REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

Liberté éducative et équité : du niveau systémique aux acteurs

DIRECTION :
TABATHA CARTON, UNIVERSITÉ DE MONS, BELGIQUE
DÉBORA PONCELET, UNIVERSITÉ DU LUXEMBOURG, LUXEMBOURG

Volume 13, Numéro 1
2026

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI
CO-DIRECTEUR-ÉDITEUR : WILLY LAHAYE

***

©RICS - ISSN 2292-3667

Université de Sherbrooke

LA SCOLARISATION DES JEUNES JUIFS HASSIDIQUES À MONTRÉAL : L'ACCEPTABILITÉ ÉTHIQUE DU MODÈLE D'ENSEIGNEMENT À LA MAISON ET EN CENTRE COMMUNAUTAIRE**

CHRISTINE BRABANT, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, CANADA[1]
MARIE-AIMÉE LAMARCHE, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, CANADA

RÉSUMÉ

Cette étude évalue l'acceptabilité éthique du modèle éducatif mis en place pour les jeunes des communautés juives ultraorthodoxes de la région de Montréal au Québec, combinant le cadre légal de l'enseignement à la maison avec le soutien de leurs centres communautaires. L'approche méthodologique conjugue une étude de cas, une approche partenariale et une méthode mixte, chapeautées par une méthode d'analyse tirée de l'éthique appliquée, dans la perspective du droit de l'enfant à l'éducation établi par l'Organisation des Nations unies. Les résultats montrent que les enfants progressent généralement bien, malgré quelques retards chez les garçons au niveau de l'enseignement secondaire (12-16 ans), et que les parents se sentent globalement compétents et engagés, bien que certains expriment des préoccupations sur le plan administratif. Il apparaît que ce modèle éducatif respecte le droit des enfants à une éducation de qualité tout en préservant leur identité culturelle. Ces résultats suggèrent que des approches éducatives alternatives peuvent satisfaire des normes éthiques internationales, des exigences éducatives nationales et les besoins spécifiques de communautés minoritaires.

Mots-clés : Acceptabilité éthique ; gouvernance scolaire ; enseignement à la maison ; communautés juives ; éducation alternative ; droit à l'éducation.

[1] **Adresse de contact** : christine.brabant@umontreal.ca

****Pour citer cet article** :

Brabant, C. et Lamarche, M.-A. (2026). La scolarisation des jeunes Juifs hassidiques à Montréal : l'acceptabilité éthique du modèle d'enseignement à la maison et en centre communautaire. *Revue internationale de communication et socialisation*, *13*(1), 79-97.

©RICS - ISSN 2292-3667

1. INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE

Cet article présente une étude faisant le portrait et l'évaluation éthique du modèle éducatif mis en place graduellement depuis une dizaine d'années par le ministère de l'Éducation québécois et les communautés juives ultraorthodoxes habitant la région de Montréal. Pour documenter l'implantation de ce nouveau modèle et fournir des faits permettant de répondre à ce questionnement normatif, une étude de cas a été réalisée en partenariat avec une association réunissant ces communautés. Une méthode mixte a guidé la collecte de données auprès du personnel de sept centres communautaires et des familles qui les fréquentent, ce qui a permis de constituer un échantillon de 340 enfants et de 70 parents. Les données ont été analysées au moyen d'une méthode mixte, chapeautée par une méthode d'analyse tirée de l'éthique appliquée, pour apprécier l'acceptabilité éthique du modèle tel qu'implanté. Cette évaluation éthique a été réalisée à la lumière de critères tirés du droit de l'enfant à l'éducation tel que défini par l'Organisation des Nations unies (ONU), et exposé dans le cadre conceptuel. L'article présente d'abord des éléments de contexte et de problématique, puis le cadre conceptuel, la méthodologie, les résultats de recherche et leur discussion.

1.1 La naissance du modèle

Le modèle éducatif en question est né à la suite de tensions sociales et politiques relatives à la scolarisation des enfants juifs hassidiques. Auparavant, certains fréquentaient des écoles privées ne respectant pas les normes provinciales en la matière et ayant fait l'objet d'un conflit juridique. Dans la région de Montréal se trouvent des communautés juives haredies constituées de différents groupes de Juifs orthodoxes. Ce sont surtout des Hassidim2, regroupant les communautés Belz, Satmar, Skver, Vitznitz, Yeshiva et Lubavitch (Anctil, 2019). Celles-ci partagent le respect des principes d'une pratique juive orthodoxe particulièrement stricte, interprétée suivant différentes variantes selon les communautés. Elles sont également remarquées par leur tenue vestimentaire traditionnelle et la pratique de plusieurs rituels religieux. L'organisation familiale et éducative est marquée par l'importance de l'apprentissage des croyances judaïques traditionnelles et de l'usage des langues juives (hébreu et yiddish). Le taux de natalité dans ces communautés est plus élevé que celui de la population générale, ce qui crée des besoins scolaires notables (Anctil, 2019). Toutefois, ce mode de vie se conjugue difficilement avec la participation des enfants de ces communautés à la vie scolaire des écoles publiques québécoises et avec le régime pédagogique qui est également obligatoire dans les écoles privées. Pour parvenir à conjuguer les priorités de ces communautés et les exigences de la loi québécoise en matière d'éducation, l'option de l'enseignement à la maison (aussi appelée « école à la maison » et « apprentissage en famille ») est apparue comme une solution pour ces communautés comme pour l'État québécois. Ainsi, abandonnant l'idée de faire reconnaître leurs écoles, les parents plutôt inscrivent leurs enfants à l'enseignement à la maison.

1.2 Le cadre de l'enseignement à la maison

Depuis 2017, la *Loi sur l'instruction publique* ([LIP], RLRQ c. I-13.3, art. 15.4°) prévoit que l'enfant inscrit à l'enseignement à la maison doit recevoir un enseignement « approprié » visant « à instruire, à socialiser et à qualifier l'enfant, par le développement de compétences fondamentales, notamment en littératie, en numératie et en résolution de problèmes, et par l'apprentissage de la langue française », et être conforme aux conditions et modalités déterminées par règlement. Le *Règlement sur l'enseignement à la maison* (RLRQ I-13.3, r. 6.01)

[2] Par souci de simplicité, nous regrouperons ces communautés sous l'appellation Hassidim et utiliserons l'adjectif hassidiques. Au niveau mondial, les Hassidim font partie d'un groupe plus grand appelé Haredim. À l'occasion, dans cet article, nous rapporterons des études portant sur les Juifs haredis ou sur les écoles haredies, en supposant que certaines réalités s'appliquent également aux Hassidim.

précise les obligations des parents, ainsi que leur accès aux ressources didactiques, installations et services professionnels des instances scolaires régionales que sont les commissions scolaires et les centres de services scolaires. Les parents doivent envoyer un avis écrit, puis fournir un projet d'apprentissage annuel pour chaque enfant, qui depuis 2019, doit être élaboré en conformité avec les programmes d'études établis par le ministre.

Le Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001, 2006) établit les compétences disciplinaires et transversales que les élèves doivent développer au fil des onze années de scolarité primaire et secondaire obligatoire, pour chaque domaine de formation (langues; mathématiques, sciences et technologie; univers social; arts; développement de la personne). Toutefois, le règlement actuel sur l'enseignement à la maison n'exige pas l'enseignement des disciplines du domaine des arts, ni celles du domaine du développement de la personne (par exemple, l'éducation physique et à la santé ainsi que le programme de culture et citoyenneté québécoise).

L'enseignement des programmes est vérifié au moyen du projet d'apprentissage, d'une évaluation de mi-parcours (mi-année) de la progression des apprentissages de l'enfant, ainsi que d'un bilan de fin de projet (fin d'année). Les parents doivent documenter cette progression de l'enfant au moyen d'une évaluation réalisée soit par un enseignant qualifié, soit par une école privée, soit par l'instance scolaire régionale, soit au moyen d'un portfolio des activités d'apprentissage réalisées par l'enfant. Les enfants doivent également se soumettre aux épreuves de fin de cycle prévues pour tous les enfants québécois pour certaines matières. Une « personne-ressource » de la Direction de l'enseignement à la maison (DEM) du ministère de l'Éducation suit chaque enfant et examine tous les documents envoyés par les parents. Une rencontre entre la personne-ressource et les parents, en présence de l'enfant, est prescrite annuellement.

1.3 Les acteurs du modèle

Dans le cas des communautés juives hassidiques, les familles obtiennent aussi du soutien de leurs anciennes écoles, renommées centres communautaires, qui offrent, en plus de l'enseignement religieux aux enfants, des périodes de tutorat, d'aide aux devoirs et de préparation aux examens pour les matières scolaires (dites séculières). Ainsi, le personnel des centres appuie les parents dans leur obligation de s'assurer que leur enfant développe les compétences visées dans le Programme de formation de l'école québécoise.

Ainsi, le modèle éducatif québéco-hassidique réunit quatre niveaux d'intervention éducative et autant de catégories d'acteurs éducatifs : l'enseignement à la maison par les parents, une offre publique de soutien à cette pratique par les instances scolaires régionales, le soutien des tuteurs et tutrices lors de la fréquentation des centres communautaires et des mesures de suivi et de soutien apportées par les personnes-ressources dans le cadre de la supervision ministérielle.

1.4 Les modèles d'autres contextes nationaux

Les communautés juives ultraorthodoxes, en particulier celles qui sont immigrantes, ont toujours eu à composer avec divers contextes nationaux. La volonté de préservation culturelle des Juifs dit ultraorthodoxes, notamment hassidiques, pose des défis particuliers eu égard aux systèmes éducatifs publics. Le judaïsme, orthodoxe ou non, considère l'éducation comme étant un commandement de Dieu, signifiant l'obligation de transmettre à la génération suivante les textes sacrés, les valeurs, les lois et les coutumes juives. L'éducation juive est alors vouée à être différente de l'éducation offerte par les États laïques. Pour maintenir un tel système d'éducation juif décentralisé, chaque communauté juive, dans les pays où il existe des écoles de jour juives, a développé une forme ou une autre de relation avec la société environnante et son gouvernement, notamment en intégrant, au moins partiellement, l'enseignement de la langue du pays et les savoirs prescrits. Réciproquement, dans presque tous les pays, sauf aux États-Unis, les gouvernements subventionnent entièrement ou en partie le curriculum séculier qui est enseigné dans les écoles de jour juives (Epstein, 2013).

Au Canada, selon Epstein (2013), l'éducation des enfants et des jeunes adultes juifs se trouve sous trois formes différentes : les « écoles de jour » qui combinent les études séculières et les études juives, les écoles « complémentaires » qui offrent seulement des études juives, puis les autres lieux d'études plus informels, tels que les camps d'été et les voyages éducatifs en Israël. Les écoles de jour bénéficient d'une aide financière dans les provinces du Québec, du Manitoba, de l'Alberta et de la Colombie-Britannique. La situation est différente en Ontario, où il manque de financement pour les écoles juives (comparativement aux écoles catholiques et protestantes qui sont financées). La plupart des écoles de jour juives canadiennes dispensent un curriculum séculier basé sur les directives du gouvernement, surtout dans les provinces où l'on retrouve une aide financière pour ces écoles. Cependant, les écoles juives ultraorthodoxes génèrent un peu plus de tensions avec les différents ministères de l'Éducation provinciaux parce que le curriculum séculier n'y est pas une priorité et que ces écoles en retirent du contenu qui n'est pas en accord avec leurs croyances religieuses. Il demeure qu'au Canada, la majorité des enfants qui obtiennent une éducation juive formelle fréquentent une école de jour juive, tandis qu'aux États-Unis, la plupart des enfants fréquentent plutôt une école juive complémentaire (Epstein, 2013).

La situation de l'éducation juive aux États-Unis est bien différente de celles que l'on retrouve ailleurs dans le monde. Il n'y a aucune aide financière pour les écoles religieuses de la part du gouvernement. Les nombreuses écoles juives aux États-Unis sont donc toutes des entreprises privées et doivent s'autofinancer (Miller, 2001). Ces écoles privées doivent néanmoins se conformer aux exigences de base du système d'éducation étatsunien, y compris ses matières académiques de base, ses mécanismes administratifs et ses normes de santé et de sécurité (Hazan, 2002). Cependant, des écoles privées offrent un cadre pédagogique dans lequel les intérêts particuliers de la communauté servent de fondation à une scolarisation qui accommode simultanément les normes de l'enseignement public et les besoins distincts de la communauté juive (Chazan, 2017). Un grand nombre de communautés juives ultraorthodoxes sont rassemblées à New York. Dans ces écoles primaires de New York, tout comme dans les écoles juives ultraorthodoxes d'Angleterre et d'Israël, présentées plus bas, des politiques visent le respect uniforme et entier d'un curriculum national ; elles sont assorties de dispositions punitives (amendes, fermetures forcées d'établissements, emprisonnements). Toutefois, bien que certains puissent penser que ces politiques strictes soient idéales, il y aurait un écart important entre leur énonciation et leur application, en raison souvent des capacités limitées d'inspection des administrations publiques et de contestations par la population ou les autorités. Trop de cas contreviennent à la loi tandis que, lorsqu'il y est acculé, l'État renâcle à utiliser des sanctions drastiques (Perry-Hazan, 2015a).

Au Royaume-Uni, seule une minorité d'écoles juives sont privées, la majorité étant sous une administration gouvernementale. Ces écoles sont admises comme un moyen légitime pour contrer l'assimilation des communautés juives au Royaume-Uni. Une telle relation entre les écoles religieuses et l'État semble être unique au Royaume-Uni (Miller, 2001). Elles sont admissibles à une aide financière, qui est toutefois loin de couvrir les besoins financiers des écoles. Ainsi, leur financement vient largement des parents des enfants qui les fréquentent. Les promoteurs de ces écoles doivent tout de même démontrer leur intention de combiner les études religieuses et les études séculières (Miller, 2001).

Selon Perry-Hazan (2015a), en Angleterre et à New York, malgré le manque de supervision étatique, des facteurs sociaux et économiques poussent les écoles juives ultraorthodoxes à offrir à leurs élèves une certaine éducation séculière pour intégrer l'enseignement supérieur et le marché du travail. La chercheuse considère que ces États remettent alors aux processus sociaux et économiques leur responsabilité à l'égard de l'éducation.

Les autorités éducatives de la communauté flamande de Belgique, elles, imposent la quasi-totalité des exigences étatiques aux écoles du réseau « libre » en échange d'un financement complet, même lorsqu'elles sont régies par une personne de droit privé. Elles effectuent un contrôle actif et efficace de leurs conditions (Perry-Hazan, 2015a).

En Israël, le judaïsme est la religion officielle de l'État et les écoles publiques peuvent avoir une affiliation religieuse, au même titre qu'au Royaume-Uni (Perry-Hazan, 2015a). Cependant, il n'y a pas de réseau d'éducation publique juive orthodoxe. Il demeure que les deux plus grands réseaux privés d'éducation juive orthodoxe en Israël sont entièrement financés par l'État (Perry-Hazan, 2015b). Leurs écoles primaires ont l'obligation d'enseigner certaines matières séculières selon les directives du ministère de l'Éducation, mais il n'y a aucun mécanisme de vérification. Une étude démontre que les écoles primaires haredies tentent de suivre les directives du ministère le moins possible, nuisant aux volontés de réforme éducative (Perry-Hazan, 2015a). En ce qui concerne les écoles secondaires orthodoxes, elles ont le droit de n'offrir que de l'enseignement religieux, aux dépens des matières séculières, en vertu de l'*Acte sur les institutions culturelles uniques* de 2008. Elles reçoivent alors 60% du financement accordé aux autres écoles (Perry-Hazan, 2015b). Les écoles qui intègrent un curriculum séculier à leur enseignement peuvent profiter d'un plus grand financement gouvernemental, se situant entre 65% et 100%, mais ce scénario, contraire aux volontés rabbiniques, n'est pas très populaire (Perry-Hazan, 2015b).

Ces quelques exemples de modèles éducatifs offerts pour les jeunes Juifs de communautés ultraorthodoxes dans d'autres contextes nationaux font ressortir le caractère unique du modèle québéco-hassidique, basé sur l'enseignement à la maison. Dans ce modèle, les écoles qui ne satisfaisaient pas les normes étatiques ont été converties en centres communautaires qui appuient dans leur mission les parents, devenus les premiers responsables, aux yeux de l'État, de s'assurer que leurs enfants reçoivent, d'une manière ou d'une autre, l'éducation « appropriée » qu'il détermine. Aucun financement n'est accordé, mais le cadre juridique prévoit l'accès à des ressources éducatives publiques, ainsi que l'attribution de personnes-ressources, à la Direction de l'enseignement à la maison du ministère de l'Éducation, pour assurer le suivi de chaque enfant. Ce modèle semble prometteur pour assurer la qualité de l'éducation des jeunes juifs hassidiques du Québec, dans le respect à la fois de leur volonté de préservation culturelle et des exigences éducatives québécoises. Les intentions sous-jacentes à la création et à l'adoption de ce modèle, c'est-à-dire les engagements parentaux, communautaires et ministériels, demeurent à mettre à l'épreuve de la réalité de leur implantation, notamment quant à leur capacité à satisfaire le droit de l'enfant à une éducation de qualité.

1.5 Questions de recherche

Le contexte de sa récente création, les enjeux culturels, éducatifs et politiques qui le sous-tendent, ainsi que son caractère unique au monde, à notre connaissance, font du modèle québéco-hassidique un objet d'étude intéressant pour l'avancement de la recherche dans le champ de la gouvernance de l'éducation.

Dans ce contexte, l'objectif général de cette recherche est de mieux connaître, de décrire, puis d'apprécier l'acceptabilité éthique de la mise en place du modèle éducatif québéco-hassidique par l'État québécois et les communautés juives hassidiques, en fonction de critères normatifs pertinents. Afin d'atteindre cet objectif, nous avons posé les trois questions suivantes :

1) Comment les communautés juives hassidiques mettent-elles en place l'apprentissage en famille et dans les centres communautaires, c'est-à-dire l'organisation éducative, les approches pédagogiques, la planification et l'organisation de l'éducation, les ressources didactiques, les activités d'apprentissage et les formes d'évaluation ?
2) Comment leurs enfants évoluent-ils dans ce cadre, c'est-à-dire leurs apprentissages, leur niveau scolaire, leur progression, leurs travaux scolaires, leurs compétences dans les différentes matières et leur expérience éducative ?

Les résultats descriptifs répondant à ces deux premières questions servent ensuite d'appuis à la réponse à une troisième question :

3) Quelle est l'acceptabilité éthique de ce modèle éducatif, à l'aulne du droit de l'enfant à l'éducation, tel que défini par l'Organisation des Nations unies ?

La prochaine partie présente le cadre de référence nécessaire pour répondre à cette dernière question : d'abord, le concept d'acceptabilité éthique, puis le concept de droit de l'enfant à l'éducation et ses critères.

2. CADRE DE RÉFÉRENCE

2.1 L'acceptabilité éthique

Bien que la situation éducative de ces jeunes soulève encore une méfiance chez certains citoyens québécois, les acteurs en présence (parentaux, communautaires, scolaires et étatiques) ont résolu leur dilemme à l'aide d'une solution jugée satisfaisante par eux tous. Cependant, on peut se questionner sur l'acceptabilité de cette solution par rapport à des normes plus larges, dans une perspective éthique.

L'appréciation de l'acceptabilité éthique telle que réalisée dans cette étude découle de principes de l'éthique appliquée. Cette discipline vise à orienter la conduite humaine, non pas en appliquant les prescriptions d'un registre normatif (droit, déontologie, morale, religion) à une situation concrète, de façon déductive, mais, de façon inductive, en apprenant de situations problématiques pour produire des normes plus satisfaisantes (Marzano, 2008). Dans le cas étudié ici, des cadres juridiques internationaux, nationaux et provinciaux, ainsi que des normes sociales, culturelles, pédagogiques et religieuses s'entrecroisent, créant une situation à la fois complexe et nouvelle. En effet, une première lecture du problème exige de retracer les normes en présence : les lois constitutives fédérales et québécoises affirmant le droit à la liberté de conscience et de religion ; les lois du Québec en matière d'éducation ; les normes pédagogiques et administratives de l'institution scolaire ; les normes sociales de la société québécoise; et les normes religieuses des communautés hassidiques concernées.

L'acceptabilité pragmatique du mode de résolution de problème et de la solution adoptés par les parties n'est pas à remettre en question puisque la solution est effectivement applicable dans ce contexte, conforme aux lois et satisfaisante eu égard aux normes sociales, administratives et religieuses respectives des parties. On peut simplement observer que ce processus de résolution de problème a été inductif, puisque la situation problématique et les normes de proximité ou particulières aux parties les ont menées à trouver l'espace juridique où situer un modus vivendi acceptable pour tous.

Une autre façon d'évaluer l'acceptabilité de cette solution serait de la réviser dans un mouvement inductif élargi, en s'appuyant sur des repères normatifs de plus grande portée et approfondis, que ce soit sur les plans historique, géographique, scientifique ou disciplinaire. Nous choisissons le concept du droit de l'enfant à l'éducation comme repère normatif principal pour évaluer l'acceptabilité éthique du modèle éducatif québéco-hassidique.

2.2 Le droit de l'enfant à l'éducation

Le concept du droit de l'enfant à l'éducation est souvent invoqué par les acteurs scolaires, tout comme par les voix de l'opinion publique, notamment lorsqu'il est question de pratiques éducatives marginales ou jugées insuffisantes. Les normes légales encadrant le droit à l'éducation dans un pays sont la responsabilité de chaque État, mais les obligations gouvernementales fondamentales s'appuient sur une série de garanties explicites du droit à l'éducation, tirées des traités internationaux relatifs aux droits humains, des constitutions et des lois nationales (Tomasevski, 2001).

Ainsi, la Convention internationale relative aux droits de l'enfant a établi, en 1989, le droit de l'enfant à l'éducation (ONU, 1989). Des comités de l'ONU ont ensuite réalisé des travaux visant à mieux définir ce droit. Ainsi, ils ont établi que, pour que le droit de l'enfant à l'éducation soit respecté, cette éducation doit être de

qualité. Puis, ils ont développé davantage ce concept en précisant que le droit à une éducation de qualité suppose que les gouvernements doivent rendre l'éducation disponible, accessible, acceptable et adaptable (ONU, 1989, 1999a, 1999b ; Tomasevski, 2001).

Les deux premières exigences ne font pas défaut au Québec. Plusieurs formes d'éducation primaire et secondaire, publique ou privée, sont disponibles et plusieurs sont accessibles gratuitement pour tous les enfants, sans discrimination. Toutefois, les deux exigences suivantes sont plus nuancées et nous apparaissent essentielles pour appréhender l'éducation des jeunes juifs hassidiques montréalais : l'acceptabilité et l'adaptabilité, qui seront approfondies dans les sections suivantes.

2.2.1 L'acceptabilité de l'éducation

Le concept d'acceptabilité de l'éducation renvoie d'abord, dans son acception première, au droit de l'enfant de recevoir une éducation de niveau primaire gratuite, de niveau secondaire gratuite et variée et aussi, la possibilité d'accéder à l'enseignement supérieur. Cette éducation devrait préparer l'enfant à assumer des responsabilités dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone, comme le veut la Convention internationale relative aux droits de l'enfant (ONU, 1989).

Le concept d'éducation « acceptable » a ensuite été précisé, devant être compris comme l'éducation « de base » ou « fondamentale » nécessaire à tout citoyen pour comprendre le fonctionnement de la société dans laquelle il vit, pour y participer et pour accéder à l'autonomie financière et sociale. Cette éducation doit alors inclure les matières scolaires habituelles visant des compétences fondamentales comme la littératie et la numératie, ainsi que des programmes d'études relatifs à la géographie, l'histoire, la langue et la littérature de son pays. L'éducation dite « acceptable » varie alors d'un pays à un autre et d'une culture à une autre. Cela entraîne donc la nécessité, pour chaque État, d'établir des critères minimaux d'une éducation acceptable pour son contexte national et de veiller à ce que toutes les formes d'instruction dispensées soient conformes à ces critères minimaux (Tomasevski, 2001).

2.2.2 L'adaptabilité de l'éducation

Le concept d'adaptabilité de l'éducation établit une tension entre le pouvoir de l'État de déterminer l'éducation de base qu'il rend obligatoire et le droit des communautés et des parents de la particulariser. Notamment, tout système éducatif devrait offrir la possibilité aux parents de choisir des formes alternatives d'éducation, plutôt que le cadre éducatif public ou privé régulier (ONU, 1966, art. 13.3), et même, permettre un réel pluralisme éducatif, soit des formes d'éducation significativement différentes de l'offre publique (ONU, 1999b). De plus, la notion d'adaptabilité (Tomasevski, 2001) réfère au droit des personnes appartenant à une minorité ethnique, religieuse ou linguistique ou des personnes d'origine autochtone, d'avoir leur propre vie culturelle, de professer et de pratiquer leur propre religion et d'employer leur propre langue, en commun avec les autres membres du groupe.

Conséquemment, un enfant appartenant à l'une de ces minorités a le droit de recevoir une éducation qui lui transmette la langue, l'identité, la vie culturelle et religieuse de son groupe d'appartenance. Le concept d'adaptabilité renvoie alors à la possibilité pour l'enfant de suivre un enseignement scolaire tout en préservant son identité et sa vie culturelle. Il implique un enseignement souple et adapté aux besoins de sociétés et de communautés en mutation, de sorte que les besoins des enfants relatifs à leur propre cadre social et culturel soient respectés, comme prévu aux articles 29 et 30 de la Convention relative aux droits de l'enfant (ONU, 1989).

En somme, selon ces deux concepts, un enfant devrait pouvoir suivre une scolarité qui respecte tant la visée d'acceptabilité que celle d'adaptabilité (Tomasevski, 2001). En effet, un enfant devrait recevoir une éducation à la fois acceptable et adaptée (ONU, 1999b). Qu'il soit natif du pays, immigrant ou autochtone, son éducation

devrait lui inculquer le respect autant « de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles » que « des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne » (ONU, 1989, art. 29.1.c). Ainsi, les droits des enfants, loin d'être imposés de l'extérieur, sont ancrés dans les valeurs des communautés locales. Autrement dit, on forme d'abord un enfant pour qu'il s'intègre à sa famille et à sa communauté, et non seulement pour en faire un citoyen du monde, ni même de son pays entier en tentant de lui transmettre une éducation « nationale ». En d'autres mots, comme l'a formulé un juge anglais, il s'agirait de lui donner les moyens d'évoluer dans la communauté dont il est membre, mais sans lui enlever la possibilité future d'en sortir, s'il le désire (Wolf, 1985, cité dans UK Department for Children, Schools and Families, 2013)[3].

Ce cadre de référence a fondé notre approche analytique pour répondre à la question de l'acceptabilité éthique du modèle éducatif en question.

3. MÉTHODOLOGIE

L'approche méthodologique employée pour cette étude conjugue une étude de cas approfondie, une approche partenariale avec l'Association éducative juive pour l'enseignement à la maison (AEJEM) et une méthode mixte. Le recrutement des participants a eu lieu lors d'une rencontre des familles pratiquant l'enseignement à la maison, avec des représentants de l'instance scolaire régionale. Un formulaire de consentement éclairé permettait aux parents de consentir à l'une ou l'autre ou l'ensemble des activités de collecte de données.

Le devis de recherche original prévoyait une étude longitudinale avec des collectes de données exploratoires en 2018-2019, puis des collectes systématiques répétées sur trois années scolaires (2019-2023). Toutefois, la pandémie de covid-19 entre 2020 et 2022 a nui à certaines collectes de données, notamment la réalisation d'entrevues de groupe et l'administration des questionnaires, toutes prévues lors de rassemblements - devenus interdits, et sachant que ces communautés n'utilisent pas beaucoup les technologies qui auraient pu pallier ces contraintes. C'est ainsi que l'étude longitudinale a cédé le pas à une étude de cas approfondie.

3.1 Collectes de données et échantillons

Les collectes de données ont eu lieu entre 2018 et 2023, sous la forme

- de documents relatifs aux apprentissages des enfants (travaux écrits, projets d'apprentissage, bilans des apprentissages) (n = 340),
- de questionnaires destinés aux parents (n = 70) sur leur sentiment de compétence et leur motivation pour l'enseignement (adaptés de Rasmy et Karsenti, 2016),
- de questionnaires destinés aux jeunes (n = 20) sur leur expérience éducative (adaptés de Caron, 2022 et Pedneault, 2008),
- d'entretiens individuels ou de groupe avec des parents (n = 8), des éducateurs (n = 11) et les leaders de l'Association éducative juive pour l'enseignement à la maison (n = 3), sur la description du modèle éducatif et le rôle qu'ils y jouent, à partir de guides d'entrevues ad hoc et tirés d'une recherche sur la gouvernance de l'apprentissage en famille (Brabant, 2010)

[3] Selon un jugement de la Cour d'appel anglaise: «A "suitable" education is one that "primarily equips a child for life within the community of which he is a member, rather than the way of life in the country as a whole, as long as it does not foreclose the child's options in later years to adopt some other form of life if he wishes to do so» (Mr. Justice Woolf in the case of R v Secretary of State for Education and Science, ex parte Talmud Torah Machzikei Hadass School Trust (12 April 1985, cité dans UK Department for Children, Schools and Families, 2013).

- et d'observations personnelles non structurées lors de nos présences sur le terrain de recherche (dans les centres communautaires et au domicile de certaines familles).

Les 340 enfants de l'échantillon proviennent de 163 familles. Il s'agit de 188 garçons et 152 filles. Ils sont répartis entre les cycles qui composent la scolarité primaire et secondaire québécoise: 94 étudient au premier cycle du primaire, 76 au deuxième, 73 au troisième; au secondaire, 62 étudient au premier cycle et 35, au deuxième cycle. Pour certaines analyses, nous avons composé un échantillon stratifié restreint de 65 enfants (n = 65), théoriquement représentatif de l'échantillon complet (n = 340) selon les genres, les niveaux scolaires et les centres fréquentés. Les parents participants sont issus des mêmes familles participantes.

3.2. Méthodes d'analyse des données

L'analyse des données a été réalisée en fonction des types de données recueillies et des questions de recherche, afin de produire des descriptions qualitatives ou statistiques.

Pour répondre aux deux premières questions spécifiques visant à décrire l'organisation éducative et l'évolution des enfants dans ce cadre, nous avons utilisé l'ensemble des données collectées (documents scolaires, entretiens, questionnaires). Nous avons produit des statistiques relatives à la conformité au niveau scolaire habituel et aux programmes en fonction de l'âge de l'enfant, d'après les projets d'apprentissage et les travaux scolaires fournis, ainsi qu'à la progression des enfants rapportée dans les rapports sur la progression des apprentissages. À partir des mêmes documents, nous avons également produit des portraits d'enfants sous forme de vignettes descriptives. Les réponses aux questionnaires ont été compilées et décrites comme des données qualitatives, vu le petit nombre recueilli. Enfin, des synthèses des entretiens ont été rédigées et validées par les participants.

Pour répondre à la troisième question spécifique, sur l'acceptabilité éthique du modèle éducatif, nous avons subdivisé le modèle éducatif québéco-hassidique en quatre dimensions qui le constituent, puis regroupé les informations recueillies sur leur implantation : 1) l'inscription à l'enseignement à la maison, 2) l'expérience éducative des enfants et ses résultats, 3) la mobilisation des parents et 4) le soutien par l'institution. Ces faits ont ensuite été analysés à l'aulne de la définition onusienne du droit de l'enfant à l'éducation, de laquelle nous avons retenu les critères d'acceptabilité et d'adaptabilité de l'éducation. C'est donc à partir de l'ensemble des données rassemblées sur les quatre dimensions du modèle à l'étude que nous avons fait une analyse actuelle et prospective de l'acceptabilité éthique du modèle selon ces deux critères d'appréciation.

Finalement, un rapport de recherche complet et détaillé de l'entièreté du projet de recherche (Brabant, Lamarche, Caneva et Durand, 2024) a été révisé par les partenaires pour valider notre compréhension et nos interprétations, notamment en ce qui concerne les aspects culturels.

4. RÉSULTATS

Les résultats présentés dans les sections qui suivent sont tirés de l'ensemble des données de recherche collectées (documents, questionnaires, entretiens et observations de terrain)[4].

4.1 L'organisation de l'éducation et les pratiques pédagogiques

En réponse à la question 1 (Comment les communautés juives hassidiques mettent-elles en place l'apprentissage, dans la famille et dans les centres communautaires ?), cette section présente des résultats descriptifs à ce sujet.

[4] Le manque d'espace pour présenter en détail une quantité aussi importante de données et leur analyse exige la parcimonie et la retenue. Un rapport de recherche complet est disponible (Brabant, Lamarche, Caneva et Durand, 2024).

Une bonne partie de l'éducation des enfants se déroule dans des centres communautaires hassidiques, qui dispensent un enseignement religieux, surtout l'avant-midi, ainsi que du soutien scolaire facultatif pour assister les parents dans leur responsabilité d'enseignement à la maison. Dans chacun des centres, une personne responsable gère le personnel, le fonctionnement du centre et peut également agir à titre de tuteur ou tutrice, dont le rôle est d'accompagner les enfants, individuellement ou en petit groupe, pour la bonne réalisation de leur projet d'apprentissage, à l'aide de périodes de tutorat, d'aide aux devoirs, de rattrapage et de préparation aux examens. Une autre partie de l'éducation est réalisée en famille, lors de périodes d'étude à la maison ou d'activités d'apprentissage libres, soit au retour du centre communautaire, en soirée, la fin de semaine et lors des mois sans enseignement religieux (quatre mois par année).

Comme pour tous les enfants inscrits à l'enseignement à la maison, leurs apprentissages sont supervisés par la Direction de l'enseignement à la maison (DEM) du ministère de l'Éducation, notamment par l'entremise de documents comme le projet d'apprentissage, le rapport de mi-année et le rapport de fin d'année, où les parents inscrivent les ressources pédagogiques utilisées, les activités et évaluations réalisées et la progression de l'enfant, en y joignant des exemplaires de travaux scolaires. Selon ces documents et nos observations, les enfants étudient les matières suivantes : anglais, français, mathématiques, science et technologie, univers social (géographie, histoire et éducation à la citoyenneté). Le contenu enseigné est conforme au Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) pour ces matières. Pour ce faire, les familles et les centres utilisent principalement les ressources suivantes : des cahiers scolaires, des feuilles d'activité, des ressources en ligne et des ouvrages de référence, de même que des magazines jeunesse et des jeux de société. De plus, un curriculum développé par la commission scolaire English Montreal, adapté à l'enseignement à la maison et à la culture juive hassidique, est utilisé. Ce curriculum sépare les éléments du PFEQ par modules et par niveaux scolaires, et offre des contenus contextualisés dans la réalité juive hassidique, comme la tenue vestimentaire ou les fêtes. Dans les portfolios des enfants, on trouve les activités d'apprentissage suivantes : des exercices, des tâches de calligraphie, des exercices de compréhension de lecture, des tâches de rédaction, des feuilles de calcul, des tâches de résolution de problème mathématique, des schémas scientifiques, des cartes géographiques et des feuilles de questions et réponses sur divers sujets à l'étude. Les mères qui ont participé à l'entretien de groupe ont également témoigné que les enfants réalisent des situations d'apprentissage complexes et authentiques[5] permettant le développement de compétences (par exemple, une visite au musée ou aller faire des courses). Pour l'évaluation des apprentissages, l'examen écrit, incluant des quizz et des tests, proposés par les parents ou les tuteurs des centres, est le moyen le plus souvent rapporté, suivi de l'examen oral. L'observation permet également aux parents de constater l'évolution de leurs enfants tout au long de leurs apprentissages.

4.1.1 L'expérience des parents

Cette section rapporte les résultats des questionnaires remplis par 70 parents, sur leur expérience et leur motivation relativement au nouveau modèle éducatif intégrant l'enseignement à la maison.

Il importe de mentionner que la forte majorité des parents adhère au choix de leur communauté d'inscrire les enfants à l'enseignement à la maison. En effet, sur un total de 70 répondants, 60 ont exprimé qu'ils sont totalement en accord avec ce choix, deux personnes sont plutôt en accord, une personne est plutôt en désaccord et 1 personne est complètement en désaccord. Par ailleurs, tous les répondants se disent satisfaits de l'éducation séculière reçue par leurs enfants dans ce modèle éducatif (choix de réponse : oui/non).

Dans un tel contexte éducatif, les parents répondants perçoivent leur expérience comme positive. La plus grande partie du questionnaire consiste en une grille d'énoncés qui sonde les parents quant à leur sentiment d'autonomie, de compétence, d'appartenance sociale et leur engagement en contexte d'apprentissage en famille.

[5] « Situation authentique d'apprentissage : Situation d'apprentissage complexe qui intègre les caractéristiques d'une tâche effectuée en contexte réel, que ce soit dans la vie professionnelle ou la vie privée, et qui est représentative de la compétence visée. » (Grand dictionnaire terminologique, Ministère de l'Éducation du Québec, 2004)

Selon les répondants, globalement, ils se sentent autonomes dans leur rôle de parent-éducateur et perçoivent une cohérence entre leurs propres valeurs et leurs actions. Ils se sentent compétents pour contribuer à l'éducation religieuse et, bien que dans une moindre mesure, à l'enseignement des matières séculières. Ils se sentent reconnus et soutenus dans ce rôle par les autres membres de la communauté et à l'aise d'interagir avec d'autres parents-éducateurs et avec les instances éducatives de leur communauté. L'ensemble des parents exprime un engagement et une aisance dans le rôle de parent-éducateur, en ressentant du plaisir et de la fierté par rapport à cette responsabilité nouvelle par rapport au modèle éducatif précédent (la fréquentation d'écoles privées). Bien qu'en accord avec l'adoption de l'enseignement à la maison pour leur communauté, certains parents expriment tout de même une insatisfaction par rapport aux exigences administratives du suivi par la DEM, qui demandent de produire quantité de documentation pour chaque enfant, ce qui leur paraît fastidieux, surtout pour les familles nombreuses.

4.2 Les résultats scolaires et l'expérience éducative des enfants

Ayant décrit l'organisation de l'éducation et les pratiques pédagogiques en place dans le modèle éducatif québéco-hassidique, il s'agit maintenant de répondre à la deuxième question spécifique de recherche : Comment leurs enfants évoluent-ils dans ce cadre ?

Selon l'information colligée, la majorité des enfants participants étudient au niveau habituellement prévu pour leur groupe d'âge dans le PFEQ et ce, dans toutes les matières. En général, le niveau scolaire des filles respecte davantage le niveau scolaire prévu que chez les garçons. Lorsqu'il y a un écart, il s'agit soit de garçons qui étudient à des niveaux inférieurs pour certaines matières ou de filles qui étudient à des niveaux supérieurs. Ces écarts apparaissent généralement à partir du 3^{e} cycle du primaire, c'est-à-dire chez des enfants n'ayant pas connu la formule d'enseignement à la maison dès le début de leur scolarité. Ainsi, c'est chez les jeunes de niveau secondaire que nous observons le plus grand nombre de décalages.

En revanche, la majorité des jeunes, à quelques exceptions près, progressent bien dans leurs apprentissages dans toutes les matières, en tenant compte du niveau scolaire visé dans leur projet d'apprentissage. Il est à noter que l'apprentissage du français, troisième ou quatrième langue pour ces enfants (avec le yiddish, l'anglais et l'hébreu), reste une discipline plus ardue et plus lente à développer.

Un extrait de ces résultats est présenté dans la figure 1. Cette figure présente la conformité entre le niveau scolaire annoncé dans le projet d'apprentissage et l'âge des élèves pour les disciplines *English language art,* soit la langue d'enseignement à la maison généralement choisie, et *Français langue seconde*. Pour cette analyse, nous avons utilisé les projets d'apprentissage de l'échantillon stratifié restreint (n = 65), théoriquement représentatif de l'échantillon complet (n = 340).

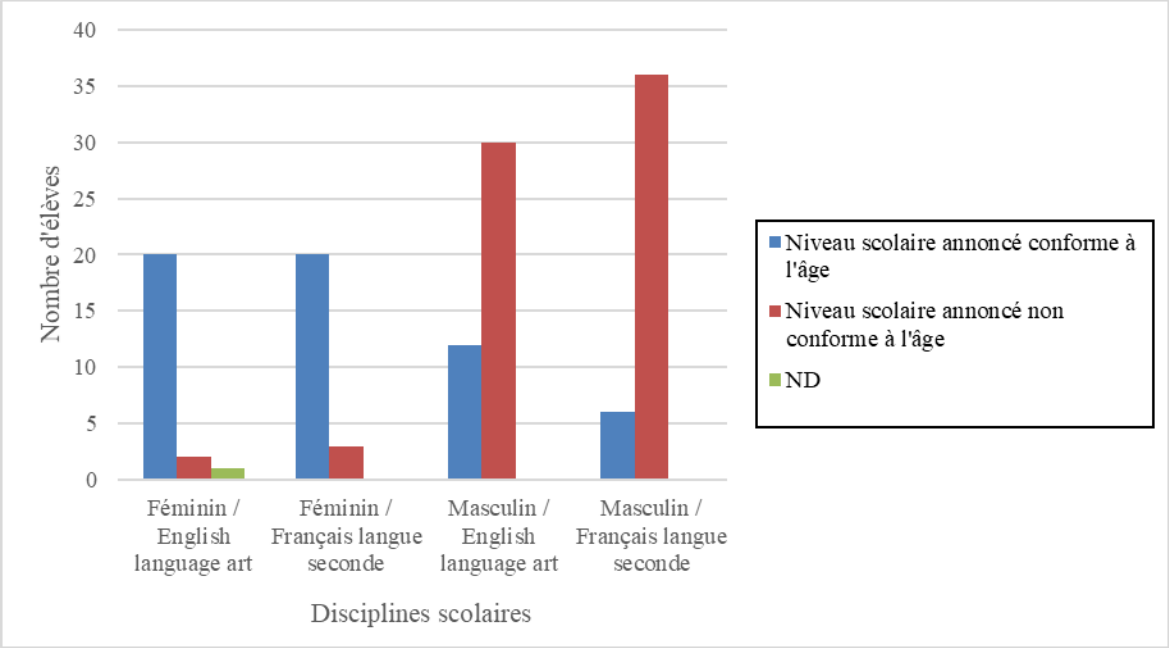


Figure 1. *Conformité du niveau scolaire annoncé dans les projets d'apprentissage avec l'âge des élèves, pour les disciplines English language art et Français langue seconde, pour les enfants des deux sexes (n = 65)*

Ces résultats peuvent en partie être illustrés par les portraits que nous avons rédigés pour quatre enfants[6] dont les dossiers complets ont été soumis par les parents à tous les temps de collecte et qui reflétaient les parcours de filles et de garçons de l'enseignement primaire et secondaire. ¸

Les portraits de Yitty et d'Esther sont des portraits de filles montrant une progression conforme à leur âge et au niveau scolaire prévu par le PFEQ. En effet, nos données montrent que Yitty écrit des textes d'une longueur appropriée (environ 170 mots), dont le vocabulaire, la syntaxe et le type de texte se situent clairement au niveau du 2e cycle du primaire, ce qui correspond exactement à son âge (9 ans).

Esther, âgée de 13 ans, se situe au 1er cycle du secondaire et nous constatons des productions appropriées pour ce niveau. Elle fournit des textes de 400 à 500 mots utilisant les étapes de planification et de correction. Le vocabulaire est riche, le niveau de détail et la syntaxe utilisée démontrent qu'elle a tous les acquis de son niveau en écriture. Les constats sont similaires dans les autres disciplines scolaires pour ces deux élèves.

Ensuite, le portrait de Joshua présente la progression d'un garçon de 10 ans, qui est généralement conforme à son âge et au niveau prévus par le PFEQ, à l'exception de la matière *Français langue seconde* où il présente un retard de deux années, comme cela avait été indiqué par les parents dans ses bilans préparés pour la DEM. Les traces observées dans le dossier de Joshua démontrent une bonne maîtrise de l'anglais à l'écrit, notamment pour ce qui est des temps de verbe. Par exemple, il utilise différentes formes du prétérit (temps du passé), il structure adéquatement une séquence d'évènements et il utilise l'autocorrection.

Finalement, le portrait de Michael présente la progression d'un garçon de 15 ans qui cumule un retard de trois années dans toutes les matières par rapport au niveau scolaire prévu par le PFEQ à son âge. Ainsi, les traces d'apprentissage sont de niveau premier cycle du secondaire dans toutes les disciplines. Une rédaction de 95 mots témoigne de la capacité du jeune à rédiger un court reportage sur un sujet d'intérêt local, répondant aux

[6] Les prénoms sont fictifs.

conventions associées au bulletin d'information et à la publicité. Ce travail répond aux attentes du premier cycle du secondaire (12-13 ans). Ce retard est connu des parents et indiqué dans la documentation officielle remise à la DEM. Tous comprennent que les adolescents n'ont pas reçu l'enseignement à la maison depuis le début de leur scolarité, comme c'est maintenant le cas pour les plus jeunes, ce qui peut expliquer ce retard.

Selon les réponses obtenues dans les questionnaires sur l'expérience éducative des jeunes de 9 à 16 ans, les études religieuses sont importantes pour les répondants et ils savent pourquoi ils doivent les réaliser. La perception quant à l'étude des matières séculières est plus variable. Alors que certains jeunes considèrent ces études très importantes, d'autres n'en voient pas l'utilité ni la pertinence, notamment pour leur vie future. Lorsqu'ils rencontrent des difficultés scolaires, presque tous ces jeunes les attribuent à des causes extérieures à eux, sauf s'ils indiquent éprouver des difficultés et considèrent les études ardues. Autrement, les jeunes participants se considèrent comme assez intelligents pour réussir leurs études (autant religieuses que séculières) et ils déclarent savoir quoi faire pour les réussir.

4.3 L'acceptabilité éthique du modèle éducatif québéco-hassidique

Le troisième objectif spécifique de cette recherche est d'apprécier l'acceptabilité éthique de la mise en place du modèle éducatif québéco-hassidique par l'État québécois et les communautés hassidiques, en suivant la méthode d'analyse tirée de l'éthique appliquée, décrite dans la section de méthodologie.

Comme annoncé dans la section de méthodologie, le modèle éducatif étudié sera analysé sous quatre de ses dimensions constitutives : 1) l'inscription à l'enseignement à la maison, 2) l'expérience éducative des enfants et ses résultats, 3) la mobilisation des parents et 4) le soutien par l'institution, pour passer chacune à l'examen des deux critères retenus à partir de la définition onusienne du droit de l'enfant à l'éducation : l'adaptabilité et l'acceptabilité de l'éducation. Le Tableau 1 qui suit (voir page suivante) illustre les composantes de cette démarche analytique. Ainsi, dans les sections qui suivent, l'ensemble des faits et observations recueillis et analysés pour cette étude, regroupés selon ces quatre dimensions, servent à répondre à la question de la présence des conditions d'une éducation adaptable et acceptable dans le modèle québéco-hassidique, tel qu'implanté au moment des collectes de données.

Tableau 1. L'évaluation éthique du modèle éducatif québéco-hassidique: composantes de la démarche analytique

	CRITÈRES D'ÉVALUATION ÉTHIQUE	
	Le droit de l'enfant à l'éducation	
Dimensions du modèle éducatif	L'adaptabilité de l'éducation	L'acceptabilité de l'éducation
- L'inscription à l'enseignement à la maison		
- L'expérience éducative des enfants		
- La mobilisation des parents		
- Le soutien par l'institution		

Une synthèse de l'analyse et de ses résultats sous forme de Tableau 2 suivra cette présentation.

4.3.1 L'inscription à l'enseignement à la maison

Dans le cadre de l'enseignement à la maison, les enfants sont maintenant inscrits à l'instance scolaire régionale et au ministère de l'Éducation, ce qui a l'avantage de permettre de mieux connaître leur situation éducative que dans les écoles qui étaient non réglementaires. L'évaluation individuelle incluse dans le suivi ministériel peut, mieux que l'inspection des établissements privés, rendre compte de l'expérience éducative et de l'enseignement offerts aux enfants, c'est-à-dire permettre d'en vérifier le niveau d'acceptabilité par rapport au droit de l'enfant à l'éducation. Quant à l'adaptabilité, elle est respectée, car ce cadre d'enseignement maintient la possibilité pour les parents et le centre communautaire d'offrir un enseignement adapté à leur culture, notamment en y ajoutant leurs langues, leurs fêtes ou des thèmes de leur choix.

L'offre de services de soutien scolaire, maintenant dispensés dans les centres, a amené leur personnel enseignant à réorganiser les services éducatifs (tutorat, aide aux devoirs, préparation d'examens). Ce soutien favorise l'individualisation et la différenciation de l'enseignement, ainsi que l'engagement parental envers l'enseignement à la maison. Cette complémentarité contribue donc à la fois à l'acceptabilité et à l'adaptabilité de l'éducation.

Selon les deux critères d'évaluation examinés, l'inscription des enfants à l'enseignement à la maison apparaît favorable à l'acceptabilité éthique du modèle.

4.3.2. L'expérience éducative des enfants

Les travaux onusiens affirment que l'éducation à laquelle l'enfant a droit doit être à la fois adaptée à sa culture et acceptable pour se développer et s'intégrer à la société plus large. Sur ce dernier point, il paraît impossible de démontrer que le programme scolaire national dans son intégralité soit nécessaire au sain développement d'un enfant, mais l'État peut déterminer des conditions minimales d'acceptabilité sociale. Le bien-être général de l'enfant doit également être considéré.

Concernant le programme éducatif, l'éducation offerte dans le cas étudié demeure culturellement adaptée puisque la culture est transmise dans les familles et les centres, dans une forme d'éducation non gouvernementale, issue de la communauté. De plus, toujours dans une visée d'adaptabilité de l'éducation, le modèle d'enseignement à la maison facilite l'adaptation aux rythmes et aux intérêts de chaque enfant, comme dans toute forme d'enseignement individuel ou en petits groupes.

L'éducation est également devenue plus acceptable socialement, puisque toutes les matières ciblées du PFEQ sont maintenant enseignées. Dans l'ensemble, en se référant aux normes ministérielles, les pratiques pédagogiques des éducateurs des centres et des parents sont très satisfaisantes : on observe une collaboration entre les divers acteurs, des programmes structurés et adaptés, et comme décrites succinctement plus haut, des ressources éducatives suffisantes, des situations d'apprentissage complexes et variées, de bonnes pratiques évaluatives et des activités de socialisation.

Concernant les résultats de cette forme d'éducation, comme décrits plus haut, les niveaux scolaires des enfants sont généralement satisfaisants et certains sont même en avance par rapport au programme scolaire, quoique on observe certains retards, généralement associés aux particularités du multilinguisme, de l'éducation religieuse plus poussée des garçons et à l'implantation récente du modèle d'enseignement à la maison. Tous les jeunes, incluant ceux qui ont du retard, font tout de même du progrès dans toutes les matières, qu'on leur enseigne maintenant de façon continue et obligatoire.

De plus, pour s'intéresser à leur bien-être, nous avons recueilli l'horaire quotidien des enfants de 6 à 8 ans et leurs perceptions sur leur satisfaction de vie ; nous avons aussi sondé les jeunes de 9 à 16 ans sur leur expérience éducative, leur motivation pour les études et leur sentiment de compétence. Les résultats concernant les enfants sont très positifs sur toutes ces dimensions, sauf exception. Une dimension montre une possibilité d'intervention : les jeunes n'accordent pas tous de la valeur à l'éducation séculière, ce qui affecte leur motivation.

Malgré certaines vulnérabilités, il demeure, concernant la dimension de l'expérience éducative des enfants et ses résultats, que le modèle éducatif paraît acceptable par rapport aux critères d'acceptabilité et d'adaptabilité de l'éducation.

4.3.3 La mobilisation des parents

Selon nos résultats de recherche, depuis l'adoption de ce modèle éducatif, des facteurs de mobilisation des parents sont mis en évidence : volonté d'agir dans la légalité, désir d'offrir une meilleure éducation séculière, surtout à leurs garçons, plaisir d'une grande participation à l'éducation de leurs enfants. Ces motivations des parents ont favorisé l'acceptabilité de l'éducation, et même son adaptabilité, notamment par la demande d'un curriculum adapté produit par la CSEM. Selon les réponses des parents à notre questionnaire sur leur motivation, leur satisfaction à l'égard de ce modèle éducatif, leur sentiment d'appartenance et leur sentiment de compétence sont généralement entiers. Certains parents rapportent tout de même un sentiment de compétence moindre pour les matières séculières, surtout au secondaire. Néanmoins, si des parents ont besoin d'aide pour l'enseignement, la réorganisation des services éducatifs des centres et de l'Association éducative juive pour l'enseignement à la maison sous forme de soutien scolaire (tutorat, aide aux devoirs, préparation aux examens, soutien aux parents pour la préparation des projets d'apprentissage et toute autre documentation à fournir aux personnes-ressources) peut y pourvoir en bonne partie.

Il apparaît donc que la mobilisation des parents satisfait suffisamment les critères d'adaptabilité et d'acceptabilité de l'éducation, contribuant par le fait même à la qualité de l'éducation dispensée, quoique certaines faiblesses ci-dessus soient à pallier.

4.3.4 Le soutien par l'institution

Pour le ministère de l'Éducation, la responsabilité nouvelle du suivi de ces familles demande le développement de savoirs, de ressources, de pratiques administratives et pédagogiques. À ces défis s'ajoute celui d'une relation avec des communautés peu connues par l'administration scolaire et le reste de la population québécoise. Le suivi réalisé par le ministère pourrait ainsi soutenir l'adaptabilité de l'éducation ou lui nuire. Déjà, les parents rapportent qu'une trop grande variabilité du personnel nuit à l'établissement d'une confiance entre eux, donc par extension, à la qualité de la supervision de l'éducation de base (acceptable). Conséquemment, sur la dimension du soutien institutionnel, ce modèle comporte des vulnérabilités, bien que les ressources communautaires puissent compenser dans une certaine mesure.

En revanche, par le suivi de cette pratique dont il est responsable, le ministère et ses intervenants peuvent maintenant offrir des programmes, des conseils pédagogiques et du matériel éducatif aux parents. D'ailleurs, les mères saluent la conception par la CSEM d'un curriculum adapté pour leurs communautés. Les mères affirment que les modules existants pour l'enseignement primaire sont très appréciés, si bien que ceux pour l'enseignement secondaire sont fort attendus. Elles soulignent aussi l'effort des personnes-ressources pour s'adapter à leurs particularités culturelles, ainsi qu'au rythme d'apprentissage de chaque enfant et au contexte de chaque famille.

4.3.5. Synthèse de l'analyse de l'acceptabilité éthique du modèle

Le Tableau 2 (voir page suivante) synthétise les résultats de l'analyse. Les cases sont marquées d'un signe positif « + » lorsque l'éclairage d'un critère d'évaluation sur une dimension du modèle éducatif a révélé des conditions favorables à son acceptabilité éthique, et inversement pour le signe négatif « - ». Le symbole « (-) » (avec les parenthèses) signifie une faiblesse, indiquant une piste d'intervention pour l'amélioration du modèle. Les résultats de l'analyse de quatre dimensions du modèle éducatif selon les deux critères retenus sont favorables à son acceptabilité éthique. L'analyse a produit une majorité de résultats positifs (« + »), soit 8, dont 3 comportent des faiblesses (« (-) ») indiquant des pistes d'intervention pour l'amélioration du modèle ; et aucun résultat négatif (« - »).

Tableau 2. L'évaluation du modèle éducatif québéco-hassidique selon les critères d'évaluation éthique : résultats

Dimensions du modèle éducatif	CRITÈRES D'ÉVALUATION ÉTHIQUE		
	Le droit de l'enfant à l'éducation		
	L'adaptabilité de l'éducation	L'acceptabilité de l'éducation	
- L'inscription à l'enseignement à la maison	+	+	
- L'expérience éducative des enfants	+	+(-)	
- La mobilisation des parents	+	+	
- Le soutien par l'institution	+(-)	+(-)	
TOTAUX	+: 5	+(-): 3	-: 0

En somme, cette analyse réalisée en fonction du droit de l'enfant à une éducation de qualité permet de conclure à une bonne acceptabilité du modèle éducatif québéco-hassidique sur ses quatre dimensions, eu égard aux deux critères du droit à l'éducation retenus que sont l'adaptabilité et l'acceptabilité de l'éducation, tout en mettant en exergue des vulnérabilités qui pourraient donner lieu à des suggestions d'amélioration.

5. DISCUSSION

L'organisation éducative mise en place pour l'éducation des jeunes Juifs hassidiques de Montréal, comme nous l'avons observée et décrite, réunit les forces de tous les acteurs (parentaux, communautaire, scolaires et ministériels) pour constituer une offre éducative complète, au regard des exigences ministérielles, d'une part, et communautaires, d'autre part. En cela, ce modèle est unique au monde, à notre connaissance, en comparaison des autres modèles éducatifs accueillant les jeunes Juifs de communautés ultraorthodoxes (Chazan, 2017 ; Esptein, 2013 ; Miller, 2001 ; Perry-Hazan, 2015a et b).

Les autres modèles cités en exemple présentent tous des limites : dans certains cas, le programme éducatif national est ouvertement amputé ou écarté; dans d'autres, le contrôle étatique est insuffisant pour en assurer le

respect; et ce, que les écoles soient financées ou non, et incluses ou non dans le système public. Dans tous les cas, selon Perry-Hazan (2015a), le financement serait un incitatif à l'offre d'une éducation socialement acceptable, d'après la définition onusienne (ONU, 1989, 1999a, 1999b ; Perry-Hazan, 2015a; Tomasevski, 2001). De plus, d'autres facteurs sociaux et économiques issus de la culture environnante (externe) et communautaire (interne) encourageraient l'acceptabilité de l'éducation dispensée (Perry-Hazan, 2015a).

Dans le cas du modèle québécois, basé sur le cadre légal de l'enseignement à la maison, les parents deviennent individuellement responsables de la démonstration de l'enseignement du programme éducatif national, dont ils doivent rendre compte directement au personnel du ministère de l'Éducation. Ce modèle présente plusieurs avantages : il semble assurer un meilleur suivi de l'acceptabilité de l'éducation, un enfant à la fois; il leur donne accès aux ressources éducatives publiques, tout en engageant relativement peu de frais de la part de l'État; de plus, en ce qui concerne les facteurs sociaux et économiques incitatifs, l'étude a mis en exergue les motivations et les efforts des parents pour offrir la meilleure éducation possible à leurs enfants, notamment aux garçons et ce, sans devoir compromettre leur appartenance culturelle par une scolarisation régulière.

En effet, au Québec, la fréquentation d'une école ordinaire, publique ou privée, imposerait à tous le régime pédagogique et l'horaire prescrits par le ministère de l'Éducation. Toutefois, le mode de vie des communautés juives ultraorthodoxes s'y conjugue difficilement. L'horaire étendu de l'enseignement à la maison et l'efficacité de l'enseignement individuel ou en petit groupe étant plus flexibles qu'un horaire de fréquentation scolaire, cette souplesse dans la répartition du temps facilite donc la conciliation instruction-famille-communauté.

Au-delà des résultats descriptifs généralement positifs de l'étude, certains aspects de ce modèle éducatif représentent tout de même des défis pour les parents. Une surprise de ces résultats provient du fort engagement des parents dans l'enseignement à la maison, et ce, malgré leur peu d'expérience en cette matière et leurs familles nombreuses. Ils expriment également une satisfaction à l'égard de ce nouveau modèle éducatif. Une première préoccupation concerne leur motivation à long terme. Il demeure que les parents hassidiques ont plutôt opté pour l'enseignement à la maison comme une solution de dernier recours lors de la contestation du statut de leurs écoles, quoique de bonne grâce. Il faudra voir si leur motivation sera soutenue par les avantages qu'ils y trouvent et le développement de leur sentiment de compétence avec l'expérience.

Une deuxième préoccupation porte sur le cadre institutionnel, car d'autres aspects de ce modèle représentent également des défis pour le ministère de l'Éducation. En effet, l'implantation du cadre légal de l'enseignement à la maison est relativement récente et encore en développement (voir, dans ce même numéro de revue, l'autre article de la première autrice sur le suivi et le soutien de l'enseignement à la maison au Québec). Il faudra voir si les personnes-ressources du ministère et les instances scolaires régionales fourniront effectivement et efficacement le suivi et le soutien prévus.

Pour apprécier la valeur de ce cas pour l'accroissement des connaissances dans les domaines de l'éthique appliquée et de la gouvernance de l'éducation, le mouvement inductif qui a fondé la création de ce modèle éducatif a été mis à l'épreuve d'un élargissement des repères normatifs. Le droit de l'enfant à une éducation de qualité, plus spécifiquement les critères d'acceptabilité et d'adaptabilité (ONU, 1989, 1999a, 1999b ; Tomasevski, 2001), permettent d'estimer un potentiel d'universalité de ce modèle éducatif ou, du moins, sa transférabilité à des contextes semblables.

Des limites scientifiques sont à examiner lors de la prise en compte des résultats de cette étude : des échantillons de participants volontaires, des collectes de données à une période précise du développement de ce modèle, une méthode de collecte de donnée appuyée sur la collaboration des parents et des acteurs communautaires, et non sur celle des acteurs ministériels, puis le cadre légal spécifique au Québec.

6. CONCLUSION

Cette étude fournit de premiers constats sur le modèle éducatif québéco-hassidique, un modèle possiblement unique au monde pour l'éducation des jeunes des communautés juives ultraorthodoxes (Chazan, 2017; Esptein, 2013; Miller, 2001; Perry-Hazan, 2015a et b). L'étude a fourni des résultats descriptifs sur l'organisation de l'éducation et l'apprentissage des enfants, qui se sont avérés satisfaisants dans l'ensemble et en progression. Des approfondissements et des perspectives critiques sur l'ensemble de ces résultats pourront être trouvés dans le rapport de recherche complet (Brabant, Lamarche, Caneva et Durand, 2024) et dans les publications subséquentes qui en seront tirées. Ici, ces premiers résultats ont plutôt servi à l'appréciation de l'acceptabilité éthique du modèle éducatif au début de son implantation.

Cette acceptabilité éthique a été appréciée à l'aulne du droit des enfants à une éducation de qualité, selon les critères d'adaptabilité et d'acceptabilité sociale retenus de la définition onusienne (ONU, 1989, 1999a, 1999b ; Perry-Hazan, 2015a; Tomasevski, 2001). En effet, par son respect à la fois de la culture propre des communautés juives hassidiques et des exigences éducatives nationales du Québec, ce modèle conjugue un enseignement respectueux du rythme d'apprentissage et de la culture des élèves avec l'offre d'une éducation socialement acceptable.

Cette étude a créé des connaissances sur un modèle éducatif pour lequel des données scientifiques n'avaient encore jamais été produites. La méthode d'étude de cas utilisée, visant une compréhension globale du modèle par une collecte de données variées et s'étant déroulée sur quelques années, a permis une compréhension en profondeur du phénomène. Cependant, les résultats doivent être interprétés comme le portrait de cette période et non comme une évolution, comme ce serait le cas dans une étude longitudinale. Néanmoins, cette étude a permis de mieux comprendre les fondements et le fonctionnement de ce modèle. Elle pourra contribuer au développement de la recherche sur les modèles éducatifs alternatifs. Le modèle québéco-hassidique pourrait inspirer d'autres communautés minoritaires pour le développement de leur organisation de l'éducation.

7. RÉFÉRENCES

Anctil, P. (2019). Vers une sociologie des communautés hassidiques de Montréal. Dans P. Anctil et I. Robinson (dir.), *Les Juifs hassidiques de Montréal* (p. 13-34). Les Presses de l'Université de Montréal.

Brabant, C. (2010). *Pour une gouvernance réflexive de l'«apprentissage en famille». Étude des processus d'apprentissage de trois groupes de parents-éducateurs au Québec.* (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke). https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/959

Brabant, C., Lamarche, M.-A., Caneva, C. et Durand. M. J. (2024). *La scolarisation à la maison de jeunes Juifs hassidiques: progression des apprentissages, des pratiques pédagogiques et de la participation à la gouvernance.* Rapport de recherche. https://udemontreal-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/christine_brabant_umontreal_ca/EaJoG0wPDTtPnaTFCgT-xvYB47a0DSDBXhLr14oTRRtzKA?e=fpe0Js

Caron, M. (2022). Conception et validation d'un outil d'évaluation de la qualité de vie liée au vécu scolaire des enfants de six à huit ans dans un environnement éducationnel [mémoire de maitrise, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/27020

Chazan, B. (2017). *Cultures and Contexts of Jewish Education.* Palgrave Macmillan.

Epstein, S. (2013). The Jewish Day Schools of Canada. Dans G.P. McDonough, N. A. Memon et A. I. Mintz (dir.), *Discipline, Devotion and Dissent: Jewish, Catholic and Islamic Schooling in Canada* (p. 25-44). Wilfrid Laurier University Press.

Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire.* Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programmes-formations-evaluation/programme-formation-ecole-quebecoise/primaire

Gouvernement du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise Enseignement secondaire, premier cycle*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programmes-formations-evaluation/programme-formation-ecole-quebecoise/secondaire

Loi sur l'instruction publique. RLRQ c. I-13.3. https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/i-13.3

Marzano, M. (2008). *L'éthique appliquée.* Presses Universitaires de France.

Miller, H. (2001). Meeting the challenge: the Jewish schooling phenomenon in the UK. *Oxford Review of Education, 27*(4), 501–513. https://doi.org/10.1080/03054980120086202

Organisation des Nations unies. (1966.) *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels.* https://treaties.un.org/doc/Publication/UNTS/Volume%20993/volume-993-I-14531-English.pdf

Organisation des Nations unies. (1989). *La Convention internationale relative aux droits de l'enfant.* https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child

Organisation des Nations unies. (1999a). *Le contenu du droit à l'éducation.* Commission des droits de l'homme. U. N. Doc. E/CN.4/Sub.2/1999/10.

Organisation des Nations unies. (1999b). *Observation générale no. 13.* Comité des droits économiques, sociaux et culturels. U. N. Doc. E/C.12/1999/10.

Perry-Hazan, L. (2015a). Curricular choices of ultra-Orthodox Jewish communities: translating international human rights law into education policy. *Oxford Review of Education, 41*(5), 628-646. doi: 10.1080/03054985.2015.1074564

Perry-Hazan, L. (2015b). Court-led educational reforms in political third rails: lessons from the litigation over ultra-religious Jewish schools in Israel. *Journal of Education Policy, 30*(5), 713-746. https://doi.org/10.1080/02680939.2014.987829

Rasmy, A. et Karsenti, T. (2016). Les déterminants de la motivation des enseignants en contexte de développement professionnel continu lié à l'intégration des technologies. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 13*(1), 17-35. https://doi.org/10.18162/ritpu-2016-v13n1-02

Règlement sur l'enseignement à la maison. RLRQ c. I-13.3, r. 6.01. https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/I-13.3,%20r.%206.01/20200615

Tomasevski, K. (2001). *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable, and adaptable. Right to education primers no. 3.* Raoul Wallenberg Institute of Lund University.

UK Department for Children, Schools and Families. (2013). *Elective home education. Guidelines for local authorities.* https://assets.ctfassets.net/ii3xdrqc6nfw/52SPCbJLRC0QkwgyqEAMUQ/c0a84a5eb0039812bb0733db659b1c99/EHE_Guidelines.pdf