

*Hijab et kirpan : une histoire de cape et d'épée*  
Conférence – Chaire Unesco, UQAM – 16 mars 2006  
- Shauna Van Praagh<sup>1</sup>

Chers collègues, Mesdames et messieurs, Madame la Présidente, Madame l'« Avocate du diable »,

Préparons-nous pour une histoire de cape et d'épée. Regardons notre héroïne et notre héros, habillés en costume d'aventure, prêts à se battre contre les méchants, certains d'être victorieux sur le champ de bataille et de devenir connus partout pour leur courage et leur force.

Ce n'est pas exactement la façon la plus ordinaire de commencer une analyse de la situation contemporaine de l'enfant religieux et croyant dans nos écoles... encore moins un début prévisible pour une conférence donnée par un juriste académique!

Alors, recommençons. Après tout, la vie d'une fille musulmane ou celle d'un garçon sikh n'est pas la vie d'un chevalier, d'un mousquetaire, d'un superhéros... En fait, l'histoire que je vais vous raconter, même si elle ressemble parfois à une bataille, n'est qu'un récit assez ordinaire : une histoire d'enfants qui veulent être reconnus par leurs pairs, qui sont toujours proches de leurs parents même pendant l'adolescence et qui veulent apprendre comme n'importe quel autre écolier dans une école publique du Québec. Je voudrais démontrer que la banalité même de leurs histoires, de leurs souhaits et de leurs comportements est responsable de la réponse compliquée donnée par les institutions étatiques. Une réponse qui exige que l'État lui-même mette sa cape et prenne son épée et qu'il devienne le personnage central de l'activité quotidienne du bricolage de la diversité sociale dans le contexte de l'éducation.<sup>2</sup>

Dans un roman de Philip Roth, « Eli le fanatique »<sup>3</sup>, on entend une conversation entre un avocat engagé par le village « progressif » et le directeur d'une école juive orthodoxe située en son centre. Selon l'avocat, les citoyens sont perplexes et inconfortables devant un homme habillé tout en noir : habillé, en effet, d'une manière inappropriée pour cet endroit à cette époque. Le directeur répond à cette désapprobation en disant : « L'habit de ce gentilhomme est tout ce qu'il a ». Autrement dit, il ne peut s'habiller que comme ça. C'est la seule façon qu'il connaît. Les vêtements et ceux qui les portent sont indivisibles. Cet individu n'a pas l'impression d'avoir un choix à faire quand il se lève le matin : cet habit est le seul dans son garde-robe.

Le défi d'accepter cet homme en noir est évident dans une société libérale et progressiste pour qui l'idée et la réalité de choix est fondamentale. Si la cape et l'épée sont des accessoires externes, nous pouvons les mettre à volonté et nous pouvons nous en débarrasser tout aussi

---

<sup>1</sup> Professeure agrégée, Faculté de droit, Université McGill et Institut de droit comparé. Mes remerciements à Catherine Lambert, étudiante en droit à l'Université McGill, pour son assistance bien appréciée.

<sup>2</sup> Cette conférence s'inspire partiellement d'un article qui a déjà été publié : Shauna Van Praagh, « The Education of Religious Children: Families, Communities and Constitutions » (1999) 47(3) Buff. L. Rev. 1343. Une liste d'autres références pertinentes se retrouvent à la fin de ce texte.

<sup>3</sup> Philip Roth, « Eli the Fanatic » dans Philip Roth, *Goodbye, Columbus : and Five Short Stories*, New York, Modern Library, 1966

facilement. Mais peut-être sont-ils mieux compris comme faisant partie de l'habillement interne de la personne, liés profondément à l'identité de celle qui les porte. Peut-être même qu'un chevalier lui-même dirait que ses armes et son armure sont vraiment une partie de son âme - impossible de survivre sans ses accoutrements. Dans cette optique, c'est la perception de l'autre qui compte et qui exige une analyse critique. La présence de l'homme qui ne porte que du noir force les villageois dans l'œuvre de Philip Roth à se questionner sur tout ce qu'*eux* portent...

En réfléchissant aujourd'hui sur la discussion concernant le port de symboles religieux par les écoliers, nous allons pouvoir décrire quelques détails du costume de l'État. Comment est-ce que nous - comme société libérale, diverse, mixte - ajustons nos propres vêtements, donnons interprétation à nos propres symboles, prenons nos propres mensurations? Dans son défi de protéger le chemin qui mène à l'école inclusive et ouverte, quels sont les rôles et responsabilités de l'État dans ses formes multiples - Commissions scolaires, tribunaux, constitutions? Je vais tout d'abord vous parler de l'importance de l'éducation comme site d'interactions entre l'enfant, la famille, la communauté et l'État, en me concentrant sur l'éducation des enfants croyants. Ensuite, je vais explorer quatre modèles différents qui permettent d'enseigner aux enfants comment devenir citoyens. Finalement je vais raconter une histoire - une petite histoire de quartier qui est devenue le cœur d'une analyse offerte récemment par la Cour suprême du Canada. Je vais suggérer que cette histoire continue - qu'on attend toujours la suite qui viendra sous la forme de milliers d'histoires quotidiennes permettant de construire un portrait juste de l'école multiculturelle d'aujourd'hui.

Les discussions contemporaines sur le multiculturalisme ou l'interculturalisme et la diversité, la différence, les politiques identitaires, le républicanisme civique et les valeurs libérales, impliquent toutes l'éducation des enfants. Que nous les considérons comme des mini-citoyens, des citoyens en devenir ou les futurs membres d'une communauté religieuse ou culturelle spécifique, les enfants sont au cœur de l'analyse des relations entre l'État et ses communautés. Ils constituent le centre des disputes familiales, de l'évolution des communautés et des politiques étatiques.

L'école peut être perçue comme la sphère publique des enfants, qui sont pourtant habituellement reconnus comme appartenant à la sphère privée familiale. En effet, le milieu scolaire permet aux enfants d'interagir entre eux afin d'en apprendre davantage sur leur identité et sur le monde. Cet espace interactionnel est primordial pour leur apprentissage puisqu'ils sont exclus de la sphère publique générale, comme le marché du travail, à cause de leur jeune âge. La jurisprudence et les politiques qui touchent aux enfants et à l'éducation permettent donc de connaître la constitution, non seulement celle de l'État, mais aussi celle des multiples communautés normatives qui se sont développées à l'intérieur et au-delà des frontières étatiques. L'étude des enfants et de leur éducation permet de situer les communautés à l'intérieur des relations entre la famille et l'État. Ce sont ces trois entités - famille, communauté et l'État - qui sont les plus pertinentes pour une réflexion sur l'éducation de « nos » enfants, surtout de nos enfants religieux.

Les enfants eux-mêmes sont rarement le centre des théories politiques et juridiques. Quand nous nous référons aux titulaires de droit, nous pensons aux adultes; quand nous nous questionnons sur la signification de la citoyenneté, les enfants deviennent accessoires; quand nous articulons les défis que pose la diversité sur le concept du libéralisme, ses manifestations dans le domaine éducationnel passent traditionnellement aperçues. Une analyse de la façon selon laquelle le

Canada ou le Québec élabore ses institutions, ses traditions juridiques et ses systèmes implique une discussion sur les droits, la citoyenneté et la diversité. Écarter les enfants et la manière par laquelle l'État libéral guide et supervise leur apprentissage et leur développement ferait en sorte d'exclure une partie importante de cette discussion.

Qui a un intérêt dans l'éducation des enfants? Qui s'intéresse au jugement récent de la Cour suprême : *Multani contre la commission scolaire Marguerite- Bourgeoys*<sup>4</sup>?

Quand nous pensons aux enfants, il est impossible de ne pas reconnaître leurs relations avec les gens qui prennent soin d'eux, comblent leurs besoins et font partie des réseaux et des communautés à l'intérieur desquels les enfants peuvent se développer. Il faut donc retenir que les enfants vivent en relation avec les autres. Ces interactions peuvent être bénéfiques et positives ou être nuisibles, mais elles sont fondamentales à la notion même de l'enfance. L'enfance implique un processus d'apprentissage à travers ses diverses relations.

Toutefois, puisque le contrôle de l'éducation des enfants est entre les mains de la société, qui comprend divers membres et communautés, ils peuvent se retrouver face à des conflits d'identités et de valeurs. L'état libéral a un intérêt dans la définition de la signification, du contenu et du but de l'éducation des enfants. Le libéralisme est basé sur l'autonomie individuelle et la dignité, la société libérale croit donc au partage des principes fondamentaux et des valeurs entre les citoyens. Puisque l'éducation publique est sous la juridiction étatique, les buts de l'apprentissage des enfants sont liés aux idéaux et aux perceptions de l'État libéral qui souhaite inculquer aux jeunes les engagements, les valeurs et les vertus de la société libérale.

Étant donné que le Québec est une société diverse et que ses citoyens ont de multiples identités selon leur pays d'origine, leur culture, leur histoire, leur langue, leur croyance, leur race, et leur ethnicité, l'état doit s'attendre à ce que les communautés réclament une voix dans cette discussion sur l'éducation des enfants. D'ailleurs, les revendications des individus – enfant ou parent - reflètent souvent leur affiliation à leur communauté particulière. Les communautés ne se font pas nécessairement entendre directement, mais elles savent s'exprimer et s'assurer que leur message est compris.

Le droit étatique peut avoir un impact important sur les communautés en assurant ou compromettant leur futur et leur bien-être. D'un autre côté, les communautés peuvent également avoir un effet substantiel sur le rôle et la définition de l'État, en s'adressant plus particulièrement à la structure et au contenu du système éducatif. Le sens de la citoyenneté dans une société multiculturelle se précise réellement lorsque les valeurs de l'engagement religieux, le maintien des identités et des traditions et la vie dans une communauté pratiquante sont inclus dans l'éducation des enfants d'une communauté religieuse.

Je n'adopte pas une définition rigide des communautés religieuses selon leur doctrine ou leur structure. Je préfère une notion élargie, incluant plutôt un groupe de personnes qui partagent une histoire, un engagement et une foi. De plus, je crois que les définitions des communautés ne sont pas fixes. Elles peuvent être perçues différemment d'une personne à l'autre puisque l'importance de la communauté vient de sa signification dans la vie de chacun de ses membres. Comme des

---

<sup>4</sup> *Multani v. Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys*, 2006 CSC 6

ordres normatifs ou des institutions de la société civile, elles interagissent avec l'État dans leur façon de résister, de contourner et de contribuer au droit étatique.

L'expérience éducative des enfants de foi nous permet d'articuler et d'évaluer les diverses relations et interactions possibles entre l'État et les communautés normatives. Il existe plusieurs manières différentes d'envisager l'éducation des enfants selon leurs préceptes religieux et leurs obligations. Certains enfants religieux restent à la maison car ils sont exempts de l'éducation étatique et de son portrait de la citoyenneté, d'autres doivent se mélanger avec des enfants de diverses communautés s'ils veulent que leur apprentissage soit financé, et d'autres encore insistent sur leur identité religieuse et leur affiliation en même temps qu'ils participent à la promesse de l'éducation publique.

Je vous propose donc quatre métaphores ou images qui servent à mieux comprendre la coexistence de ces situations : citoyenneté civique, formation parallèle, mélange profond, et hybridité. Ce n'est pas nécessaire d'en préférer une aux autres; au contraire nous pouvons trouver les quatre dans le discours et la réalité de l'état libéral, contemporain et diversifié – ceux du Québec par exemple.

Une première image est celle de l'école comme endroit favorisé pour la transmission des valeurs civiques et la création de citoyens publics. Vue comme telle, l'école insiste sur l'adhérence aux valeurs de base, partagées par tout le monde, et sa clientèle doit donc adhérer, en principe, à ces valeurs. Or, il est possible d'imaginer une communauté isolée qui rejette ce modèle et qui demande une exemption de l'éducation publique pour leurs enfants : une situation très rare mais connue dans le cas de la communauté Amish aux États-unis. En effet, l'école comme site de développement de citoyenneté correspond difficilement aux valeurs ou croyances religieuses qu'on peut qualifier d'« extrêmes ».

Une deuxième possibilité bien connue ici au Québec est celle de l'apprentissage parallèle pour les enfants de communautés religieuses. Ici, l'éducation est conçue également comme processus qui inculque un sens de citoyenneté, de participation et d'autonomie individuelle, mais il est possible de suivre ce processus dans une école liée à une communauté particulière. Par exemple, les enfants de foi juive peuvent aller dans une école juive, être éduqués de manière séculaire et religieuse à l'intérieur d'une même institution, afin d'en ressortir à la fois citoyen public et membre mature de la communauté juive. Dans ce modèle, la communauté n'est pas secondaire à l'expérience éducative que vit l'enfant. Ses identités religieuses et publiques sont vécues simultanément, capturant ainsi l'ensemble de sa situation.

La troisième image est celle de l'école comme lieu de rencontres, site d'un mélange profond. Chaque élève entre dans un bain de culture où il apprend la tolérance et le respect des autres. Pour permettre cette interaction d'identités et de communautés, l'enfant doit être ouvert à l'expérience. Il ne peut plus se camoufler derrière sa religion, il doit entrer dans son milieu scolaire prêt à prendre part à cet apprentissage multiculturel. Le partage véritable ne pourra se produire que si les acteurs circonscrivent leur propre identité afin de participer ensemble dans cet idéal étatique qui ne connaît aucune barrière. Chacun fait donc un compromis au niveau individuel pour pouvoir bénéficier de ce mélange collectif. Il n'y a donc pas de place pour ceux qui ne voient pas d'avantages à l'inclusion de leurs enfants dans un milieu éducatif de tolérance qui favorise le mélange multiculturel, ceux pour qui ce n'est pas important que les enfants en-

dehors de leur communauté respectent et interagissent avec leurs enfants; ceux qui considèrent l'inclusion comme une menace.

La dernière image ou notion est celle de mixité plutôt que de mélange, l'école comme endroit d'hybridité culturelle, de multiculturalisme ou d'inter culturalisme. Je veux explorer cette image plus en profondeur. C'est la métaphore la moins concrète, la plus difficile à saisir, et celle qui cherche une signification indéfinissable. Selon elle, les enfants gardent leurs croyances et ses manifestations dans la cour d'école et dans la salle de classe. En même temps, ils s'investissent dans tous les aspects de l'éducation publique – ils sont ouverts aux idées, aux débats, aux partenariats offerts par l'école de l'État, même si leurs têtes sont couvertes ou si leurs chemises cachent un poignard symbole de leur foi.

Pour commencer notre discussion de la signification de mixité ou hybridité, il faut que je vous raconte une histoire qui n'a pas requis de litige ni mené à une décision formelle. L'histoire d'Émilie Ouimet, une fille musulmane de Montréal, a provoqué une controverse et un débat public qui illustrent probablement le modèle le plus complexe d'éducation d'enfants de foi. Au mois de septembre 1994, Émilie, alors âgée de 12 ans, est arrivée à la polyvalente Louis Riel portant un hijab, un foulard qui couvre la tête et le cou des femmes musulmanes. Le directeur a renvoyé Émilie en lui interdisant de revenir à l'école en portant le hijab puisque le port de ce foulard contrevenait au code vestimentaire de la polyvalente qui interdisait les vêtements ou accessoires pouvant marginaliser un étudiant. Émilie Ouimet n'a soumis aucune plainte officielle, ni intenté aucune poursuite judiciaire, se contentant de changer d'école.

La charte québécoise des droits et libertés a joué un rôle important dans le débat public qui a suivi la publication de l'histoire d'Émilie dans les journaux. En effet, la Commission des droits de la personne du Québec a soumis un rapport sur la question du hijab dans les écoles publiques<sup>5</sup>. Selon la Commission, l'interdiction du port du hijab ou le transfert d'un élève qui insiste pour le porter seraient considérés comme une discrimination. L'établissement scolaire devrait alors justifier ses mesures en prouvant qu'il y a une menace réelle à l'égalité sexuelle ou à la sécurité de l'étudiante. Devant l'absence d'une telle justification, la Commission a fortement plaidé contre l'interdiction de porter le hijab et il semble que son argumentation basée sur la Charte ait été particulièrement convaincante puisque l'intensité du débat s'est rapidement calmée suite à la publication de son rapport au début de 1995.

L'analyse des droits de l'individu a placé Émilie seule au centre du débat. Le fait que la communauté islamique de Montréal soit ethniquement et culturellement diversifiée rend difficile une définition tangible de ses frontières géographiques ou institutionnelles. Au lieu d'avoir à répondre à l'insularité religieuse ou un désir d'avoir une expérience scolaire séparée, l'État reconnaît par ce modèle éducatif un ensemble étendu de communautés, dont les normes et les pratiques transcendent les frontières étatiques. L'éducation publique n'est pas confrontée à des murs érigés autour d'une communauté particulière, mais elle doit répondre au défi des filles musulmanes qui tentent de s'intégrer et de participer pleinement dans les salles de classe, et même dans la vie publique, tout en érigeant une frontière visible et figurative autour d'elles.

---

<sup>5</sup> Commission québécoise de droits de la personne et des droits de la jeunesse, « Le pluralisme religieux au Québec : un défi d'éthique sociale » (Février 1995)

La saga du hidjab s'est terminée doucement, sans décision finale sur la signification du multiculturalisme ou des limites de la tolérance. Aucune règle ferme n'a émané des commissions scolaires ou des gouvernements provinciaux : certaines filles musulmanes portent le hidjab dans les écoles publiques, d'autres non. L'histoire du hidjab démontre que ces communautés veulent garantir aux élèves qui veulent porter le hidjab le droit d'apprendre et de se développer aux côtés de leurs collègues qui ne le portent pas. Pour la communauté musulmane pluraliste du Québec, l'appartenance et l'adhésion à leur religion ne sont pas nécessairement menacées quand leurs enfants fréquentent les écoles publiques, à la condition que leurs enfants, plus particulièrement leurs filles, puissent s'exprimer et se représenter comme musulmans d'une façon significative. Même si certains Musulmans soutiennent que des écoles religieuses séparées sont nécessaires pour la formation et le développement de l'identité musulmane, ceux qui choisissent les institutions publiques ne sont pas pour autant moins dédiés à maintenir et entretenir l'identité religieuse de leurs enfants.

En refusant de suivre l'exemple du directeur de la polyvalente d'Émilie, la société québécoise (représentée par les commissions scolaires, les syndicats des professeurs, la commission des droits humains et l'opinion publique) accepte le défi continu qui lui est présenté par les communautés religieuses qui insistent pour que leurs enfants maintiennent leurs multiples identités et affiliations. La reconnaissance d'identités religieuses et de modes de vie dans un état libéral est plus importante que de trouver un espace spécial pour permettre aux communautés religieuses d'exister, ou même que de proposer des arrangements particuliers conçus pour la structure de la communauté en question. Comme l'histoire du hidjab l'a démontré, cela signifie également pour l'État de s'engager dans une profonde réflexion sur l'intégration organique de la diversité dans la définition de la citoyenneté et de l'éducation.

## HISTOIRE DE QUARTIER À LA COUR SUPRÊME

Tout comme l'histoire d'Émilie Ouimet, celle de Gurbaj Singh Multani implique un élève qui désire fréquenter l'école publique tout en pouvant s'identifier comme membre de sa communauté selon les préceptes de sa religion. Cependant, cette identification n'est pas aussi visible que le hidjab et est perçue comme enfrenant la sécurité des autres élèves. En effet, Gurbaj se sent obligé de porter le kirpan, objet et symbole de la religion Sikh, qui est caché sous ses vêtements, mais qui n'en demeure pas moins reconnu comme une arme lorsqu'il est dénué de toute signification religieuse. L'opposition entre deux valeurs primordiales pour l'état libéral, soit la liberté de religion et le maintien d'un environnement sécuritaire – représenté par le code de vie de l'école - a entraîné Gurbaj jusqu'à la Cour suprême du Canada.

Le parcours judiciaire de la famille Multani n'a pas suivi un chemin en ligne droite et exempt d'obstacles. En effet, après que la cour supérieure<sup>6</sup> ait déclaré nulle et inopérante la décision de la Commission scolaire interdisant à Gurbaj de porter son kirpan, la Cour d'appel<sup>7</sup> a préféré inverser ce résultat, même si des mesures d'accommodement strictes avaient été imposées en première instance. La Cour d'appel a donc fait primer le besoin collectif des camarades de cet étudiant sur son droit individuel d'exprimer son affiliation religieuse. Le tribunal a justifié sa décision en soulignant, entre autres, l'importance du sentiment de sécurité afin de promouvoir l'apprentissage

<sup>6</sup> *Multani v. Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys* [2002] Q.J. No. 1131 (QL)

<sup>7</sup> *Multani v. Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys* [2004] R.J.Q. 824

en milieu scolaire. Le nouvel accommodement proposé était le port d'un kirpan symbolique, fabriqué dans un matériau inoffensif.

À la Cour suprême du Canada, les juges ont tout d'abord reconnu à travers l'histoire de Gurbaj l'importance du droit au libre exercice de sa religion et du droit de fréquenter l'école publique. L'analyse de la liberté de religion garantie par les chartes canadienne et québécoise a dominé la discussion. Comme l'a souligné la cour, la sincérité de la religion de la personne qui réclame la protection de ses croyances est primordiale et ce, peu importe comment d'autres personnes de la même communauté religieuse la vivent et l'expriment. Gurbaj a donc droit à la protection de sa liberté de religion puisque la preuve a démontré que sa croyance est sincère et que son refus de porter un kirpan symbolique s'appuie sur une interprétation religieuse raisonnable. Toutefois, comme le tribunal l'a souvent reconnu, la protection d'une liberté individuelle est parfois restreinte lorsqu'elle est susceptible de porter préjudice aux droits d'autrui.

En effet, l'analyse de la cour démontre que l'objectif de maintenir un niveau de sécurité raisonnable dans les établissements scolaires est urgent et réel et la décision de n'accepter que le port d'un kirpan symbolique a un lien rationnel avec cet objectif. Cependant, la Cour suprême du Canada a décidé que la prohibition absolue du port du véritable kirpan n'était pas raisonnable. Les juges ont rejeté les arguments de la Commission scolaire selon lesquels le kirpan représente un symbole de violence qui pourrait encourager le recours à la force et promouvoir un système qui pourrait être perçu comme injuste par les étudiants qui ne peuvent pas porter d'armes. Pour justifier sa décision, la cour se base principalement sur le contexte particulier du milieu scolaire et l'importance du multiculturalisme dans la société canadienne.

Selon la Cour suprême, l'école est un milieu d'apprentissage. Elle demeure un endroit qui encourage le développement des relations entre étudiants, professeurs et autres employés sur une base plus permanente, ce qui permet de gérer plus facilement les situations pouvant entraîner l'usage de la violence. L'accommodement proposé par la Cour supérieure et accepté par la famille Multani – kirpan scellé et attaché - était raisonnable dans les circonstances puisqu'elle rendait l'accès et l'utilisation du kirpan très difficile. La Cour suprême n'a rien trouvé dans les arguments ou dans les expériences scolaires pour être convaincue que le kirpan lui-même serait susceptible d'être utilisé comme objet violent.

La partie de la décision de la Cour suprême qui est la plus pertinente pour notre discussion est celle sur l'importance de la diversité culturelle. En effet, les juges soutiennent la nécessité d'inculquer des valeurs de tolérance et de reconnaître les diverses communautés religieuses qui composent la société canadienne. La perception du kirpan soit objet de violence doit être comparée avec la perception du kirpan comme objet de foi. La Cour va plus loin en acceptant le récit pacifique offert par les représentants de la communauté sikh. Cependant, je ne pense pas qu'insister sur une interprétation fixe du port du kirpan soit nécessaire pour bien apprécier le conflit entre l'idée de kirpan comme objet religieux d'affiliation et l'idée du kirpan comme poignard dangereux, pointu et accessible. Pour la Cour suprême, ne pas reconnaître le droit de s'identifier comme Sikh religieux irait à l'encontre de l'idéal étatique de l'école publique qui favorise le mélange des cultures et des traditions. La permission du port du kirpan permet de promouvoir l'intégration des communautés plutôt que leur marginalisation. L'école publique devient donc une illustration de la société multiculturelle et permet à ses élèves, futurs citoyens, d'apprendre tout en vivant les valeurs canadiennes.

Arrêtons-nous afin d'examiner sous un autre œil l'histoire que je viens de vous raconter.

Il faut se rappeler que tout a commencé lorsqu'un kirpan est tombé dans la cour d'une école montréalaise. Pourtant, avant cet incident, il y avait une acceptation tacite du port du kirpan, une négociation silencieuse qui avait déjà eu lieu entre les élèves Sikhs et la direction scolaire. Cet accord antérieur n'a pas empêché la réaction de la Commission scolaire face à cette histoire de quartier qui a fait le tour des tribunaux judiciaires pour se terminer sur la page d'un journal où Gurbaj célébrait sa victoire. Ce jeune garçon a réussi à gagner contre la décision d'une imposante entité publique : une conclusion inévitable pour un jeune chevalier déterminé!

Comme les médias, la Cour suprême a traité cette histoire en se concentrant sur un individu, un jeune Sikh, qui revendiquait son droit individuel à l'exercice de sa religion. Même si je suis d'accord avec la position de la cour sur l'importance de reconnaître les libertés et droits de chacun, j'insiste que cette approche n'est que partielle. Les conséquences de ce jugement ne peuvent être entièrement comprises dans un contexte individuel. Oui, nous nous sommes réunis autour de la table ronde – après tout, les juges de la cour suprême se rencontrent en cercle pour décider comment répondre aux arguments qui leur sont présentés. Oui, un message a été envoyé au royaume - dans le sens où tous les acteurs étatiques ont reçu de nouvelles règles, ou bien une clarification de celles-ci. L'école – ou bien l'État - ne peut plus se cacher derrière la cape de « la sécurité ». Quant à l'épée – l'interdiction stricte et coupante – l'école ou l'État qui veut l'utiliser trouve tout de suite le bouclier du respect de la liberté qui est aussi une partie de sa propre armure. Finalement, si nous comprenons l'histoire comme un tournoi, les événements qui ont suivi l'appel «À l'attaque!» ont eu comme résultat un gagnant et un perdant.

Mais je veux suggérer qu'il faut essayer de comprendre les limites du cadre individualiste, et de saisir les limites de l'intervention de la Cour suprême elle-même. Avec chaque étape, chaque bataille dans cette histoire, nous nous sommes éloignés de plus en plus du petit écolier. Chaque fois que l'histoire a été racontée, elle a été recréée jusqu'à ce qu'elle devienne l'histoire des communautés en dialogue et en coexistence – une histoire qui nous concerne tous dans l'État, dans la société qui nous appartient. Comme l'école et même la Cour supérieure du Québec l'ont bien compris, il s'agit d'une conversation obligatoire.

De plus, avec chaque étape, nous avons perdu un peu le pouvoir de régler ce qui se passe dans une cour d'école. Après tout, la Cour suprême n'a aucune place véritable parmi les élèves dans leur vie de tous les jours. Alors même si une structure impliquant un individu contre l'autorité de l'État est exigée par les Chartes, cela ne veut pas dire que la réponse qui en découle constitue une solution complète au problème, ni même que la conversation s'arrête ici.

Avec cet arrêt, la Cour suprême ne compte pas mettre fin aux discussions sur la mixité, et même si elle le voulait, elle ne pourrait pas le faire. Mais elle a tout de même influencé l'espace où les communautés se parlent. Les communautés se retrouvent maintenant en tête à tête avec probablement une meilleure compréhension de nos obligations et de nos appartenances dans de multiples communautés. En effet, chaque communauté – religieuse, commission scolaire, quartier - ne cesse de se définir et de se redéfinir selon le mouvement et les croyances de ses membres. À l'intérieur même de la religion Sikh, il y a plusieurs interprétations expliquant le port du kirpan qui entrent parfois en conflit. Aucune notion n'est fixe, et la signification du



kirpan va continuer de se modeler au fil des histoires. Parallèlement, la définition de la co-existence (et ses conditions) n'est pas fixe... nous continuons le processus de conversation, planification, apprentissage, bricolage.

Avec l'histoire du hijab, symbole manifeste, et maintenant celle du kirpan, symbole caché, nous nous apercevons que l'école est un des milieux où les communautés peuvent se rencontrer et discuter. Le dialogue se fait par des individus revêtant des habits d'enfants, de parents, de directeurs. Et quand il se produit dans la cour, les corridors, les salles de classe, nous commençons à comprendre que nous faisons tous partie de plusieurs communautés. C'est lorsque nous interagissons dans l'une d'elles, comme la communauté normative de l'éducation, que nous sommes invités à participer au prochain chapitre de notre histoire de cape et d'épée. La décision *Multani* n'est qu'une autre page d'un livre sans fin.

## CONCLUSIONS :

Les enfants ainsi que les communautés dans lesquelles ils sont impliqués ne sont pas des receveurs passifs des décisions et des actions de l'État. Au contraire, ils participent activement en créant, résistant et même défiant les positions constitutionnelles et éducationnelles qui les encadrent. Pendant que l'état essaie d'articuler ses buts et ses rêves envers les enfants qui deviendront des citoyens adultes, ses objectifs se forment et se déforment sans cesse au fil des influences provenant de diverses sources. Les enfants eux-mêmes, leurs écoles et le contenu de leur éducation dans les salles de classe engendrent une interaction entre les communautés, leurs membres et l'état, une interaction qui n'aurait pas lieu autrement. Les enfants sont alors essentiels lorsque nous nous engageons dans une description et une évaluation des États libéraux.

L'État peut être en désaccord, peut interdire et même décourager ces croyances et ces comportements mais, au bout du compte, les communautés et leurs membres peuvent ne pas vouloir, ni même être capables de trouver un habit de rechange. D'un autre côté, l'État peut aussi encourager l'intégration et favoriser l'adoption de vertus et valeurs civiques et peut permettre et même financer un apprentissage parallèle ou séparé. L'État pourrait également insister sur le mélange des enfants dans certaines situations, mais, finalement, les enseignements et les pratiques des communautés religieuses vont jouer un rôle aussi important que l'État en guidant l'éducation des enfants.

Au lieu d'essayer de fournir une liste de réponses générales et théoriques sur ce que le multiculturalisme signifie dans l'éducation des enfants, il est préférable de se questionner concrètement sur les méthodes utilisées par les éducateurs et les administrateurs en réponse aux divers problèmes provenant du port du hijab ou du kirpan, ou bien des demandes d'exemptions des cours sur l'éducation sexuelle, des absences lors des fêtes religieuses, etc. Au fur et à mesure que les institutions s'ajustent et s'accommodent tout en justifiant leurs décisions, leurs réponses peuvent devenir les bases de plus amples discussions à un niveau plus général. Même leur refus de répondre à certaines demandes, qui délimite par le fait même leur flexibilité, établit des balises servant à définir le contenu du multiculturalisme.

Faire attention à ce qui se passe concrètement dans les écoles est probablement le cheminement le plus prometteur pour explorer les particularités d'une métaphore de mixité ou d'un modèle multiculturel d'éducation pour les enfants religieux. C'est également un cheminement qui mène à

examiner les expériences et les décisions qui sont prises à l'école tous les jours, toutes les semaines et tous les ans, afin de considérer l'étude du droit et de ses impacts. Cette approche « jour après jour » révèle les interactions entre la famille, la communauté et la religion dans la vie des gens et forme les fondements de ce qu'inclut la diversité. De plus, même si s'appuyer sur la vie de tous les jours semble tout d'abord être loin de l'étude du droit, les pratiques des établissements scolaires peuvent permettre de reformuler les normes à la base du droit autant que la situation contraire où le droit est habituellement perçu comme soutenant ces pratiques.

Quel est alors l'habit que doit porter l'État? Quand nous parlons de l'histoire de cape et d'épée, est-ce que nous ne parlons finalement que d'un jeu de rôle où tout le monde se déguise en costume pendant qu'on improvise une bataille qui débute par : « À l'attaque! ».

Je soutiens que non, que notre costume est finalement tout ce que nous avons. Nous n'avons pas de choix dans la garde-robe, ni de vêtements, ni de déguisements. La diversité multiculturelle est le seul costume de l'État libéral contemporain. Au lieu de débattre du potentiel d'une politique multiculturelle, ou se demander si nous croyons au multiculturalisme, ou même essayer d'articuler et de contrôler la signification du multiculturalisme, il semble qu'il faut se rendre à l'évidence : nous nous habillons dans la réalité de la diversité multiculturelle.

Mais nous ne savons pas encore à quoi ressemble ce costume, aucun patron n'a été découpé au départ pour qu'on le garde pour toujours, aucun tissu n'a été choisi, aucun détail n'a été spécifié. Les écoles seront plutôt l'une des institutions qui nous dira ce que la mixité, l'hybridité, le multiculturalisme signifient en tant que forum où les étudiants, les parents, les communautés et les administrateurs se retrouvent ensemble. L'histoire des controverses face aux symboles religieux – internes aux porteurs, visible et externes pour les autres - est probablement la meilleure illustration de cette interaction.

Au lieu d'être un jeu, est-ce que l'histoire de cape et d'épée n'est finalement qu'une croisade vers la terre promise, la rédemption de tous, une utopie de la paix multiculturelle? Il faut encore répondre par la négative. L'aventure n'a pas de destination prédéterminée; c'est l'aventure elle-même qui est la terre promise, c'est par le voyage que nous nous comprenons, que nous pouvons nous sauver! Finalement, c'est en participant dans l'histoire de cape et d'épée que nous nous rencontrons sur le champ de bataille, où nous enlevons notre voile, où nous nous posons les questions difficiles, aiguës, pointues.

Nos énergies – et les énergies de l'état - seraient mieux dirigées vers un examen de nos propres valeurs et vêtements, tricotés par les multiples histoires et expériences de nos co-citoyens, nos enfants et nos écoles. En exprimant ce qui est important pour eux, les communautés religieuses et leurs enfants aident l'état à tracer et tailler ses propres mensurations. Ils nous aident à trouver le chemin et à tourner les pages de cette aventure qu'on ne peut éviter.

Références pertinentes :

Guy Bourgeault & Linda Pietrantonio, « L'école dans une société pluraliste et l'indépendance morale des individus », dans France Gagnon et al., dir., *Pluralisme, citoyenneté & éducation*, Montréal, Harmattan, 1996

Commission québécoise de droits de la personne et des droits de la jeunesse, « Le pluralisme religieux au Québec : un défi d'éthique sociale » (Février 1995)

Roderick A. Macdonald, « Critical Legal Pluralism as a Construction of Normativity and the Emergence of Law », dans Andrée Lajoie, dir., *Théories et Émergence du droit : pluralisme, surdétermination et effectivité*, Montréal, Éditions Thémis, 1998

Sherry Simon, *L'Hybridité culturelle* (Montréal : Ile de la Tortue, 1999)

Shauna Van Praagh, « Identity's Importance : Reflections of – and on – diversity » (2001) 80 R. du B. can. 605.

Shauna Van Praagh, « The Education of Religious Children: Families, Communities and Constitutions » (1999) 47(3) Buff. L. Rev. 1343

Jeremy Webber, « Multiculturalism and the Limits to Toleration », dans André Lapierre et al., dir., *Language, Culture and Values in Canada at the Dawn of the 21st Century*, Ottawa, International Council for Canadian Studies, 1996

José Woehrling, « La place de la religion dans les écoles publiques du Québec » (à paraître)

José Woehrling, « L'obligation d'accommodement raisonnable et l'adaptation de la société à la diversité religieuse », (1998) 43 R. D. McGill 325