

Lorsqu'il y a décalage entre les valeurs de la famille et de l'école



Denis Jeffrey

Introduction

Souvent source de conflits, le rapport des parents à la culture scolaire est pourtant un facteur clé dans la réussite des élèves (Enkeleda, 2017 ; Périer, 2014). La majorité des parents accordent leur entière confiance au système éducatif. Ils accompagnent leurs enfants à chaque étape scolaire et s'engagent parfois au sein de l'école pour soutenir les activités parascolaires ou pour assumer un poste sur le conseil d'établissement. Il y a par contre des parents qui transmettent à leurs enfants une culture anti-scolaire ou qui voudraient imposer à l'école leurs valeurs religieuses. Dans ces situations, l'école doit déployer des efforts supplémentaires pour la réussite de tous et pour défendre des « valeurs universelles qui transcendent la société »¹. Du moins, c'est l'idée qui sera défendue ici en vue de créer une école égalitaire qui soutient tous les élèves, de tous les milieux sociaux, issus de l'immigration ou de groupes religieux, avec un handicap physique ou un diagnostic de TDAH, et même ceux qui s'identifient à la communauté LGBT.

1. Des valeurs fondamentales pour l'éducation

Depuis la Révolution tranquille, l'école québécoise s'est peu à peu extirpée de l'autorité religieuse pour se mettre en phase avec l'idéal d'autonomie individuelle promu par la philosophie des Lumières. En effet, notre système scolaire, avec la fin, en 1963, de l'enseignement des 519 articles du *Petit catéchisme de Québec* (Vallières, 1999), ne vise plus à conformer les élèves aux vertus chrétiennes de chasteté, de pureté du cœur, d'obéissance au clergé, de charité et de piété. Cette époque où la religion était placée au sommet des matières à enseigner est révolue (Hamel, 1995). Autre temps, autre mœurs. Quatre grandes valeurs, héritées de l'humanisme des Lumières, orientent dorénavant l'ensemble des

¹ Cette expression est utilisée par la Cour suprême du Canada dans la cause Ross (1996) pour défendre les valeurs universelles de la société canadienne contre les propos antisémites tenus par l'enseignant Ross.

programmes d'éducation au Québec. Il s'agit de la Raison critique, du Progrès technoscientifique, industriel, sanitaire, social et moral, de l'Autonomie individuelle et de la Démocratie délibérative (Kerlan, 2003 ; Simard, Cardin et LeVasseur, 2016).

Une valeur est un bien moral, et dans son sens profond, elle demeure un idéal partagé qui suscite un désir de perfectionnement, de dépassement, d'accomplissement personnel et collectif. Les quatre grandes valeurs promues par l'humanisme des Lumières motivent les individus et les sociétés à devenir meilleurs, à donner un sens éthique à leurs actions et à soutenir leur pratique du jugement critique dans toutes décisions. À plus d'un égard, ces valeurs sont devenues des sources inépuisables d'inspiration pour le système d'éducation québécois et pour les agents éducatifs.

En fait, le système scolaire moderne du Québec se construit depuis plus d'un demi-siècle sur ces quatre valeurs, tout en interrogeant continuellement leurs significations et leurs limites. Elles portent la promesse d'émancipation des individus, condition de construction d'un monde nouveau qui met fin à la domination masculine (Gauchet, 2018). À cet égard, l'idéal d'autonomie des élèves est devenu central dans le système scolaire depuis les années 1970. À cette époque, l'école cherche véritablement à émanciper les élèves (Corbo, 2006). Les programmes d'enseignement s'inspirent de la psychologie de Carl Rogers et de ses valeurs d'épanouissement personnel, de réalisation de soi et d'imagination créatrice. Ce passage obligé par Rogers a amené l'école québécoise à placer l'enfant au centre de l'entreprise pédagogique. Les élèves sont invités à apprendre à se connaître et à poser sur les réalités sociopolitiques un regard critique fondé sur les faits dans une démarche intellectuelle cohérente, rigoureuse et nuancée. Les futures générations doivent être en mesure de porter des appréciations justes sur le monde et de participer à des débats d'idées en formulant des arguments bien construits. Le cours de philosophie pour enfants, qui fascinent les enseignants, correspond pleinement à cet idéal d'autonomie. Ce même idéal sert de leitmotiv pour encourager les élèves à faire preuve de discipline personnelle, d'ouverture d'esprit et de tolérance. Enfin, lorsqu'on amène les élèves à réfléchir à partir de faits, force est de constater que les quatre grandes valeurs héritées des Lumières sont convoquées.

Le choix de la raison critique, de l'autonomisation des élèves, de l'enseignement des savoirs technoscientifiques et de la délibération est entièrement intégré aux programmes scolaires québécois. En misant sur ces valeurs, l'école devient émancipatrice pour les élèves qui, comme le souhaitait Alain Renaut (2004), accèdent au rang d'êtres humains capables d'exercer leur jugement critique et de participer à un débat d'idées. Pour Renaut, c'est par l'entremise de l'éducation que les enfants peuvent être initiés aux idéaux des Lumières. Les pratiques scolaires, par leurs influences fortes, contribuent à les affranchir de préjugés sociaux, de préconceptions sur le monde, de croyances malveillantes sur autrui, de conditions de vie iniques, de pratiques personnelles aliénantes, d'une culture anti-intellectuelle et anti-égalitaire, en fait, de représentations normatives qui s'opposent aux grandes valeurs héritées de l'humanisme des Lumières.



Cette éducation moderne entraîne nécessairement une rupture avec des pratiques anti-émancipatrices intériorisées par les enfants au cours de la socialisation familiale. La famille demeure l'institution la moins touchée par les grandes valeurs héritées des Lumières. Elle est traditionnellement structurée sur le modèle vétuste de la domination des pères et véhicule les valeurs inégalitaires du patriarcat (Pétillon et Darmangeat, 2018). Depuis la Révolution tranquille, en revanche, l'institution familiale est en transformation. Nombre de couples jouissent des acquis sociaux, moraux et légaux de la vie moderne. Toutefois, des familles québécoises résistent encore aujourd'hui à la modernisation des mœurs. Certaines d'entre elles élèvent leurs enfants dans un moralisme religieux rébarbatif aux libertés sexuelles et à l'hédonisme contemporain. Les pères défendent une position symbolique de premier magistrat dans leur famille. En fait, ces familles sont réfractaires à la raison critique et se satisfont de vérités révélées. La famille Lavallée-Jutras, dont la cause est présentée plus loin, alléguait que le cours d'Éthique et de culture religieuse causait un préjudice grave à leur enfant étant donné qu'il était exposé à un point de vue relativiste sur leur propre religion, en constitue un excellent exemple. En fait, leur culture familiale était en porte-à-faux avec la culture scolaire moderne fondée sur l'héritage des Lumières. Comment alors concilier la culture scolaire et la culture familiale ancrée dans de telles croyances religieuses?

2. Décalage entre culture familiale et culture scolaire

La contribution extraordinaire de l'école pour le bien des élèves et pour le bien commun vient souvent frapper l'écueil de cultures parentales moins ouvertes à l'humanisme des Lumières. La plus grande majorité des familles québécoises transmettent à leurs enfants des valeurs qui convergent avec celles des programmes éducatifs. Or, il arrive que des parents manifestent publiquement leur désaccord avec les orientations d'un programme scolaire, comme c'est le cas en Ontario pour l'enseignement de l'éducation sexuelle, et au Québec pour le programme d'Éthique et de culture religieuse (ÉCR). Force est alors de constater, dans certaines situations, un décalage entre les valeurs des parents et celles promues par l'école. Puisque la réussite scolaire des élèves passe nécessairement par des relations de confiance entre l'école et les parents, il y a lieu de réfléchir sur ce décalage entre la culture scolaire et la culture familiale. On doit d'emblée comprendre que le décalage peut être plus ou moins prononcé. Les accommodements pour des motifs religieux qui font ponctuellement les manchettes dans les journaux n'ont pas tous l'importance des récriminations de la famille Lavallée-Jutras.

En effet, cette famille, entendue par la Cour suprême du Canada, affirmait que l'enseignement de la culture religieuse n'était pas en phase avec leur propre enseignement de la religion à la maison. Les parents avaient donc demandé à la commission scolaire d'exempter leur enfant du cours de ÉCR. Il n'y a pas si longtemps, en effet, l'école publique québécoise transmettait aux élèves les valeurs et les croyances des parents. Les parents catholiques et protestants pouvaient compter sur une école confessionnelle pour poursuivre l'éducation

reçue à la maison. Toutefois, avec la déconfessionnalisation des écoles publiques au Québec à l'aube du dernier millénaire, le système scolaire a été déconfessionnalisé. Il s'est ouvert à la diversité des croyances religieuses et au pluralisme culturel. Dorénavant, l'école adhère pleinement aux grandes valeurs de l'humanisme des Lumières.

La cause de la famille Lavallée-Jutras a d'abord été entendue par la Cour supérieure du Québec en 2009 qui a estimé que le programme ne porte pas atteinte à leur liberté de religion. L'année suivante, la famille a fait appel de cette décision devant la Cour d'appel du Québec qui l'a rejeté. Finalement, la décision du premier tribunal a été conduite devant le plus haut tribunal canadien. La famille Lavallée-Jutras a essayé de convaincre les juges de la Cour suprême que le programme de ÉCR causait un préjudice grave à leur enfant du fait qu'il était exposé à un point de vue relativiste sur leur religion, et parce que l'enseignement de différentes réalités religieuses pouvait le troubler. Ce couple de Drummondville soutenait également que leur religion n'était pas enseignée avec une approche neutre et qu'on mettait leur enfant en contact avec d'autres univers religieux, ouvrant pour lui un choix qu'il ne connaissait pas. Pour eux, l'enseignement culturel des religions produisait donc un relativisme contraire à leur vision du catholicisme comme ultime et seule vraie religion. Il s'agissait à l'évidence d'un point de vue fondamentaliste qui refuse le pluralisme et l'œcuménisme². La Cour suprême du Canada a écrit que l'opinion des parents «selon laquelle un relativisme moral fondamental constitue la caractéristique essentielle de ce programme n'est pas suffisante pour établir une violation de la Charte canadienne ou de la Charte québécoise» (Cour suprême du Canada, 2012, p. 259-260).

Les juges de la plus haute cour canadienne ont frustré les parents de Drummondville, mais ils ont donné satisfaction à Loyola High School, quelques années plus tard, en permettant que cette école secondaire catholique de Montréal offre un enseignement confessionnel de l'éthique (Cour suprême du Canada, 2015). La Cour a donc accordé à cette école un accommodement qui lui permet d'enseigner sa religion dans une perspective croyante. Cette décision affaiblit les quatre grandes valeurs de l'humanisme des Lumières qui servent de fondement à l'autonomie du jugement des élèves et à la discussion critique éclairée. En fait, Loyola High School refuse l'impartialité pédagogique³ exigée par le programme de ÉCR.

Dans une autre cause de 2002 (Cour suprême du Canada, 2002), les juges majoritaires de la Cour suprême du Canada avaient rappelé à une commission scolaire que les droits et libertés accordés par la Charte canadienne priment sur les valeurs des parents concernant l'orientation sexuelle. La commission scolaire refusait d'approuver des ouvrages pour l'enseignement du programme Éducation à la vie familiale qui illustraient des parents de même sexe. La décision de la Cour n'était pas unanime. Des juges dissidents ont considéré que même si la Charte protège les personnes homosexuelles contre la discrimination, il faut considérer «le rôle privilégié qu'ont les parents de décider de ce qui contribue au bien-être de leurs enfants, y compris leur éducation morale,

² Ce mouvement fait la promotion d'un dialogue et d'actions communes entre les religions.

³ L'impartialité pédagogique ne consiste pas à éviter le questionnement critique sur les religions et leur morale, mais à les aborder sans parti pris négatif ou positif. Certains utilisent le concept de neutralité pédagogique qui renvoie à l'usage d'une attitude objective et sans préjugés. Ces deux concepts touchent en fait à la norme éthique de réserve qui exige qu'un enseignant s'abstienne de toutes formes de prosélytisme, de prédication ou d'endoctrinement.

et leur droit d'élever leurs enfants selon leurs croyances personnelles, religieuses ou autres... » (2002, p. 715). Il est entendu que les parents délèguent leurs enfants au système scolaire et qu'ils peuvent les retirer en tout temps. Cette position des juges dissidents renforce l'idée que l'école appartient aux parents plutôt qu'à tous les citoyens.

Les requêtes de ce type devant la Cour suprême du Canada sont heureusement rares. L'école arrive habituellement à prendre en compte des demandes d'accommodement qui ne débordent pas la mesure de ses moyens. Elle accueille positivement celles des élèves musulmans en période de jeûne ou celles des Témoins de Jéhovah⁴ qui n'acceptent pas les fêtes traditionnelles. Toutefois, ces situations de décalage produites par une demande d'accommodement pour un motif religieux attirent l'attention des médias qui les amplifient. Le décalage paraît immense, alors qu'il est plutôt facile de le traiter.

Il existe par contre des situations de décalage moins médiatisées, et qui sont pourtant néfastes pour la réussite scolaire des jeunes. À cet égard, il y a lieu de considérer le décalage très prononcé entre la culture scolaire et la culture familiale de parents québécois francophones des classes défavorisées. Le motif du décalage, cette fois-ci, n'est pas directement religieux. Intéressons-nous à ces parents des couches populaires qui ne valorisent ni la réussite scolaire, ni la vie intellectuelle, ni les lettres.

3. La culture anti-scolaire d'une frange des familles québécoises

Au Québec, le décrochage scolaire des garçons est plus élevé dans les milieux familiaux francophones défavorisés (Saint-Amant, 2007). Plusieurs facteurs sont pris en compte pour expliquer cet échec du système scolaire. L'un des plus déterminants est le conformisme des jeunes garçons aux stéréotypes traditionnels de la virilité machiste (Ayrat, 2011, Jeffrey, 2018). Pour ces élèves, l'école est généralement perçue comme étant féminine. L'univers scolaire ne correspond pas aux valeurs patriarcales de leur milieu familial. La culture anti-scolaire de ces jeunes n'est pas liée au fait que le corps enseignant soit féminin. C'est plutôt que ces jeunes garçons sont coincés dans un stéréotype viriliste et qu'ils préfèrent en finir le plus tôt possible avec l'école. Ils n'arrivent pas à se sentir bien dans leur rôle d'élève. Ils sont rébarbatifs au monde scolaire (Debarbieux, Alessandrin, Dagorn et Gaillard, 2018). La vie intellectuelle ne les stimule pas. Ils adhèrent à des représentations négatives de la culture savante. En fait, leur culture viriliste est incompatible avec le goût d'apprendre. Ils croient erronément que la vie intellectuelle est pour l'élite et que les sentiments positifs envers l'école sont féminins. Le concept de virilité utilisé ici renvoie aux qualités, attributs et ressentis des garçons qui cherchent à montrer à tout prix qu'ils ne sont pas des filles (Jeffrey, 2016). En somme, ces garçons considèrent que leur virilité est sauve tant qu'ils ne sont pas associés à quelque chose de féminin. Et pour eux, le monde scolaire est féminin.

⁴ Les Témoins de Jéhovah refusent de participer aux fêtes traditionnelles. Les enfants déclinent les invitations aux anniversaires de naissance et ne ritualisent pas les leurs. Ils ne célèbrent pas Halloween, Noël, le Nouvel an, le Carnaval ni Pâques. Pour ce groupe religieux, les interdictions viennent de la Bible. Selon eux, il est écrit dans ce texte sacré que les premiers chrétiens ne participaient pas à ces fêtes, ipso facto, ils doivent s'en abstenir. C'est le même raisonnement utilisé par l'Église catholique pour l'exclusion des femmes à la prêtrise.



C'est d'abord dans leur famille que ces jeunes garçons sont socialisés au stéréotype patriarcal de la domination du masculin sur le féminin (Bourdieu, 1998). Leurs comportements sexistes, homophobes, anti-intellectuels et anti-scolaires sont par la suite valorisés par leur groupe de copains. Leur culture viriliste, héritée de la famille, forme leur identité de genre et leur procure un sentiment très fort d'appartenance à leur milieu de vie (Duru-Bellat, 2002, 2008). Ces jeunes se confortent dans l'idée qu'ils ne se reconnaissent pas dans la culture scolaire. Si l'un d'eux aime l'école, il devra le cacher. On rencontre à l'évidence ce modèle de comportement chez nombre de jeunes issus de familles immigrantes qui ne valorisent pas non plus la culture scolaire. Tous ces jeunes entrent à reculons dans l'école moderne. Ils restent sourds, malheureusement, à ses visées émancipatrices, critiques et démocratiques.

Généralement, les parents préfèrent que leurs enfants ne s'éloignent pas trop des normes de leur famille (Favez et Frascarolo-Moutinot, 2005). Ils craignent que leurs enfants ne leur ressemblent plus, en fait, qu'ils deviennent des étrangers. Dans un milieu social qui ne valorise pas la vie intellectuelle, un enfant ne peut, dans une discussion avec ses parents ou ses copains, mobiliser des savoirs critiques et utiliser une langue châtiée apprise en classe sans susciter la suspicion. S'il se montre trop savant, ils lui diront qu'il se donne des grands airs, qu'il parle comme un fifi ou qu'il se prend pour un autre. Dans ces situations, le décalage entre la culture scolaire et la culture familiale et sociale pose un grave problème. Autant la famille que les copains font pression sur un jeune garçon pour le conformer aux normes anti-scolaires de son milieu de vie.

4. Culture première et culture seconde

Les enfants sont socialisés dans leur famille à la culture de leur milieu social. Dans les termes de Fernand Dumont, cette culture familiale n'a pas de prétention à la réflexivité (2005, p. 55). Pour Dumont, la culture scolaire constitue une culture seconde qui initie l'élève à la pensée critique, scientifique, délibérative et humaniste. La culture première des milieux défavorisés n'est pas en phase avec la culture seconde. Dès lors, les enfants souffrent de cette tension entre les normes culturelles de la famille et les valeurs de l'école héritées des Lumières. Certains enfants s'en sortent mieux que d'autres, car ils sont à l'aise dans les deux cultures. Ils savent utiliser l'une et l'autre culture selon les situations sociales et les personnes en présence. D'autres enfants ont dû s'émanciper de leur milieu familial pour poursuivre leur parcours scolaire.

On ne peut généraliser ce phénomène, car les parents des milieux défavorisés ne partagent pas tous la même culture anti-scolaire. Il faut plutôt comprendre ici qu'une culture anti-scolaire se développe principalement dans les milieux défavorisés, même si une frange de parents des milieux défavorisés valorisent la culture scolaire et acceptent que leurs enfants deviennent différents d'eux. Mais dans le cas contraire, il n'est jamais facile pour un enfant de lever l'ancre sans nier son appartenance à la culture première. Il s'agit pour lui de mener un travail d'intelligence qui l'amènera à s'approprier son autonomie et à découvrir le plaisir de la vie intellectuelle.

Ce décalage entre milieu défavorisé et milieu scolaire ne conduit pas à des demandes d'accommodement. Il est structurel, c'est-à-dire hérité des mœurs des francophones catholiques du Québec. Toutefois, depuis la Révolution tranquille, un grand nombre d'entre eux ont compris les bénéfices de la culture scolaire. Les parents ont encouragé leurs enfants à accéder à une culture différente de la leur. De son côté, l'école a essayé de trouver les moyens de garder ces jeunes à l'école, de valoriser les savoirs savants et la vie intellectuelle sans toutefois dévaloriser leur culture première. Les enfants doivent reconnaître les contextes sociaux où il y a lieu d'utiliser la langue vernaculaire et la langue standard. En fait, l'école doit encore chercher une pédagogie qui tient compte de cette population scolaire dont les chances de réussite sont minces.

Le décalage entre l'école et les familles très religieuses n'est pas du même ordre. Les parents peuvent être ou non éduqués, mais ils revendiquent une école à leur image. Ils hésitent à accepter l'autonomisation de leurs enfants. Dans ces situations, le décalage entre la culture scolaire et la culture familiale est colossal. On peut même parler d'incompatibilité entre les valeurs de la famille et les valeurs de l'école. Claustrés dans une identité religieuse, ils craignent les valeurs héritées de l'humanisme des Lumières.

Or, que les enfants proviennent de milieux défavorisés ou de milieux religieux, l'école doit promouvoir la culture seconde⁵. Il est dans sa mission de faire comprendre aux élèves et à leurs parents les bienfaits d'une culture critique, délibérative et scientifique. Ces jeunes élèves doivent trouver dans l'école des espaces de liberté pour discuter de leurs interrogations et de leurs doutes. L'école doit leur offrir des savoirs qui leur permettent de poursuivre leur chemin de découverte dans la culture savante. Mais en même temps, cette même école ne peut dévaloriser la culture première de la famille. Elle doit initier tous les enfants de l'école publique à la culture seconde sans les obliger à s'extirper de leur culture première.

⁵ Cette culture seconde tient lieu de fondement de la culture civique commune.

Conclusion

Les valeurs modernes qui proviennent de l'humanisme des Lumières ne pourraient être remises en question. Sur celles-ci reposent nos traditions démocratiques, nos chartes de droits, notre esprit scientifique et les pratiques civiques qui nous lient dans le respect réciproque. Le système scolaire assume cette mission capitale de transmettre aux nouvelles générations une culture commune fondée sur les valeurs de cet humanisme, mais dans le plus grand respect de la diversité. Une culture scolaire ne s'impose pas. Elle doit plutôt apparaître aux yeux des élèves et de leurs parents comme la promesse d'un meilleur monde plus pacifique, plus sécuritaire, plus égalitaire et plus prospère. Il appartient aux parents d'entrer en dialogue avec les valeurs de la culture scolaire, d'interroger leur pertinence et leur légitimité. Les parents peuvent défendre des valeurs différentes, mais ils doivent aussi comprendre les bénéfices de vivre dans une société qui partage les valeurs communes promues par l'école. Dans la classe, les valeurs humanistes des Lumières constituent un rempart et une réponse rigoureuse et responsable contre les comportements déplacés des élèves, mais aussi de tous les agents scolaires.

Il est normal que des élèves interrogent le décalage entre la culture familiale et la culture scolaire. La culture scolaire ne doit être perçue par ces derniers que comme un ensemble de pratiques et de connaissances utilisables uniquement en classe. La culture scolaire qui promeut des pratiques réflexives, critiques, délibératives et scientifiques doit leur servir dans leur vie de tous les jours. Les élèves doivent apprendre, en fait, à faire des ponts entre leur culture première et celle de l'école.

Enfin, n'oublions pas ce rôle attribué à l'école de transmettre une culture scolaire commune productrice de liens sociaux égalitaires. L'école égalitaire commence dans la classe. Notre époque croit erronément que les valeurs disparaissent ou qu'elles sont affaiblies par l'économie capitaliste. Contre les partisans de la crise des valeurs, de la perte des repères et de la panne de futur, il y a lieu de mettre de l'avant l'héritage des Lumières. En plus de produire une école égalitaire, cet héritage rend possible une éducation à la diversité. En fait, les individus, différents les uns des autres par leurs croyances et leurs normes sociales, ne peuvent s'épanouir et vivre pacifiquement ensemble que dans le cadre où chacun partage un socle de valeurs humanistes communes.

En somme, le rôle de l'éducation des parents et celui de l'école peuvent diverger. La culture familiale est plurielle. Tous les parents ne partagent pas les mêmes idées sur la sexualité, l'amour, la religion, le pouvoir, l'autorité et le travail. La famille peut être le lieu d'une morale passablement subjective et privée. Un parent transmet des connaissances qui n'engagent pas nécessairement la critique, la réflexion et la délibération. Les enfants héritent, sans devoir les remettre en question, de convictions, de croyances et de valeurs religieuses, morales, sociales et politiques de leur famille. Cette normativité forme l'identité familiale de l'enfant. À cet égard, la culture familiale transmet principalement une éthique de conviction, selon les termes de Max Weber (Hottois, 1996). Or, c'est la mission de l'école de transmettre une éthique de responsabilité fondée sur l'humanisme des Lumières qui permet – et c'est le plus grand projet de la philosophie contemporaine – de définir notre identité humaine commune.

Références bibliographiques

- Ayral, S. (2011). *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*. Paris : PUF.
- Debarbieux, E., Alessandrin, A., Dagorn, J. et Gaillard, O. (2018). *Les violences sexistes à l'école. Une oppression viriliste*. Observatoire européen de la violence à l'école.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Seuil.
- Corbo, C. (2006). Finalités de l'éducation et mission de l'école : 1960-2000. In C. Saint-Pierre et J.-P. Warren (dir.), *Sociologie et société québécoise* (p. 97-117). Montréal : PUM.
- Cour suprême du Canada (1996, 3 avril). *Ross c. Conseil scolaire du district no 15 du Nouveau-Brunswick*. Document accessible à l'adresse : <<https://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/fr/item/1367/index.do>>.
- Cour suprême du Canada (2012, 17 février). *S.L. c. Commission scolaire des Chênes*. Document accessible à l'adresse : <<https://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/fr/item/7992/index.do>>.
- Cour suprême du Canada (2015, 19 mars). *École secondaire Loyola c. Québec (Procureur général)*. Document accessible à l'adresse : <<https://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/fr/item/14703/index.do>>.
- Dumont, F. (2005). *Le lieu de l'homme*. Montréal : Bibliothèque québécoise.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire? *Travail, genre et sociétés*, 1(19), 131-149.
- Enkeleda, A. (2017). *Implication des parents et des enseignants : quel lien avec la réussite scolaire des élèves du primaire?* Thèse de doctorat, Faculté des études supérieures de l'Université Laval, Québec, Canada.
- Favez, N. et Frascarolo-Moutinot, F. (2005). La construction de l'identité de soi dans la famille. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 2(35), 51-60.
- Gauchet, M. (2018). La fin de la domination masculine. *Le Débat*, 3 (203), 75-98.
- Hamel, T. (1995). *Un siècle de formation des maîtres au Québec*. Montréal : HMH.
- Hottois, G. (1996). Éthique de la responsabilité et éthique de la conviction. *Laval théologique et philosophique*, 52(2), 489-498. Document accessible à l'adresse : <id.erudit.org/iderudit/401006ar>.
- Jeffrey, D. (2016). Masculinité adolescente et rite de virilité. In D. Jeffrey, J. Lachance et D. Le Breton (dir.), *Penser l'adolescence*. Paris : PUF, 57 - 71.
- Jeffrey, D. (2018). Les effets délétères du virilisme de jeunes élèves. *Formation et Profession*, 26(3), 126-130.
- Kerlan, A. (2003). *Philosophie pour l'éducation*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Périer, P. (2014). L'autonomie de l'enfant en débat. *Recherches en Éducation*, 20, 3-8.
- Pétillon, J.-M. et Darmangeat, C. (2018). Histoire et préhistoire de la domination masculine. *Parcours. Cahiers du GREP Midi-Pyrénées*, 2018, 97-125.
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion.
- Saint-Amant, J.-C. (2007). *Les garçons et l'école*. Montréal : Éditions Sisyph.
- Simard, D., Cardin, J.-F. et LeVasseur, L. (2016). *Éducation et humanisme*. Québec : PUL.
- Vallières, C. (1999). Apprendre à bien mourir : les écoliers et la mort au Québec 1853-1963. *Études d'histoire religieuse*, 65, 29-51. doi:10.7202/1006837ar

