



Systèmes scolaires face aux défis de la diversité : ces discriminations qui nous coûtent cher

Altay Manço, Saïd Ouled El Bey

© Une analyse de [l'IRFAM](#), Liège, 2017 – 7

Préambule

Cette série d'analyses propose une synthèse autour de l'interrogation *comment dépasser la peur de l'Autre en valorisant mieux ses apports ?* Nombreux sont les citoyens belges qui voient dans l'immigration une concurrence sur le marché de l'emploi et dans le secteur du logement, ainsi qu'une détérioration du système d'éducation et de sécurité sociale. Des inquiétudes apparaissent aussi à propos de la capacité d'intégration de certaines populations étrangères. D'aucuns souhaiteraient enrayer un phénomène vieux comme le monde en rendant les frontières plus hermétiques par une série de mesures drastiques. Pourtant, la réalité telle qu'observée par les recherches est nettement plus nuancée. Ces études se répètent depuis des années et montrent que les mouvements de population génèrent une plus-value économique en proposant de la main-d'œuvre, particulièrement dans les secteurs en pénurie. Les observations sont nombreuses et indiquent que l'emploi des migrants a des effets bénéfiques en termes de promotion du travail dans les pays d'accueil. Toutefois, le prix à payer semble être la division du marché de l'emploi. Les chercheurs nomment ce phénomène *ethnostratification* pour expliquer la faible concurrence entre natifs et migrants sur le marché. Cette division se reflète sur l'ensemble de la société qui finit lui aussi par se dualiser, clivant « autochtones », d'une part, et « allochtones », d'autre part qui ne finissent pas d'être ostracisés, malgré le fait qu'ils ancrent leur foyer en Belgique. Les observations que nous synthétisons montrent qu'il est possible de tirer un meilleur parti des migrations tout en dépassant les dissensions sociales. *Nous insistons sur la nécessité de s'informer, car quand nous jugeons sans connaître, nous condamnons sans preuve.* Il appartient au pays récepteur d'organiser l'accueil et l'intégration des populations concernées afin de fluidifier l'insertion des migrants à l'emploi, dans le logement et à l'école. C'est à ce prix seulement que la potentialité que représente l'immigration pour l'économie, les sociétés et la démographie de nos régions peut éclore. À défaut, nous ne ferons qu'aggraver les coûts que l'immigration non régulée et non accueillie représente.

Notre travail permet au lecteur d'accéder à une synthèse proposée en une vingtaine de brèves parties thématiques. Ces textes ont été revus par autant de spécialistes et universitaires de la Belgique francophone à qui nous avons demandé de faire l'effort d'identifier la pertinence de cette littérature internationale pour nos régions, dont le fonctionnement est forcément imbriqué dans un système au moins européen. Les acteurs des Centres Régionaux d'Intégration de Wallonie nous ont, quant à eux, aidés à adapter ces textes au milieu des intervenants sociaux. Ces analyses sont issues de notre ouvrage, « *L'apport de l'Autre. Dépasser la peur des migrants* », publié chez L'Harmattan (<http://urlz.fr/6jzG>). Elles ont été présentées au public le 23 mai 2017 lors d'un colloque tenu à Liège avec la participation de près de 300 personnes. La rencontre est disponible à l'écoute sur Radio 27 (<http://urlz.fr/6jzI>). C'est dans le même effort de diffusion que nous avons le plaisir vous proposer ces analyses sur notre site. Bonne découverte.

Pour citer cette analyse :

Altay Manço, Saïd Ouled El Bey, « Systèmes scolaires face aux défis de la diversité : ces discriminations qui nous coûtent cher », dans A. Manço et coll., *L'apport de l'Autre. Dépasser la peur des migrants*, Paris, L'Harmattan, 2017, p. 89-96.

Systèmes scolaires face aux défis de la diversité : ces discriminations qui nous coûtent cher

Altay Manço, Saïd Ouled El Bey

En 2013, dans les 34 pays de l'OCDE, plus de 35 millions de personnes âgées de 15 à 34 ans sont *enfants d'immigrés ou ont immigré étant enfants* (OECD, 2015). Les pays qui comptent le plus grand nombre de jeunes issus de l'immigration sont les États-Unis (16,1 millions), la France et l'Allemagne (3,3 millions chacun), le Canada (2,3 millions) et le Royaume-Uni (1,9 million).

Parmi ces enfants de parents immigrés, dans la tranche des 3-6 ans, 69 % sont *inscrits à l'école maternelle* (2012). Cette proportion est de 7 % inférieure au taux moyen de préscolarisation observé dans les pays de l'OCDE. Dans l'Union européenne, cet écart est plus réduit que celui mentionné pour l'ensemble des pays considérés. C'est la Belgique qui compte le plus petit écart pour cet indicateur (OECD, 2015) : cela signifie que la plupart des enfants de migrants de la tranche d'âge donnée fréquentent l'enseignement maternel, comme leurs homologues autochtones.

Taux d'échec dans l'enseignement obligatoire...

L'observation est nettement moins encourageante, cependant, en ce qui concerne les *performances des jeunes issus de l'immigration dans l'enseignement obligatoire*. On constate, de fait, qu'en 2012, 30 % des jeunes immigrés de 15 ans ne disposent pas des *compétences de base en lecture dans la langue de l'enseignement*. Ce taux est de 25 % pour les jeunes nés de parents immigrés, de 14 % pour les enfants de couples « mixtes » et seulement de 10 % pour les élèves de parents natifs des pays de l'OCDE. Dans l'Union européenne, le Benelux, l'Allemagne, l'Autriche, le Danemark et la France (en ordre décroissant) accusent les plus grands écarts entre immigrés et autochtones (OECD, 2015).

En Belgique, 21 % des élèves autochtones en Fédération Wallonie-Bruxelles connaissent de graves lacunes en lecture, ce pourcentage est de 35 % pour les jeunes de la deuxième génération et de plus de 50 % pour les élèves immigrés. En Communauté flamande, ces mêmes taux s'élèvent respectivement à 12, 44 et 40 %, même si ce dernier chiffre doit être pris avec précaution puisque nombreux élèves originaires des Pays-Bas, parlant le néerlandais à domicile, fréquentent l'enseignement néerlandophone belge (Jacobs, Rea et coll., 2009).

Les données de l'enquête PISA (2003, 2006) permettent également d'appréhender la situation belge en ce qui concerne les *compétences en mathématiques*. Si les résultats sont meilleurs en Communauté flamande par rapport à la Fédération Wallonie-Bruxelles, il n'en reste pas moins qu'ici aussi, les deux systèmes scolaires présentent de fortes inégalités. Dans les deux communautés linguistiques, les performances scolaires des élèves sont fonction de leur histoire migratoire : les nouveaux arrivants réussissent moins bien les tests standardisés que les élèves de la « deuxième génération » qui sont, eux, devancés par les élèves « autochtones », sans histoire migratoire. Le fossé entre élèves avec ou sans histoire de migration est, en Belgique, le plus large qui soit observé au sein des pays participants à l'étude PISA (Jacobs, Rea et coll., 2009) : le niveau minimal de capacités en mathématiques estimées comme nécessaires à l'insertion professionnelle n'est pas atteint en Communauté française par 18 % des élèves autochtones, 36 % des élèves de deuxième génération et 53 % des élèves nouveaux arrivants ! En Communauté flamande, les proportions respectives sont de l'ordre de 9, 35 et 35 % (Jacobs, Danhier et coll., 2013). Force est de constater qu'un nombre très important d'élèves issus de l'immigration a de graves carences à l'école, ce qui risque de porter préjudice à leur parcours professionnel (Jacobs, Rea et coll., 2009). Cette situation place la Belgique, et en particulier la Fédération Wallonie-Bruxelles, parmi les régions les moins égalitaires en matière scolaire, au sein des États industrialisés. En revanche, le modèle finlandais s'approche davantage de l'idéal de l'égalité à l'école¹ : l'écart entre les meilleures performances scolaires et les résultats des élèves les plus faibles n'y dépasse pas les 8 % (Jacobs, Danhier et coll., 2013).

Bien que l'analyse des données PISA 2009 à 2015 éveille quelques lueurs d'espoir par une lente réduction des écarts dans les deux communautés belges entre les résultats des élèves autochtones et ceux des élèves issus de l'immigration, notre système scolaire reste encore confronté aux mêmes défis. Dans la lignée des études précédentes, Jacobs et Rea (2011) constatent encore une distance considérable entre les scores. Selon les chercheurs, le *facteur socio-économique* et celui de *la langue parlée à la maison* expliquent quasi totalement les différences entre élèves autochtones et jeunes de deuxième génération.

¹ L'égalité est considérée comme une chance équivalente pour tous les élèves d'accéder aux diplômes et à des niveaux de performances scolaires valorisés, peu importe leur origine socioculturelle et l'établissement scolaire qu'ils fréquentent.

Mais, d'autres facteurs d'inégalités tels que la *ségrégation scolaire* sont également à noter (Jacobs, Rea et coll., 2009). Selon Jacobs, Rea et Hanquinet (2007), la ségrégation à l'école se manifeste par la concentration de certains groupes d'élèves dans certains établissements et certains types d'enseignement (les sections générales ou professionnelles des écoles secondaires, par exemple). En Belgique, les élèves les plus « forts » sont ainsi séparés des élèves les plus « faibles » au fur et à mesure de leur parcours scolaire. L'homogénéité des publics dans les écoles en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles est frappante (Jacobs, Danhier et coll., 2014). Tant du côté flamand que du côté francophone, la ségrégation scolaire renforce l'échec des élèves les plus défavorisés.

Selon Dirk Jacobs (professeur de sociologie à l'Université Libre de Bruxelles), rencontré au printemps 2016, les responsables politiques connaissent la solution. Mais il existe une peur de l'électorat (surtout en Flandre) : l'idée que les enfants d'immigrés font baisser le niveau des études fait peur à la majorité des électeurs et retient les décideurs d'orienter les politiques vers plus de mixité sociale et culturelle dans les écoles. Or, des recherches (entre autres, Establet et Baudelot, 1990) montrent, depuis longtemps, l'urgence de mélanger les publics scolaires et ses bénéficiaires pour tout un chacun, en termes de performances, notamment.

Selon Dina Sensi², à supposer que « le niveau baisse » dans les écoles³, il reste à prouver que cela serait dû aux élèves étrangers... Au contraire, pour la pédagogue, les enfants issus de l'immigration et leurs enseignants sont les premières victimes d'un système ségrégationniste qui concentre les effets de la déliquescence⁴ sur les épaules de certains, au lieu de partager les difficultés dans un effort solidaire. En d'autres mots, les immigrés servent de bouc émissaire et cachent les effets socialement et humainement dévastateurs d'un marché scolaire qui mise de plus en plus sur la concurrence entre groupes sociaux que sur la cohésion sociale. Aussi, pour D. Sensi, attribuer les difficultés de certaines écoles à la présence d'enfants de migrants est simplement indécent quand on pense qu'au quotidien, ces personnes sont discriminées à cause de leurs origines.

Ségrégation scolaire ou mixité sociale ?

Les résultats de la recherche PISA 2012 rappellent en effet que l'école est un lieu de reproduction des inégalités sociales particulièrement vis-à-vis des jeunes issus de l'immigration et des milieux défavorisés⁵ (Jacobs, Danhier et coll., 2014). Diverses observations, ainsi que les interviews réalisées avec les experts laissent entendre que certains directeurs d'école mettent en place des stratégies informelles pour décourager l'inscription des enfants de certaines familles qui viendraient « entacher » la réputation de l'établissement. Par ailleurs, les enseignants nommés peuvent, dans une certaine mesure, choisir l'endroit où ils veulent enseigner. Cela accentue un peu plus la ségrégation entre « bonnes » écoles qui disposent des « bonnes » familles et des « bons » enseignants, et les autres établissements. L'enseignement est un marché dualisé. Certaines écoles (notamment les implantations techniques et professionnelles), situées dans des quartiers socio-économiquement relégués, sont déstabilisées par le *turn-over* des enseignants, comme elles voient arriver massivement (surtout à Bruxelles) les élèves issus de l'immigration, rejetés d'une manière ou d'une autre par d'autres structures scolaires. La ségrégation scolaire, née en partie de la ségrégation sociospatiale, renforce à son tour la ségrégation culturelle des villes belges.

A contrario, ne faut-il pas encourager les enseignants expérimentés à travailler dans des écoles accueillant des élèves d'origine étrangère qui vivent des difficultés pour s'adapter à l'enseignement belge ? Il en est de même pour la réglementation des inscriptions scolaires, selon D. Jacobs, malgré les tentatives politiques (timides) de ces dernières années, le système scolaire ne parvient pas à freiner la ségrégation. La peur de l'électorat guette ici également, selon le sociologue.

La ségrégation scolaire et ses effets en termes de gaspillage (échecs, découragement des enfants...) renforcent la concurrence au sein du marché scolaire qui se privatise de plus en plus et finit par s'ethniciser : on voit ainsi apparaître des écoles privées ethniques (comme les écoles turques du « mouvement Gülen ») essentiellement financées par des donateurs et des parents.

² Docteure en sciences de l'éducation et responsable, en Wallonie, du Dispositif de soutien aux Centres Régionaux d'Intégration (DISCRI). Interview durant le second trimestre 2016.

³ Ce qu'une série de recherches réfutent à large échelle et sur la longue durée, à la suite du travail d'Establet et Baudelot (1990).

⁴ Échecs à répétition, abandons, exclusion scolaire et, plus tard, professionnelle, tensions socioculturelles, découragement des équipes pédagogiques, renforcement des stéréotypes à l'égard des immigrés, etc.

⁵ En 2012, un tiers des adultes et 40 % des enfants immigrés dans les pays de l'OCDE vivent dans une situation de pauvreté relative. Ces taux sont le double de celui observé dans le cas des ménages autochtones. Dans les pays nordiques comme dans le Benelux, la prévalence de la pauvreté est quatre fois plus élevée chez les enfants d'immigrés que chez ceux nés de parents non-immigrés (OECD, 2015).

Cette dynamique réduit encore la mixité sociale et culturelle et marque même l'apparition d'une classe de privilégiés au sein des communautés issues de l'immigration (familles de commerçants...) ⁶.

Pourtant, une plus ample mixité sociale est favorable aussi bien pour des *raisons démocratiques* (apprendre à vivre ensemble, réduire les inégalités entre élèves de toutes classes sociales, sans porter atteinte aux performances des enfants issus de milieux plus aisés) que pour des *raisons économiques* : assurer la réussite scolaire des enfants aujourd'hui, c'est moins de difficultés socio-économiques et plus de succès avec les adultes de demain ! Pour de nombreux chercheurs comme Jacobs, Danhier et coll. (2013), l'exemple finlandais prouve qu'il est possible de concilier égalité, mixité et efficacité dans l'enseignement.

Quel équilibre entre efficacité et égalité ?

Notons également que, selon Levels, Dronkers et Kraaykamp (2008), le *pays d'origine des parents* peut également porter à conséquence. Les élèves dont les parents sont issus de pays en développement et politiquement instables montrent des performances plus faibles que les autres élèves issus de l'immigration. L'hypothèse avancée par ces auteurs serait l'ampleur pour ce groupe de migrants des obstacles à surmonter dans le processus d'intégration au pays d'accueil. Cette hypothèse rejoint celle de Jacobs, Hanquinet et Rea (2007) et de Jacobs, Rea et coll. (2009) lorsqu'ils mettent en avant des caractéristiques sélectives comme la ségrégation scolaire, l'effet Pygmalion ⁷ et la discrimination au sein du contexte scolaire belge.

Pour Manço (2006), les *politiques d'immigration* des pays considérés ont aussi un rôle à jouer dans l'insertion scolaire des enfants de migrants. En effet, des écarts peu importants entre élèves immigrés et autochtones s'observent dans des pays ouverts aux migrations (Canada, Australie, Nouvelle-Zélande, États-Unis) qui prévoient, par conséquent, des espaces-temps d'insertion (notamment un système étendu de classes d'adaptation à la langue d'enseignement) pour les jeunes primo-arrivants.

Selon Dina Sensi, en Belgique francophone, l'accueil des enfants qui ne parlent pas la langue d'enseignement a tardé à se mettre en place, n'a pas répondu à l'étendue des besoins et, actuellement, réduit encore la voilure, car les classes passerelles paraissent trop chères pour les pilotes du système. L'impact négatif de cette politique se concentre sur des élèves qui attendent un enseignement adapté à leur situation : tout se passe, en effet, comme si les écoles étaient abandonnées à leur sort face à des publics spécifiques et que les enseignants abandonnaient, à leur tour, leurs élèves en difficulté (Manço et Harou, 2009). Au-delà de l'impact sur les enfants et leur avenir, cela a également un coût psychologique, voire physique, important sur les enseignants qui ne sont pas préparés et outillés face à ce type de situations.

Bref, l'enseignement dans la plupart des pays de l'Europe occidentale, en général, et en Belgique, en particulier, ne parvient pas à établir l'équilibre entre les performances des élèves issus de l'immigration et les autres. La ségrégation dans les systèmes scolaires des deux Communautés belges, par exemple, pénalise les élèves en raison de leurs origines socio-économique et ethnique, mais également de par le type d'école qu'ils fréquentent (Jacobs, Danhier et coll., 2014). Si le système scolaire en Communauté flamande de Belgique révèle une certaine efficacité, il se montre inégalitaire. *Quant à celui de la Fédération Wallonie-Bruxelles, il est en même temps inefficace et inégalitaire.* Le pays de l'OCDE qui concilie de façon optimale ses deux aspects est encore la Finlande (Jacobs, Danhier et coll., 2013).

L'école comme ascenseur social et facteur de mixité culturelle dans la société nécessite bien des efforts au niveau de sa gouvernance, de ses pratiques pédagogiques, des mentalités des acteurs du terrain et des parents, mais aussi au niveau des investissements financiers et humains (Jacobs, Rea et coll., 2009). On constate, par exemple, qu'en Belgique, les parents et les jeunes issus de l'immigration, ainsi que les personnes récemment arrivées dans le pays manquent d'informations sur le système scolaire dans son ensemble : structure, attentes, potentialités, enjeux, difficultés, variété des offres (enseignement en français, en néerlandais, réseau catholique, réseau officiel...), etc. Or, une connaissance plus précise du système pourrait favoriser la réussite des enfants dès l'entrée en maternelle. On sait aussi que le problème de l'apprentissage de la langue d'enseignement ralentit les performances dans d'autres matières. Des propositions existent et visent la généralisation des classes d'accueil rythmées par des méthodes d'apprentissage du français (ou du néerlandais) en tant que langue étrangère, et par une meilleure connexion école/emploi (Atasoy et Manço, 2015)...

⁶ Un contexte d'échecs et de ségrégations peut générer des positionnements défensifs de la part de collectivités insatisfaites. Par exemple, au Royaume-Uni, mais également au Canada, en Australie et aux États-Unis, des *structures éducatives religieuses ou communautaires* connaissent une forte popularité. Différents enjeux se côtoient lorsqu'il s'agit de comprendre les raisons pour lesquelles des parents choisissent ce genre d'établissements privés pour leurs enfants. Souvent, leur décision est liée à certaines critiques à l'égard de l'école publique, mais aussi à un climat social et culturel (Tremblay, 2013). Ainsi, le choix de ces parents peut traduire une motivation de mobilité sociale lorsque d'autres écoles opèrent une sélection plus stricte des élèves à l'entrée. Certes, ces stratégies peuvent protéger d'un racisme ambiant perturbateur d'une réussite (Zine, 2008 ; Tremblay, 2013), *mais elles peuvent aussi renforcer, paradoxalement, la ségrégation communautaire.*

⁷ Les attitudes et le discours des enseignants contribuent inconsciemment à l'orientation et aux choix de l'élève et sa famille. Cet effet est aussi appelé la « prophétie autoréalisatrice ».

Des chercheurs (Jacobs, Rea et coll., 2009) recommandent aux politiques de développer des mesures ciblées vis-à-vis des élèves issus de l'immigration afin de renforcer la démocratisation de l'enseignement (projets de tutorat, coaching d'écoles, soutiens financiers et pédagogiques supplémentaires, e. a.). Ils proposent également, d'une part, de réfléchir aux facteurs d'inégalités liés à l'origine ethnique et nationale en se démarquant des arguments d'infériorité ou d'incompatibilité culturelle et, d'autre part, ils suggèrent de débattre autour des interactions des systèmes scolaires belges avec les jeunes issus de l'immigration (Jacobs, Rea et Hanquinet, 2007).

Des pratiques existent afin de rendre l'école plus équitable et plus performante. À titre d'exemple : le modèle de *l'école inclusive*. Il s'agit d'une école du dialogue et de la valorisation des compétences de chacun au service de la collectivité. Des initiatives individuelles ou collectives, utiles et accessibles à tous, permettraient de s'orienter dans ce sens : ateliers d'expression (écriture, théâtre...) intégrés aux processus d'enseignement, organisation de forums réguliers avec les parents et autres partenaires de l'école comme espace de gouvernance scolaire, ainsi que des cercles de réussite et de qualité éducatives, pilotage de projets collaboratifs, etc. Bref, tout exercice qui offre la possibilité de rencontrer l'Autre dans ces potentialités multiples (Manço, 2015).

D. Sensi ajoute que pour valoriser les diversités apportées par les familles et les enfants issus de l'immigration au système scolaire, il faut, au préalable préparer les enseignants à le faire (formations initiales et continues). Or, la formation des enseignants s'avère elle aussi inadaptée à la diversité socioculturelle et génère des coûts importants en termes de lassitude, d'abandons, de violence symbolique, etc. qu'il s'agit de dépasser. Toutes ces solutions réunies donneraient *in fine* la possibilité d'exploiter les talents de tous, toutes classes sociales et origines ethniques confondues et de faire cesser le gaspillage humain permanent (Jacobs, Danhier, Devleeshouwer et Rea, 2013).

Bibliographie

- Atasoy H. M. et Manço A. (2015), « Les Centres d'Éducation et de Formation en Alternance à Bruxelles et ailleurs : une chance pour les jeunes issus de l'immigration ? », Manço A. (éd.), *Pratiques pour une école inclusive : agir ensemble*, Paris : L'Harmattan, p. 211-221.
- Establet R. et Baudelot C. (1990), *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Paris : Seuil.
- Jacobs D. et Rea A. (2011), *Gaspillage de talents. Les écarts de performances dans l'enseignement secondaire entre les élèves issus de l'immigration et les autres d'après l'étude PISA 2009*, Bruxelles : Fondation Roi Baudouin.
- Jacobs D., Danhier J. et coll. (2014), *Vers des écoles de qualité pour tous ? Analyse des résultats à l'enquête Pisa 2012 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles*, Bruxelles : Fondation Roi Baudouin.
- Jacobs D., Danhier J., Devleeshouwer P. et Rea A. (2013), « Inégalité sociale, ségrégation et performance de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone. », Maystadt P. et coll., *Le modèle social belge : quel avenir ? Actes du 20^e Congrès des économistes belges de langue française* (21 novembre 2013), Charleroi : PIC, p. 781-806.
- Jacobs D., Rea A. et coll. (2009), *L'ascenseur social reste en panne. Les performances des élèves issus de l'immigration en Communauté française et en Communauté flamande*. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin.
- Jacobs D., Rea A. et Hanquinet L. (2007), *Performances des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA : Une comparaison entre la Communauté française et la Communauté flamande*, Bruxelles : Fondation Roi Baudouin.
- Levels M., Dronkers J. et Kraaykamp G. (2008), « Immigrant Children's Educational Achievement in Western Countries : Origin, Destination, and Community Effects on Mathematical Performance », *American Sociological Review*, n° 73, p. 835-853.
- Manço A. (2006), « Young people of migrant origin in Europe : how can we make the school an instrument for social mobility and acquisition of intercultural competences », *Trends in social cohesion*, n° 18, p. 155-166.
- Manço A. (2015), « L'éducation inclusive : valeur ajoutée face aux défis des discriminations multiples des jeunes », Manço A. (éd.), *Pratiques pour une école inclusive : agir ensemble*, Paris : L'Harmattan, p. 13-29.
- Manço A. (éd.) (2015), *De la discrimination à l'inclusion en milieu scolaire*, Paris : L'Harmattan.
- Manço A. et Harou A. (2009), « Accueil scolaire des immigrés non francophones dans le cycle secondaire en Communauté française de Belgique : enseignements d'une recherche-formation », *Didactica*, v. 21, p. 227-253.
- OECD/EUROPEAN UNION (2015), *Indicators of immigrant integration 2015: Settling in*, Paris: OECD Publishing.
- Tremblay S. (2013), *Les écoles privées à projet religieux ou spirituel : analyse de trois « communautés » éducatives - juive, musulmane et Steiner à Montréal*, Université de Montréal.
- Zine J. (2008), *Canadian Islamic Schools*, Toronto: Toronto University Press.