'influence sur les politiques éducatives officielles » (Stack, 2014, p. 58). Dans cette même optique, il faudrait en égale mesure sensibiliser le milieu éducatif au fonctionnement des médias afin d'empêcher l'émergence des fausses représentations sur l'éducation.

BIBLIOGRAPHIE

- Allouche-Benayoun, J. (2009). L'enseignement privé juif. *Les Jeunes, L'école et La Religion, Paris, Bayard*, 219–250.
- Amin, S. (1988). *L'Accumulation à l'échelle mondiale : préface à la nouvelle édition*. Anthropos.
- Anctil, P. (2006). Les écoles privées juives dans la tourmente. Dans L'annuaire du Québec, 147–154. *Montréal : Fides*.
- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *The Australian Journal of Education Studies*, 13(2), 10–17.
- Bardin, L. (1989). *L'analyse de contenu* (5^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Berger, P. L. et Luckmann, T. (1991). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Penguin UK.
- Berthelot, J. (2006). *Une école pour le monde, une école pour tout le monde : l'éducation québécoise dans le contexte de la mondialisation*. VLB.
- Blackmore, J. et Thomson, P. (2004). Just “good and bad news”? Disciplinary imaginaries of head teachers in Australian and English print media. *Journal of Education Policy*, 19(3), 301–320.
- Bouchard, G. (2011). Qu'est-ce que l'interculturalisme? /What is Interculturalism? *McGill Law Journal/Revue de Droit de McGill*, 56(2), 395–468.
- Bowen, J. R. (2011). *Can Islam be French? Pluralism and pragmatism in a secularist state*. Princeton University Press. New Jersey.
- Brighouse, H. (2004). Response: Funding Religious Schools. *Philosophy of Education Archive*, 72–75.
- Burt, S. (1994). Religious parents, secular schools: A liberal defense of an illiberal education. *The Review of Politics*, 56(1), 51–70.
- Callan, E. (1997). *Creating citizens: Political education and liberal democracy*. Clarendon Press.
- Cattonar, B. et Mangez, E. (2014). Codages et recodages de la réalité scolaire. PISA dans la presse écrite de Belgique francophone. *Revue Internationale D'éducation de Sèvres*, (66), 61–70.
- David, M. (2005). Une bavure impardnable. *Le Devoir*, 13.
- Dayan, D. et Katz, E. (1994). *Media events*. Harvard university press. Cambridge MA.
- Derocher, L. (2008). *Vivre son enfance au sein d'une secte religieuse : comprendre pour mieux intervenir* (Vol. 35). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dumont, V. (2010). Du débat sur la place des logiciels dans l'analyse de données qualitatives. *Recherches Qualitatives*, 1–14.
- Fairclough, N. (2000). *New Labour, new language?* Psychology Press. Londres.

- Feinberg, W. (2000). On Public Support for Religious Schools. *Teachers College Record*, 102(4), 841–856.
- Forestier, Y. (2014). La primauté d’une querelle providentielle. Les questions pédagogiques dans la presse française (années 1960— années 2000). *Revue Internationale D’éducation de Sèvres*, (66), 43–52.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Chenelière éducation Montreal, QC.
- Fouilleux, È. (2000). Entre production et institutionnalisation des idées : la réforme de la politique agricole commune. *Revue Française de Science Politique*, 277–305.
- Franklin, B. (2004). Education, education and indoctrination! Packaging politics and the three “Rs.” *Journal of Education Policy*, 19(3), 255–270.
- 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.
- Gerstl-Pepin, C. I. (2007). Introduction to the special issue on the media, democracy, and the politics of education. *Peabody Journal of Education*, 82(1), 1–9.
- Gouvernement du Québec. *Loi sur l’enseignement privé, L.R.Q, chapitre E-9*, site internet, <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/E-9.1>, consulté le 28 octobre 2017.
- Gutmann, A. (1995). Civic education and social diversity. *Ethics*, 105(3), 557–579.
- Hall, P. A. (1993). Policy paradigms, social learning, and the state: the case of economic policymaking in Britain. *Comparative Politics*, 275–296.
- Halstead, J. M. et McLaughlin, T. (2005). Are faith schools divisive. *Faith Schools: Consensus or Conflict*, 61–73.
- Hirsch, S. (2016). L’articulation des identités plurielles à travers l’éducation : l’exemple de quatre écoles juives à Montréal. *Eurostudies*, 11(1), 1–18.
- Ippgrave, 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/Revue de L’intégration et de La Migration Internationale*, 11(1), 5–22.
- Jenkins, M. (2008). Terms of engagement—Muslim and Jewish school communities, cultural sustainability and religious identity. *European Educational Research Association*. Berlin.
- Jenkins-Smith, H. C. et Sabatier, P. A. (1993). The study of public policy processes. *Policy Change and Learning: An Advocacy Coalition Approach*, 1–9.
- Jobert, B. et Muller, P. (1987). *L’Etat en action*. Presses universitaires de France.
- Kepplinger, H. M. (2002). Mediatization of politics: Theory and data. *Journal of Communication*, 52(4), 972–986.

- Kroeker, F. (2004). Overcoming a crucial objection to state support for religious schooling. *Philosophy of Education Archive*, 63–71.
- Kroeker, F. M. Norris, S. P. (2013). An unwarranted fear of religious schooling. *W. Hare et J. Portelli, Philosophy of Education: Introductory Readings*, 4, 307–325.
- Kymlicka, W. (2003). Multicultural states and intercultural citizens. *School Field*, 1(2), 147–169.
- Le Comité des Affaires religieuses. (2012). *Le fait religieux dans les écoles privées du Québec*. Québec.
- Lingard, B. et Rawolle, S. (2004). Mediatizing educational policy: the journalistic field, science policy, and cross-field effects. *Journal of Education Policy*, 19(3), 361–380.
- Macedo, S. (1995). Liberal civic education and religious fundamentalism: The case of God v. John Rawls? *Ethics*, 105(3), 468–496.
- MacMullen, I. (2009). *Faith in schools? autonomy, citizenship, and religious education in the liberal state*. Princeton University Press. New Jersey.
- Maroy, C., Doray, P. et Kabore, M. (2014). La politique de financement des universités au Québec à l'épreuve du « Printemps érable ».
- Maroy, C., Mathou, C., Vaillancourt, S. et Voisin, A. (2013). La trajectoire de la « Gestion axée sur les résultats » au Québec. *Montréal : Université de Montréal*.
- Maxwell, B., Waddington, D. I., McDonough, K., Cormier, A.-A. et Schwimmer, M. (2012). Interculturalism, multiculturalism, and the state funding and regulation of conservative religious schools. *Educational Theory*, 62(4), 427–447.
- Mc Andrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Memon, N. (2010). Social Consciousness in Canadian Islamic Schools? *Journal of International Migration and Integration/Revue de L'integration et de La Migration Internationale*, 11(1), 109–117.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique*, 50(2), 189-208.
- Muller, P. (2005). Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique. *Revue Française de Science Politique*, 55(1), 155–187.
- Myles, B. (2016, 9 avril.). « Un observateur honnête, rigoureux, lucide et incisif au débat ». *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Neveu, E. (1997). *Une société de communication ?* Paris : Montchrestien.
- Okin, S. M. (1998). Feminism and multiculturalism: Some tensions. *Ethics*, 108(4), 661–684
- Pina, A. (2007). The press and the mediatizing of educational policies. *Sisifo : Educational Sciences Journal*, 4, 101–110.

- Pons, X. (2014). Introduction. Ce que la médiatisation fait aux problèmes éducatifs. *Revue Internationale D'éducation de Sèvres*, (66), 23–30.
- Québec (Province). Assemblée nationale. Législature (31e, 2e session : 1977). (1977). *Projet de loi no 101 : charte de la langue française*. Éditeur officiel du Québec.
- Radaelli, C. M. (2000). Logiques de pouvoirs et “ récits ” dans les politiques publiques de l'Union européenne. *Revue Française de Science Politique*, 255–275.
- Rawolle, S. (2005). Cross-field effects and temporary social fields: A case study of the mediatization of recent Australian knowledge economy policies. *Journal of Education Policy*, 20(6), 705–724.
- Rawolle, S. (2010). Understanding the mediatization of educational policy as practice. *Critical Studies in Education*, 51(1), 21–39.
- Reich, R., « Multicultural Accommodations in Education » dans Kevin McDonough et Walter Feinberg, dir., *Education and Citizenship in Liberal-Democratic Societies: Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities*, Oxford, Oxford University Press, 2003, p. 329 – 330.
- Riedel, B. (2008). Universal particularism: making an ethical Islamic school in Chicago. *Martha Minow et Al*, 132–163.
- Robert, M. et Tondreau, R. (1997) *L'école québécoise : Débats, enjeux et pratiques*. Anjou (Québec). Les Éditions CEC
- Roe, E. (1994). *Narrative policy analysis: Theory and practice*. Duke University Press.
- Roy, N. et Garon, R. (2013). Hors thème Étude comparative des logiciels d'aide à l'analyse de données qualitatives : de l'approche automatique à l'approche manuelle. *Recherches Qualitatives*, 154.
- Schulz, W. (2004). Reconstructing mediatization as an analytical concept. *European Journal of Communication*, 19(1), 87–101.
- Schwimmer, M., Cormier, A.-A., Maxwell, B., Waddington, D. et McDonough, K. (2012). L'État doit-il mettre fin au financement des écoles ethnoreligieuses ? In *Les ateliers de l'éthique/The Ethics Forum* (Vol. 7, pp. 24–44). Centre de recherche en éthique de l'Université de Montréal.
- Sercia, P. (2005). *Les modèles d'intégration sociale d'élèves fréquentant les écoles ethnoreligieuses au Québec*. Récupéré de : https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/17795/Sercia_Pierre_2004_these.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sercia, P. (2007). L'aptitude au français d'élèves fréquentant des écoles ethnoreligieuses au Québec. *Diversité Urbaine*, 7(2), 43–59.
- Short, G. (2002). Faith-Based Schools: A Threat to Social Cohesion? *Journal of Philosophy of Education*, 36(4), 559–572.
- Simard, M. (1993). *L'enseignement privé : 30 ans de débats*. [Montréal] : Université de Montréal, Centre de recherche en droit public.
- Stack, M. (2006). Testing, testing, read all about it: Canadian press coverage of the PISA results.

Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de L'éducation, 49–69.

- Stack, M. (2014). Le traitement médiatique de l'éducation au Canada. *Revue Internationale D'éducation de Sèvres*, (66), 53–60.
- Surel, Y. (1998). Idées, intérêts, institutions dans l'analyse des politiques publiques. *Pouvoirs : Revue Française D'études Constitutionnelles et Politiques*, (87), 161–178.
- Thiessen, E. J. (2001). *In defence of religious schools and colleges*. McGill-Queen's Press-MQUP.
- Thomas, S. (2014). Discours publics sur le programme d'évaluation nationale en Australie. *Revue Internationale D'éducation de Sèvres*, (66), 71–81.
- Tremblay, S. (2011). La négociation des frontières ethniques dans l'espace scolaire : un regard québécois. *Revue Européenne Des Migrations Internationales*, 27(2), 117–138.
- Tremblay, S. (2013). *Les écoles privées à projet religieux ou spirituel : analyse de trois « communautés » éducatives : juive, musulmane et Steiner à Montréal*. Récupéré de https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/10102/Tremblay_Stephanie_2013_these.pdf;jsessionid=BC6C257D0E9D75C77B3D1BED2B0CAF57?sequence=2
- Tremblay, S., Amiraux, V., Mc Andrew, M. et Milot, M. (2012). *Les écoles ethnospécifiques au Québec, au Canada et en France : encadrements et impacts*. Centre Métropolis du Québec-Immigration et métropoles (CMQ-IM).
- Tremblay, S. et Milot, M. (2014a). Les écoles religieuses et la formation du citoyen : le cas des écoles juives du Québec. *Education et Sociétés*, (1), 137–152.
- Tremblay, S. et Milot, M. (2014 b). Religion et éducation citoyenne dans les écoles juives et musulmanes du Québec. *Histoire, Monde et Cultures Religieuses*, (4), 119–134.
- Unrug, M.-C. d' (1974). *Analyse de contenu et acte de parole, de l'énoncé à l'énonciation*. Paris : Éditions Universitaires.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.
- Wilby, P. (2014). Vers de nouveaux récits médiatiques sur l'école au Royaume-Uni ? *Revue Internationale D'éducation de Sèvres*, (66), 31–42.
- Zine, J. (2008). *Canadian Islamic schools: Unravelling the politics of faith, gender, knowledge, and identity*. University of Toronto Press.

ANNEXE I : LE CORPUS MÉDIATIQUE ANALYSÉ

1. *La Presse*

- Boisvert, Yves (2005, 19 janv.). « Un juif, un musulman, une école ». *La Presse* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Bouchard, G. (2005, 15 janv.). « Une décision précipitée et imprudente ». *La Presse* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Coignaud, Guy (2014, 5 fév.). « La maudite Charte ». *La Presse* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Côté, André (2005, 19 janv.). « Il faut refuser l'argent ». *La Presse* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Dufresne, Martin (2008, 23 mai). « Un rapport courageux ». *La Presse* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Durand, Guy (2006, 2 juin). « Fausse route ». *La Presse* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Elkouri, Rima (2005, 10 fév.). « La cause qui moisit au frigo ». *La Presse* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Elkouri, Rima (2015, 21 janv.). « La sécurité, c'est bien, l'éducation, c'est mieux. » *La Presse* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Elkouri, Rima (2018, 5 janv.). « Oublier l'essentiel ». *La Presse* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Foglia, P. (2005, 15 janv.). « Rire du monde ». *La Presse* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Gagnon, Lysiane (2010, 31 déc.). « Orwell à la garderie ». *La Presse* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Gagnon, Lysiane, (2007, 21 mars). « Écoles juives, écoles grecques ». *La Presse* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Marcil, Luc (2005, 19 janv.). « Une honte ». *La Presse* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Marissal, Vincent (2005, 19 janv.). « Gouverner à contre-courant ». *La Presse* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Mercier, Charles-Olivier (2005, 19 janv.). « Écoles juives : colère généralisée ». *La Presse* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Pratte, André (2005, 17 janv.) « Incompréhensible ». *La Presse* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.

- Pratte, Andrée (2005, 19 janv.) « Québec doit reculer ». *La Presse* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Pratte, André (2010, 12 fév.). « Écoles juives : le gâchis ». *La Presse* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Richard, Martin (2005, 15 janv.). « Inacceptable ». *La Presse* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Valois, Hélène (2005, 19 janv.). « Impopulaire ». *La Presse* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.

2. Le Devoir

- Abitbol, Sylvain (2005, 18 janv.) « Les écoles juives et le statut d'école associée – Un pas en avant ». *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Ancil, Pierre (2009, 11 juin). « Un cours qui viole la liberté de conscience des hassidim ». *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Archambault, Yves (2005, 18 janv.). « Décision injustifiable ». *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Bégin, Paul (2005, 20 janv.) « Les vraies motivations tiennent à la clause dérogatoire ». *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Boileau, Josée (2005, 14 janv.) « Le cadeau ». *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Boileau, Josée (2005, 21 janv.) « Clause caduque ». *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Boileau, Josée (2012, 13 oct.). « Écoles privées, écoles publiques – Bien plus que l'argent ». *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Bombardier, D. (2005, 15 janv.) « Balancier ». *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Casgrain, Yves (2006, 13 sept.). « L'État doit être ferme ». *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Cauchy, Clairandrée (2005, 13 janv.) « Québec financera à 100% des écoles privées juives ». *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Cauchy, Clairandrée (2005, 14 janv.). « Les musulmans songent à imiter les écoles juives ». *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Cauchy, Clairandrée (2005, 19 janv.). « Écoles juives : Charest se défend ». *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Cauchy, Clairandrée (2008, 16 mai). « Vive demande pour les écoles ethnoculturelles ». *Le Devoir*

- (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Chouinard, Marie-Andrée (2009, 5 juin). « Acte manqué ». *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Chouinard, Marie-Andrée (2009, 8 déc.). « Financement des écoles juives – Pas trop tôt! » *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Cuachy, Clairandrée (2009, 6 juin). « Une solution dans les zones grises ». *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- David, Michel (2005, 15 janv.). « La connerie ». *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- David, Michel (2005, 20 janv.). « Une bavure impardonnable ». *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- De Guire, Camille (2005, 20 janv.). « L'émotion plutôt que la rationalité ». *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Descôteaux, Bernard (2005, 21 janv.). « Remaniez, M. Charest ». *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Desrosier, Jérôme (2005, 18 janv.) « Quels pont, M. Reid? » *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Djaout, Aziz (2014, 25 janv.). « Faut-il cesser le financement des écoles confessionnelles? » *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Ekstein, Abraham (2016, 1^{er} sept.). « La réplique : Écoles juives – Intégration n'est pas assimilation ». *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Jobin, Claudette (2005, 23 juin). « Lettres : Non au financement public des écoles confessionnelles ». *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Krief, William (2005, 29 janv.). « Le débat sur la laïcité – L'école laïque face à l'héritage juif ». *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Lacerte, Pierre (2016, 24 août). « Écoles juives – Deux poids, Dieu mesure! ». *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Laperrière, Anne (2005, 15 janv.) « Les écoles séparées ne favorisent pas les échanges culturels ». *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Lavigne, Fernand (2005, 20 janv.) « Éloge d'une laïcité ouverte ». *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Milner, Henry (2005, 19 janv.). « Lettres : Une décision choquante ». *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Milot, Micheline (2005, 19 janv.). « Financement d'écoles privées religieuses – Vers une configuration multiconfessionnelle du système scolaire ». *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.

- Pagé, Pierre (2014, 25 janv.). « Lettre – Financement des écoles confessionnelles ». *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Piché, Anne-Marie (2005, 31 janv.). « Un cheval de Troie ». *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Poisson, Marie-Michelle (2005, 18 janv.). « Un silence révélateur ». *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Racine, Daniel (2005, 15 janv.). « Un retour d’ascenseur légitime ». *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Richard, Clément (2005, 20 janv.). « Une décision perverse ». *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Robitaille, Antoine (2005, 22 janv.). « Un Québec Laïque dans une mosaïque de reliques ». *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Robitaille, Antoine (2010, 15 fév.). « Accommodement – Le lobbyiste des écoles juives était militant du PLQ ». *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Robitaille, Antoine (2010, 16 fév.). « Écoles juives – Les pluralistes ne parlent pas d’une seule voix ». *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Robitaille, Antoine (2014, 17 nov.). « École hassidique illégale – Entente irréaliste ». *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Rousseau, Louis (2013, 13 juin). « Lettre – Reconfessionnalisation scolaire aux frais de l’État? ». *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Rousseau, Normand (2005, 19 janv.). « Lettres : Un principe de justice ». *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Sansfaçon, Jean-Robert (2005, 19 janv.). « Financer l’isolement ». *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Tremblay, Marie-Paule (2012, 16 oct.). « Lettre - Punir les écoles privées? ». *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.
- Venne, Michel (2005, 24 janv.). « La ségrégation scolaire ». *Le Devoir* (Montréal), dans *Eureka* (Base de données sur Internet). Montréal.