

# L'acceptabilité éthique de l'apprentissage en famille au sein des communautés juives haredies au Québec : une étude de cas

Christine Brabant  
Christiane Caneva

Cet article présente l'étude d'un cas particulier du phénomène de l'apprentissage en famille : celui de communautés religieuses juives orthodoxes du Québec (Canada), les Haredim, ayant récemment opté pour cette forme d'éducation dans le cadre d'une entente avec le Procureur général du Québec. Cette étude de cas s'inscrit dans le champ de la gouvernance de l'éducation et son analyse sera réalisée dans une perspective d'éthique appliquée. Elle vise à apprécier les forces et les faiblesses de cette décision à l'aune de critères d'évaluation éthique tirés d'un cadre de référence pertinent au problème. À partir de cette analyse, il appert que cette pratique éducative pourrait rejoindre l'objectif d'assurer aux enfants l'accès à une éducation de base plus acceptable, tout en protégeant leur droit à une éducation adaptée à leur culture et à leur communauté.

**Mots-clés (TESE) :** éducation par la famille, politique en matière d'éducation, judaïsme, gouvernance, éducation à domicile, droit à l'éducation

## Introduction

Au Québec (Canada), des communautés religieuses juives orthodoxes, les Haredim, ont récemment opté pour l'apprentissage en famille<sup>1</sup>. Alors que les croyances

religieuses ne constituaient pas les principales motivations des parents faisant ce choix au Québec (Brabant, Bourdon & Jutras, 2003, 2004), ce phénomène pourrait provoquer un renversement. L'intérêt de ce cas est qu'il

1 Au Québec, le terme « apprentissage en famille » est préféré à celui d'« instruction en famille » par les familles et par les chercheurs

(pour une analyse terminologique, voir Brabant, 2010). Le ministère de l'Éducation nomme cette pratique l'« enseignement à la maison ».

résulte d'une entente à l'amiable entre l'État québécois et ces communautés, à l'issue de batailles juridiques et politiques. L'étude de cette entente pourrait éclairer d'autres États en présence de situations similaires.

Nous exposons d'abord le contexte de l'apprentissage en famille au Québec, puis la situation problématique des communautés haredies, du point de vue de la gouvernance de l'éducation, et, ensuite, l'entente adoptée par les parties pour la résoudre. Cette entente est étudiée, dans une perspective d'éthique appliquée, à la lumière d'un cadre de référence pertinent au problème, duquel nous tirons des critères d'évaluation éthique. Les résultats de cette démarche évaluative prendront la forme d'une description des éléments critiques de chaque dimension de cette entente. Nous soulignerons également les conditions de réussite des apprentissages sociaux impliqués.

## Problématique

### Le contexte de l'apprentissage en famille au Québec

Au Canada, l'éducation ne relève pas du gouvernement fédéral. Les dix provinces et les trois territoires administrent leur système scolaire respectif selon leurs propres lois. Pour la province de Québec, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) dirige l'ensemble des établissements d'enseignement public et privé des ordres préscolaire, primaire et secondaire. Il en délivre les diplômes, accorde les permis autorisant la tenue d'un établissement d'enseignement privé et établit les programmes d'études selon la visée éducative québécoise, dite « nationale »<sup>2</sup>. Cette visée correspond actuellement à un projet de société ancré dans les idéaux du Rapport Parent : accessibilité, universalité, démocratisation et laïcisation de l'enseignement (Gouvernement du Québec, 1964-1966).

La gouvernance des établissements d'enseignement primaire et secondaire publics est assurée régionalement, sans relation hiérarchique directe avec le ministère, par 72 commissions scolaires, dont les commissaires sont élus au suffrage universel. Cependant, les établissements d'enseignement privé et l'enseignement à la maison sont sous la responsabilité directe du ministère, qui en assure le suivi. Dans ce contexte, il

revient aux parents de choisir pour leurs enfants un enseignement public, privé ou à la maison.

S'ils décident d'éduquer leurs enfants dans la famille, les parents doivent en aviser par écrit le ministre et la commission scolaire de leur région. La Loi sur l'instruction publique prévoit que l'enfant doit recevoir un enseignement approprié et conforme aux conditions et modalités déterminées par règlement (Gouvernement du Québec, 2019a). Ce règlement précise notamment les obligations des parents en ce qui a trait au projet d'apprentissage de l'enfant et à l'évaluation annuelle, ainsi que l'accès aux services, aux ressources et aux installations des commissions scolaires. Pour l'année scolaire 2016-2017, 2 565 enfants étaient inscrits auprès du MEES comme recevant un enseignement à la maison<sup>3</sup>, soit 0,25 % de la population d'enfants d'âge scolaire (Institut de la statistique du Québec, 2019).

C'est dans ce contexte que s'inscrit le choix de l'apprentissage en famille par certaines communautés qui, traditionnellement, transmettent à leurs enfants une éducation fortement ancrée dans des valeurs et des connaissances religieuses, plutôt que dans un programme éducatif étatique composé de matières scolaires dites « séculières ».

À Montréal, au Québec, se trouvent des communautés haredies, constituées de différents groupes de Juifs orthodoxes. Ce sont surtout des Hassidim<sup>4</sup>, regroupant les communautés Lubavitch, Tosh, Belz, Skver et Satmar (Anctil, 2019). Celles-ci ont en commun le respect des principes d'une pratique juive orthodoxe particulièrement stricte, interprétée avec différentes variantes selon les communautés. Elles sont également remarquées par leur tenue vestimentaire traditionnelle, leur usage de la langue yiddish et la pratique de plusieurs rituels religieux.

La structure familiale de ces communautés, caractérisée par un taux de natalité plus élevé que celui de la population générale, crée des besoins scolaires importants (Anctil, 2019). Étant donné que ces populations souhaitent préserver et transmettre leurs traditions, notamment l'usage des langues juives (l'hébreu et le yiddish) ainsi que des croyances judaïques fondamentalistes, par une formation religieuse poussée, la scola-

2 La société québécoise a été reconnue formellement par le Canada comme une nation, distincte du « Canada anglais » par son histoire, sa langue et sa culture.

3 Données au 25 janvier 2018, fournies par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES, TSE, DGSEG, DIS, Portail informationnel, système Charlemagne).

4 Par souci de simplicité, nous regroupons ces communautés sous l'appellation Haredim et l'adjectif haredi.

risation des enfants appartenant à ces communautés se conjugue difficilement au curriculum national de l'école québécoise, ce qui est source de tension.

## La non-conformité de certaines écoles juives orthodoxes

Comprendre le choix de l'apprentissage en famille par ces communautés haredies requiert un retour dans le temps. Depuis les années 1950, les parents souhaitant éduquer leurs enfants dans la tradition judaïque orthodoxe n'avaient d'autre possibilité que d'avoir recours à une école privée. Selon la Loi sur l'enseignement privé (LEP), ces écoles doivent dispenser l'entièreté du Programme de formation de l'école québécoise et respecter le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (Gouvernement du Québec, 2019b). Un permis les autorise alors à offrir l'enseignement prévu au programme de formation et leur permet de recevoir du MEES une subvention valant environ 50 à 60 % de celle octroyée aux écoles publiques. Dans les écoles juives qui obtiennent le permis, l'enseignement se fait généralement en trois langues (français, anglais et hébreu) et l'enseignement religieux est offert parallèlement au programme de formation (Hirsh, 2016).

Certaines écoles juives montréalaises détiennent bien ce permis, mais il fait défaut à d'autres, en raison de l'absence de certaines matières requises par le programme de formation, d'un nombre d'heures de cours très réduit par rapport aux exigences du régime pédagogique ou du fait que les enseignants ne détiennent pas tous le brevet d'enseignement québécois (Gervais, 2010; Nadeau, 2017). Ces établissements étant considérés illégaux, leurs élèves étaient en défaut de respecter l'obligation de fréquentation scolaire. L'opinion publique s'est inquiétée quant à l'éducation reçue par ces enfants et à leur capacité d'autonomie sociale. Un couple d'adultes issu d'une communauté haredie s'est plaint d'avoir reçu, dans ce type d'école, une « éducation obscurantiste qui les condamne aujourd'hui au chômage » (Beaulieu, 2016).

En 2011, le Procureur général du Québec a demandé un ordre du tribunal visant la fermeture immédiate de l'un des ces établissements, l'Académie Yeshiva Toras Moshe. La Cour supérieure du Québec a rejeté cette demande pour cinq motifs, incluant l'absence d'urgence et l'insuffisance de preuve de la « véritable nécessité du régime pédagogique obligatoire adopté par l'État » (Procureur général du Québec, 2011).

## Une solution alternative : l'apprentissage en famille

À la suite de cela, en 2014, les parties ont adopté une entente prévoyant que l'Académie n'offre plus que l'enseignement religieux et des services de soutien scolaire ne nécessitant pas de permis (tutorat individuel ou en petit groupe, aide aux devoirs, préparation aux examens). Elle s'est engagée à informer les parents de leurs obligations relatives à la fréquentation scolaire. Pour régulariser leur situation, les enfants devaient soit fréquenter une « vraie » école, soit en être dispensés en étant inscrits à l'« enseignement à la maison ». La responsabilité de s'assurer que les enfants reçoivent un enseignement des matières dites séculières a ainsi été transférée de la direction de l'Académie vers les parents (Nadeau, 2017; Procureur général du Québec, 2014; Robillard, 2015).

À ce jour, les enfants de cette communauté continuent de fréquenter l'Académie Toras Moshe pour les études traditionnelles, mais la journée a été écourtée afin que les enfants puissent y recevoir du soutien scolaire pour les matières séculières et avoir du temps pour les étudier dans le cadre familial<sup>5</sup>. Depuis cette entente de 2014, d'autres écoles haredies ont suivi l'exemple de l'Académie Yeshiva Toras Moshe et un plus grand nombre de familles haredies ont opté pour l'apprentissage en famille. À l'été 2017, on relevait 705 enfants de ces communautés haredies inscrits à l'enseignement à la maison (Robillard, 2017). Puis, en 2019, le décompte s'élevait à plus de 2 000 enfants des communautés Satmar, Vitznitz, Skver, Loubavitch et Tosh<sup>6</sup>, doublant presque les effectifs québécois de l'enseignement à la maison.

## La question initiale de recherche

Bien que la situation éducative de ces jeunes soulève encore une méfiance chez certains citoyens québécois, les acteurs en présence ont résolu leur dilemme à l'aide d'une solution pragmatique 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.

C'est pourquoi cette étude pose la question suivante : l'entente visant à compléter l'éducation des

5 Communication personnelle avec le directeur de l'Académie, M. Jacob Maman (mai 2017).

6 *Idem* (juin 2019).

enfants haredis au moyen de l'apprentissage en famille est-elle une décision acceptable sur le plan éthique et, si oui, à quelles conditions ?

## Cadre de référence

Une première lecture du problème exige de retracer les normes en présence : les lois du Québec en matière d'éducation ; les lois constitutives fédérales et québécoises affirmant le droit à la liberté de conscience et de religion ; les normes pédagogiques et administratives de l'institution scolaire ; les normes religieuses des communautés haredies concernées ; et les normes sociales de la société québécoise.

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 plus substantiels, sur les plans historique, géographique, scientifique ou disciplinaire.

Pour analyser cette décision, nous avons construit un cadre de référence à partir de quatre sources de référence tirées de différents registres : 1) le droit de l'enfant à l'éducation, tel que défini par l'Organisation des Nations unies ; 2) une étude sur l'efficacité des politiques étatiques à l'égard des écoles haredies, tirée de la recherche en analyse des politiques ; 3) les connaissances sur l'apprentissage en famille, tirées de la recherche en éducation ; 4) la théorie de la gouvernance réflexive, tirée de la recherche en éthique de la gouvernance. Nous les présentons dans les sections qui suivent et en dégageons des critères d'évaluation de l'entente à l'étude.

### La définition onusienne du droit de l'enfant à l'éducation : acceptabilité et adaptabilité

Le concept du droit de l'enfant à l'éducation est souvent invoqué par les acteurs scolaires. Le Protecteur du

citoyen du Québec (2015), constatant les lacunes du suivi de l'apprentissage en famille, souligne le risque qu'y encourt le droit à l'éducation des enfants. L'opinion publique l'invoque également pour discréditer l'éducation des enfants haredis, vu les écarts de leurs écoles par rapport au programme de formation. Dans le jugement mentionné ci-dessus (Procureur général du Québec, 2011), la Cour a reconnu qu'elle n'avait pas été en mesure de prendre en compte cet aspect.

Suivant les traités internationaux relatifs aux droits de l'Homme, ainsi que les constitutions et les lois nationales, les États doivent rendre l'éducation disponible, accessible, acceptable et adaptable (ONU, 1999a, 1999b ; Tomasevski, 2001). Les deux premières qualités ne font pas défaut au Québec. Le concept d'acceptabilité sociale réfère à l'éducation « de base » ou « fondamentale » nécessaire à tout citoyen pour comprendre le fonctionnement de la société dans laquelle il vit, pour y participer, pour y accéder à l'autonomie financière et sociale, de même que pour avoir la capacité de s'y épanouir personnellement.

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, 1999c)<sup>7</sup>. La notion d'adaptabilité implique qu'un enfant faisant partie d'une minorité a le droit de recevoir une éducation qui transmette et préserve la langue, l'identité, la vie culturelle et religieuse de son groupe d'appartenance (ONU, 1989).

Un enfant devrait recevoir une éducation à la fois acceptable et adaptée (ONU, 1999b), lui inculquant tant « le respect 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). Autrement dit, on forme d'abord un enfant pour qu'il s'intègre à sa famille et à sa communauté, et non pour en faire un citoyen du monde ou même, de son pays entier, et ce, en lui

7 « An education that differs substantially from that provided by the State in its inspiration, content and methods » (ONU, 1999c, art. 73.a).

donnant à la fois des moyens de s'intégrer dans sa communauté et des moyens d'en sortir plus tard, si tel est son désir<sup>8</sup>. Les concepts d'acceptabilité et d'adaptabilité seront les deux premiers critères d'évaluation éthique de la décision politique que nous analysons.

### L'étude des politiques étatiques à l'égard des écoles haredies : pouvoir incitatif et contexte socio-légal

En s'appuyant sur les principes d'acceptabilité et d'adaptabilité, Perry-Hazan (2015) a étudié les politiques d'encadrement des écoles haredies dans quatre juridictions : en Angleterre, en Belgique, en Israël et à New York. La chercheuse y observe une interaction entre les normes et le contexte socio-légal (loi, inspection, financement, influence des rabbins, contexte socio-économique et volonté des parents). Elle montre que l'accès à une éducation « socialement acceptable » n'est pas garanti pour les enfants de ces communautés, en raison de politiques qui ne tiennent pas compte de cette interaction.

Par exemple, Israël finance les écoles secondaires privées à hauteur de 65 % à 100 %, selon la proportion de matières séculières enseignées et du respect d'autres exigences, mais l'efficacité de cette politique est contrecarrée par la possibilité de se prévaloir du statut d'« institution d'éducation culturelle unique », subventionnée à 60 % sans obligation relativement à l'éducation de base. En revanche, dans les écoles primaires privées d'Israël (subventionnées partiellement ou entièrement), d'Angleterre (non subventionnées) et de l'État de New York (subventionnées uniquement pour le transport et l'aide aux enfants à besoins spéciaux), les exigences relatives à une éducation « acceptable » sont beaucoup plus grandes, selon des politiques visant le respect uniforme et entier d'un curriculum national, et sont assorties de dispositions punitives. Toutefois, bien qu'on puisse penser que ces politiques strictes soient idéales, il y aurait un écart important entre visée et 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, acculé, l'État renâcle à utiliser des sanctions drastiques (amendes, fermetures forcées d'établissements, emprisonnements).

En Angleterre et à New York, des facteurs sociaux et économiques poussent les écoles haredies à offrir à leurs élèves une certaine éducation de base visant l'enseignement supérieur et le marché du travail. Cependant, 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 » contre le financement complet (même lorsqu'elles sont régies par une personne de droit privé). Elles effectuent un contrôle actif et efficace, engageant sur une voie plus sûre vers l'accessibilité à une éducation acceptable pour tous les enfants.

Perry-Hazan (2015) recommande le principe de financement proportionnel, où l'éducation de base est valorisée par des subventions proportionnelles au respect des standards éducatifs. Offrir aux écoles haredies de tels incitatifs financiers, avec des contrôles effectifs, pourrait à la fois protéger le droit des enfants de ces communautés à une éducation de base de qualité et garantir leur droit à une éducation conforme à leur tradition.

Plusieurs facteurs contextuels favoriseraient le succès de telles politiques : 1) la nécessité de participation économique et sociale, faisant pression sur les communautés (comme dans l'État de New York et en Angleterre) ; 2) l'adhésion de parents haredis à une éducation séculière ; 3) une intervention étatique plus mesurée, mieux acceptée socialement ; 4) un suivi attentif de ces mesures, notamment par des inspections (comme en Belgique). Pour Perry-Hazan, ces politiques offrent une réelle variété d'options aux parents, et fournissent des arguments concrets et financiers lors des négociations internes à leur communauté. Elles favorisent et accompagnent le changement à l'intérieur des communautés, soutenant plus efficacement, à long terme, le droit de l'enfant à l'éducation de base.

Nous nous inspirons de cette recommandation pour établir deux nouveaux critères d'évaluation du cas québécois à l'étude : le pouvoir incitatif de l'entente et sa prise en compte du contexte socio-légal.

8 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).

## Le corpus de recherche sur l'apprentissage en famille : facteurs de réussite

L'apprentissage en famille est une option éducative marginale et méconnue, ce qui prête le flanc à des préjugés, favorables ou défavorables. C'est une pratique nouvelle chez les communautés haredies québécoises, et les autorités scolaires la connaissent peu. La méta-analyse de Kunzman et Gaither (2013) montre que, malgré certaines limites méthodologiques (Brewer & Lubienski, 2017), les 1 400 études recensées ne remettent pas en question la valeur de cette option éducative, sur les plans de la réussite académique, de la socialisation, du développement socio-affectif des enfants ou de leur intégration professionnelle et sociale à l'âge adulte, car cette option produirait des résultats généralement équivalents à ceux de la fréquentation scolaire (Kunzman & Gaither, 2013). Certaines études révèlent même des résultats nettement supérieurs chez les enfants éduqués en famille et ce, pour des élèves ou des familles semblables au regard des variables traditionnelles de milieu social et de capital culturel ou scolaire des familles, par exemple : l'étude de Shyers (1992), ayant comparé en laboratoire les habiletés sociales d'un groupe d'enfants éduqués en famille et d'un groupe semblable d'enfants éduqués à l'école, lors de la réalisation d'une tâche complexe en coopération; et l'étude de Martin-Chang, Gould et Meuse (2011), ayant comparé deux groupes d'enfants canadiens du début du primaire, semblables sur plusieurs variables (âge, genre, origine géographique, structure familiale, niveau de scolarité de la mère, revenu familial) sauf pour leur forme d'éducation (à la maison ou à l'école), au moyen de tests dans plusieurs domaines de connaissance et de compétence. Cet avantage est attribué à l'engagement parental, l'enseignement individuel ou en petit groupe, la différenciation de l'enseignement, le ratio adulte-enfants, la mobilité des familles, la variété de ressources éducatives communautaires et le soutien entre parents (Anthony, 2015; Dumond, 2017).

L'approche de régulation de l'apprentissage en famille varie selon les États sur un continuum allant du contrôle étroit à l'absence d'obligation d'interaction entre les parents et l'État (Brabant, 2013, 2016, 2017; Dumond, 2017; Kunzman & Gaither, 2013). Avec l'approche de supervision par l'État, une formation des intervenants semble nécessaire pour un suivi souple et adapté au contexte. Avec l'approche de soutien, il s'agit d'une offre d'aide pédagogique aux parents

(formation à distance, aide financière, services scolaires, parascolaires, sociaux et de santé). Ces approches modérées souhaitent favoriser la collaboration parents-État et offrir une répartition équitable des ressources publiques allouées à l'éducation des enfants.

Des études attirent l'attention sur les parents ayant un faible niveau d'éducation, les familles en situation d'isolement social, les enfants ayant des troubles d'apprentissage (Urlbutt-Eastmann, 2017) et les parents ayant un historique de violence, de négligence ou d'abus (Coalition for Responsible Home Education, 2014). Des recherches ont recueilli des témoignages préoccupants de la part de jeunes adultes ayant vécu un apprentissage en famille dans des familles pratiquant une religion (généralement chrétienne fondamentaliste) aux États-Unis (Pennings, Sikkink, Wiens *et al.*, 2011) et de la part d'autres ayant vécu une expérience d'apprentissage non structuré (*unschooling*) au Canada (Gaudreau, 2017; Martin-Chang, Gould & Meuse, 2011). Certains auraient exprimé, à l'âge adulte, des sentiments de manque d'orientation, voire d'abandon de la part de leurs parents. Les craintes d'endoctrinement des enfants de familles très religieuses sont, en revanche, nuancées : ces enfants ne développeraient ni un comportement, ni des engagements religieux différents selon qu'ils sont éduqués à la maison ou dans une école choisie par les parents (Uecker, 2008).

Ces connaissances issues de la recherche sur l'apprentissage en famille permettront de relever, dans la problématique à l'étude, des éléments dont la présence pourrait renforcer ou affaiblir les chances de réussite de la solution éducative adoptée.

## La théorie de la gouvernance réflexive : adhésion aux normes et potentiel réflexif

Toute gouvernance sous-tend une vision sociale et politique, une perspective philosophique, une éthique de la gouvernance, plus ou moins cohérentes. La théorie de la gouvernance réflexive (Lenoble & Maesschalck, 2010; Maesschalck, 2001), adaptée à l'éducation par Brabant (2009, 2010), vise à résoudre des problèmes du domaine de l'intérêt public en contexte d'innovation sociale, c'est-à-dire lorsque des problèmes émergents appellent la création de solutions nouvelles. La gouvernance, définie comme la «totalité des différents moyens par lesquels les individus et les institutions, publiques et privées, gèrent leurs affaires communes» (Maesschalck, 2001, p.3), est envisagée de manière pragma-

tiste (recherche conjointe de solutions en réponse aux problèmes de vie en commun), réflexive (référence aux possibilités d'expérimentation et d'apprentissage de l'ensemble des acteurs) et contextualiste (prise en compte *a priori* de chaque contexte pour élaborer des normes réellement applicables).

La participation des citoyens à la gouvernance réflexive d'un problème institutionnel qui les concerne nécessite de leur part un apprentissage démocratique de l'action collective, dont les étapes sont la constitution d'un regroupement de solidarité, puis d'un acteur collectif et, finalement, d'un acteur politique (Brabant, 2010), qui peut contribuer à la création de nouvelles normes sociales issues de leur contexte, augmentant ainsi leur applicabilité.

On assiste alors à un double apprentissage social : l'apprentissage de l'action collective par les citoyens, en vue de participer à la réflexivité institutionnelle, et l'apprentissage, par l'État, de l'accueil de cette participation, car l'adhésion aux normes est facilitée par la participation des acteurs à leur co-construction. Cette théorie de la gouvernance offre ainsi de nouveaux critères d'évaluation de la décision à l'étude : l'adhésion aux nouvelles normes ainsi que leur potentiel réflexif.

À la lumière de ce cadre de référence, la question initiale de recherche se précise comme suit : quelle est l'acceptabilité éthique de l'entente concernant l'apprentissage en famille des enfants haredis, au regard des critères d'évaluation tirés du cadre de référence ?

## Méthode

Notre étude de cas, inscrite dans le champ de la gouvernance de l'éducation, adopte une méthode tirée 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 ces situations problématiques pour produire des normes plus satisfaisantes (Marzano, 2008). Dans le cas ici étudié, 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.

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 sera mis à l'épreuve d'un élargissement des repères normatifs, permettant d'estimer le potentiel

d'universalité de cette décision ou, du moins, sa transférabilité à des contextes semblables. Cette démarche s'appuie sur les sources de référence mobilisées dans le cadre conceptuel (droit de l'enfant à l'éducation, étude des politiques éducatives, recherche sur l'apprentissage en famille, théorie de la gouvernance) et les critères d'évaluation éthique que nous en avons tirés : acceptabilité et adaptabilité de l'éducation, facteurs de réussite de l'apprentissage en famille, prise en compte du contexte socio-légal et pouvoir incitatif de l'entente, potentiel réflexif et d'adhésion aux normes.

Pour l'analyse, nous avons subdivisé l'entente en six dimensions : 1) le refus du permis d'enseignement privé, 2) l'inscription à l'« enseignement à la maison », 3) l'expérience éducative des enfants, 4) la mobilisation des parents, 5) le soutien par l'institution et 6) le processus de création normative.

## Résultats

Chacune des six dimensions est analysée à la lumière des critères d'évaluation de l'acceptabilité éthique établis. Une synthèse des résultats clôt cette partie.

### Le refus du permis d'enseignement privé

Une première décision dans cette affaire fut le refus du ministère de l'Éducation d'accorder le permis d'exercice d'un établissement d'enseignement privé à l'Académie Yeshiva Toras Moshe, ne respectant pas intégralement son programme de formation et son régime pédagogique<sup>9</sup>. Dans le cas des écoles haredies montréalaises, cette politique du « tout ou rien » a eu comme conséquence, paradoxalement, d'interdire l'enseignement des mathématiques et de l'anglais aux enfants haredis. Une politique étatique visant à favoriser l'éducation a ainsi conduit à l'abandon des rudiments d'éducation séculière. Dans les termes onusiens, cela a nui à l'acceptabilité de l'éducation, et restreint l'option que les communautés avaient choisie pour en assurer l'adaptabilité. Ces aspects jouent donc en la défaveur de l'acceptabilité de cette décision selon nos critères d'évaluation éthique.

Suivant Perry-Hazan, il serait plus judicieux pour un État d'inciter les établissements d'enseignement

9 Bien que les défenseurs aient demandé que le ministre use de son pouvoir d'exempter une organisation à caractère religieux, sans but lucratif, de certaines obligations relatives aux matières, aux programmes et aux manuels scolaires (Procureur général du Québec, 2011).

par une subvention proportionnelle à leur respect de ses exigences. Perry-Hazan recommande cependant de prendre en compte le contexte socio-légal. Or, au Québec, l'adoption d'un financement incitatif aurait exigé une modification législative et une révision importante du traitement de toutes les écoles privées. De plus, la population québécoise est divisée au sujet du financement des écoles privées. Il est dès lors compréhensible que l'option du financement proportionnel n'ait pas la faveur des décideurs. L'État québécois pourrait difficilement justifier un remaniement général du financement de l'éducation par la volonté de résoudre la seule situation, exceptionnelle, des écoles haredies, même si cette politique encouragerait leur progression vers une éducation acceptable.

De même, certaines normes ne s'appliquent pas dans tous les contextes (Maesschalck, 2001), comme la Loi sur l'enseignement privé (Gouvernement du Québec, 2019b) dans le contexte très particulier des écoles haredies. Le pragmatisme pouvait exiger de s'inscrire sous une norme radicalement différente pour atteindre les mêmes buts. Le choix de placer l'éducation des enfants haredis dans le cadre de l'apprentissage en famille, mesure d'exception prévue à la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2019a), pouvait permettre d'envisager le problème autrement. Au niveau normatif supérieur, cette mesure respecte le droit constitutionnel relatif à la liberté de conscience et de religion, permettant d'établir des lieux de culte et d'enseignement religieux. Cette décision révèle ainsi un apprentissage réflexif de la part de l'institution. Ne plus fermer les yeux sur une situation qui dérogeait à la Loi sur l'enseignement privé rétablit la crédibilité et la cohérence des pratiques d'inspection et de contrôle du ministère de l'Éducation à l'égard des établissements d'enseignement privé, et favorise leur adhésion à ces normes. En regard des trois critères d'évaluation éthique que sont la prise en compte du contexte socio-légal, la réflexivité de la gouvernance et le potentiel d'adhésion aux normes, la permission de maintenir l'enseignement religieux à l'Académie paraît mieux avisée que l'ordre de fermer l'établissement. Cependant, cela ne suffit pas à satisfaire les critères d'acceptabilité et d'adaptabilité de l'éducation; et les deux derniers critères (caractère incitatif à une éducation acceptable, facteurs de réussite de l'apprentissage en famille) ne s'appliquent pas à cette première dimension de l'entente.

## L'inscription à l'« enseignement à la maison »

Dans le cadre de l'apprentissage en famille, les enfants sont inscrits à la commission scolaire et au ministère de l'Éducation, ce qui a l'avantage de permettre de connaître leur situation éducative. L'évaluation individuelle incluse dans le suivi ministériel pourrait, mieux que l'inspection des établissements, 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, ce cadre d'enseignement maintient la possibilité pour les parents et le centre communautaire d'offrir un enseignement adapté à leur culture.

Cette responsabilisation des parents envers l'obligation de fréquentation scolaire modifie l'interlocuteur de l'État : il interagit directement avec les parents et les enfants, plutôt qu'avec la direction d'un établissement. Selon Perry-Hazan, le soutien des aspirations parentales, par des politiques étatiques favorisant une diversité des options et des pratiques, peut favoriser une progression de l'intérieur au sein des communautés haredies, c'est-à-dire un incitatif vers une éducation acceptable. Ici, un renversement de situation significatif s'est opéré : alors qu'auparavant, les parents soutenaient le projet éducatif et religieux de leur communauté et de l'Académie, c'est maintenant le personnel enseignant de l'Académie qui soutient le projet éducatif des parents. À titre d'exemple, depuis cette entente, la journée d'étude à l'Académie aurait été écourtée, afin que les enfants aient le temps d'étudier les matières séculières avec leurs parents à la maison. Cela révèle, du même coup, une adhésion des parents et de la structure communautaire au nouveau cadre normatif, ce qui constitue une force du point de vue de la gouvernance réflexive.

L'autorisation d'offrir des services de soutien scolaire, accordée à l'Académie, a amené son personnel enseignant à réorganiser ses services éducatifs (tutorat, aide aux devoirs, préparation d'examens). Cela favorise l'individualisation et la différenciation de l'enseignement, ainsi que l'engagement parental, facteurs d'efficacité de l'apprentissage en famille.

Selon les critères d'évaluation examinés (adaptabilité et acceptabilité de l'éducation, caractère incitatif, présence de facteurs favorables à la réussite de l'apprentissage en famille et adhésion aux normes), l'inscription des enfants à l'« enseignement à la maison » apparaît

favorable à l'acceptabilité éthique de l'entente. Les critères de prise en compte du contexte socio-légal et de potentiel de réflexivité ne se manifestent pas de façon marquante dans cette dimension.

## L'expérience éducative des enfants

S'il n'a pas été démontré que le régime pédagogique québécois dans son intégralité soit nécessaire au sain développement d'un enfant, les travaux onusiens affirment que l'éducation à laquelle il a droit doit être à la fois adaptée à sa culture et socialement acceptable. Son bien-être général doit également être considéré.

Concernant le programme éducatif, on ne peut présumer que les parents enseignent aux enfants des contenus d'apprentissage semblables ou équivalents à ce qu'ils recevraient à l'école. Ils pourraient être insuffisants, même avec le soutien scolaire offert par l'école; ils pourraient aussi être supérieurs, par exemple en offrant un programme élargi et plus personnalisé. C'est la supervision exercée par les autorités scolaires qui vérifie l'acceptabilité et met en place des mesures de remédiation si nécessaire, ce qui devrait avoir un effet incitatif sur les parents, responsables de l'adaptabilité.

La recherche sur l'apprentissage en famille identifie comme défavorables au parcours académique le faible niveau d'éducation de certains parents, les troubles d'apprentissage de certains enfants et les approches d'apprentissage non structurées (*unschooling*). Ces caractéristiques peuvent être présentes dans la situation qui nous occupe. Toutefois, l'interaction régulière du personnel enseignant de l'Académie avec ses élèves (tutorat, aide aux devoirs, préparation aux examens) ainsi que le suivi ministériel de l'enseignement à la maison devraient permettre de dépister rapidement des lacunes et de les pallier – du moins, certainement mieux et plus rapidement que lorsque l'État n'avait aucun contrôle sur l'établissement d'enseignement « illégal ».

Selon la recherche sur l'apprentissage en famille, le développement socio-affectif des enfants pourrait bénéficier des relations familiales plus soutenues avec les parents et la fratrie, et de l'attention individuelle reçue à la maison. Mais la recherche révèle l'expérience éducative difficile de certains enfants éduqués dans des familles pratiquant une religion ou en situation d'isolement social. La situation étudiée ici présente des analogies avec ces contextes; un sentiment de désorientation à l'âge adulte, tel qu'exprimé par des adultes

éduqués dans une famille très religieuse, pourrait apparaître également chez les enfants haredis. Toutefois, ce risque semble atténué à la fois par la vie de groupe qu'amène la fréquentation quotidienne du centre communautaire et par la vie en milieu urbain. Les recherches suggèrent que l'effet de transmission des croyances et des comportements religieux de parents très pratiquants – souhaité ou non – n'est pas accentué par la pratique de l'apprentissage en famille. De même, le manque d'interaction sociale et d'activités de socialisation n'est pas à craindre ici, puisque les enfants fréquentent leur centre tous les jours. Enfin, le maintien de la fréquentation scolaire apporte une certaine protection sociale aux enfants, car le retrait scolaire et social peut soustraire au regard d'autrui les enfants de parents violents.

Par rapport aux critères d'acceptabilité et d'adaptabilité de l'éducation et à celui du caractère incitatif à l'éducation acceptable, l'entente est acceptable en ce qui concerne ses répercussions sur l'éducation des enfants. Des caractéristiques familiales identifiées comme facteurs de risque par la recherche sur l'apprentissage en famille sont défavorables à son acceptabilité, quoique modérées par le contexte social de ces communautés. Les autres critères d'évaluation (prise en compte du contexte socio-légal, potentiel réflexif et adhésion aux normes) ne sont pas pertinents à cette dimension de l'entente.

## La mobilisation des parents

Certains aspects de l'entente représentent des défis pour les parents. Si l'apprentissage en famille est généralement reconnu comme une forme d'éducation valable et équivalente à la fréquentation scolaire, et malgré ses avantages spécifiques pour le cas qui nous intéresse, des préoccupations peuvent toutefois être soulevées quant au contexte particulier de cette nouvelle orientation éducative des familles haredies.

Une première préoccupation concerne la motivation des parents. Le choix de l'apprentissage en famille naît habituellement de la forte motivation des parents à s'engager dans un projet pédagogique familial avec leurs enfants, du désir de leur offrir une expérience éducative qui concorde avec leur vision de l'éducation ou de répondre à leurs besoins particuliers. Cette motivation soutient l'engagement quotidien qu'exige ce mode de vie. Or les parents haredis ont plutôt opté pour l'apprentissage en famille comme une solution de dernier recours, quoique de bonne grâce.

Plusieurs parents de ces communautés ne maîtrisant pas bien la langue française (qui doit être enseignée), leurs familles étant généralement nombreuses, et cette décision demandant une réorganisation de la vie familiale, le défi paraît grand. Débutants dans cette pratique, ces parents ne peuvent s'entraider comme le font habituellement les parents-éducateurs. Une réorganisation des services éducatifs de l'Académie sous forme de soutien scolaire ne pourra y pourvoir qu'en partie, et les parents des communautés haredies solliciteront probablement peu l'expertise des groupes de soutien extérieurs à leurs communautés ou sur l'internet. Sur le plan de la gouvernance, ceci limite l'apprentissage social des communautés, ainsi que le potentiel de réflexivité collective et institutionnelle.

Le manque de certains facteurs de mobilisation des parents (motivation, langue d'enseignement, soutien pédagogique) pourrait compromettre l'acceptabilité, et même l'adaptabilité, de l'enseignement et de l'expérience éducative; cela pourrait aussi diminuer l'adhésion des parents à cette forme d'éducation et leur participation à sa gouvernance. Une meilleure prise en compte du contexte socio-légal de cette entente aurait pu suggérer une offre de soutien adaptée à ces communautés.

Bien que les parents apparaissent, pour l'instant, fortement mobilisés envers l'apprentissage en famille, cette dimension de l'entente révèle des vulnérabilités eu égard à tous les critères d'évaluation, à cause de facteurs familiaux et contextuels défavorables, ce qui diminue son acceptabilité éthique d'ensemble.

## Le soutien par l'institution

Pour le ministère de l'Éducation, la responsabilité nouvelle du suivi de ces familles appelle 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. La recherche sur la gouvernance de l'apprentissage en famille révèle l'importance de la sélection et de la formation des intervenants. Cette recommandation est significative dans le cadre de la mise en œuvre du nouveau cadre juridique québécois, en vue de laquelle les intervenants sont tous nouvellement embauchés. Le suivi exercé par eux pourrait ainsi soutenir ou nuire à l'adaptabilité de l'éducation. Conséquemment, sur la dimension du soutien institutionnel aussi, le contexte socio-légal de cette entente comporte des défis impor-

tants, bien que les ressources communautaires puissent pallier dans une certaine mesure le soutien institutionnel de l'apprentissage en famille.

En revanche, grâce à ce nouveau mandat de suivi de cette pratique, le ministère et ses intervenants peuvent maintenant offrir des programmes, des conseils pédagogiques et du matériel éducatif aux parents. L'accompagnement qui pourrait ainsi leur être offert répond aux recommandations de la recherche sur l'apprentissage en famille quant aux approches de supervision et de soutien, qui favorisent les apprentissages sociaux des parents et de l'État.

Le nouveau Règlement sur l'enseignement à la maison engage le ministère et les commissions scolaires en ce sens (Gouvernement du Québec, 2019c). De plus, une augmentation de la subvention aux commissions scolaires pour le soutien des enfants éduqués en famille, bien que représentant une fraction minime de ce qui leur est attribué pour un enfant scolarisé, permettra aux enfants éduqués en famille d'avoir accès au matériel didactique, aux professionnels et aux installations scolaires publiques (Robillard, 2016; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019). Ces mesures incitent à l'adhésion au cadre normatif et à l'éducation de base. De plus, un élargissement des possibilités d'expérimentation pédagogique favorise l'apprentissage collectif et institutionnel. Toutefois, ici encore, pour que les familles profitent de ces ressources étatiques, la mobilisation des parents est nécessaire et non assurée.

L'analyse de la dimension de cette entente relative au soutien par l'institution montre des zones de fragilité comportant des points de bascule nécessaires, mais imprévisibles, eu égard aux critères d'adaptabilité et d'acceptabilité de l'éducation, de prise en compte du contexte socio-légal et d'adhésion aux normes. L'acceptabilité de l'entente est tout de même bien appuyée sur un fort pouvoir incitatif, sur la présence de facteurs favorables à la réussite de l'apprentissage en famille et sur le potentiel réflexif lié à l'offre de soutien institutionnel.

## Le processus de création normative

Certaines caractéristiques d'une gouvernance réflexive et d'une approche pragmatique contextuelle sont ici présentes. L'application des normes éducationnelles générales rencontrant trop d'obstacles dans le contexte des Haredim, l'apprentissage en famille a été proposé. Le nouveau cadre juridique de l'apprentissage en

famille ayant été créé *a posteriori*, il a été conçu en connaissance des contraintes contextuelles, ce qui en favorise l'applicabilité.

Pendant ce processus de création normative, les parents se sont entr aidés en constituant un regroupement de solidarité, puis un acteur collectif : l'Association éducative juive pour l'enseignement à la maison. Que des citoyens se regroupent pour contribuer à la résolution d'un problème qui les touche et à la gouvernance d'un domaine d'intérêt public s'inscrit dans une perspective de gouvernance réflexive. Pour devenir un véritable acteur politique, il manquait à l'Association une place dans les dispositifs démocratiques ; ce n'est plus le cas grâce à son invitation comme membre à la Table de concertation nationale en matière d'enseignement à la maison, prévue dans le nouveau cadre juridique. L'adhésion aux normes de gouvernance et de pratique construites en concertation s'en trouve facilitée. Cette concertation des acteurs correspond également à l'esprit de l'approche de supervision recommandée par la recherche sur l'apprentissage en famille, où les compétences parentales et étatiques complémentaires en matière d'éducation sont mises à contribution dans l'intérêt de l'enfant.

La gouvernance réflexive prévoit l'apprentissage institutionnel : l'État devrait soutenir le dialogue entre citoyens et institution. Cela implique l'encouragement de l'apprentissage collectif et politique de l'Association et de sa participation à la recherche de solutions contextualisées et acceptables. La recherche conjointe de solutions tend à susciter l'adhésion plutôt que la résistance des parents, contribue à l'équilibre entre les caractères acceptable et adaptable de l'éducation des enfants et sensibilise les communautés à l'importance de l'éducation de base. Cette approche collaborative est un choix pertinent, vu le contexte socio-légal. Ce processus de création normative est favorable à son acceptabilité éthique eu égard à tous les critères d'évaluation éthique établis.

## Synthèse et discussion des résultats

Le tableau 1 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 de l'entente a révélé des conditions favorables à son acceptabilité éthique, et inversement pour le signe négatif (-). La barre oblique (/) indique que le critère ne s'applique pas.

Il appert que les paramètres de cette entente placent en équilibre l'acceptabilité et l'adaptabilité de l'éducation offerte aux enfants haredis, alors que ce n'était pas le cas dans le contexte éducatif précédent où son caractère acceptable semblait mis à mal par une éducation fortement adaptée et l'absence d'interaction avec l'État. Le droit de l'enfant à l'éducation pourrait être mieux respecté dans ce cadre.

Sans suivre la recommandation de Perry-Hazan d'adopter une politique de financement proportionnel, le contexte socio-légal ne s'y prêtant pas, l'entente comporte les conditions d'un pouvoir incitatif appréciable à l'endroit des communautés concernées pour les accompagner dans le sens d'une éducation plus socialement acceptable. Des exigences de respect de certaines balises provinciales en matière d'éducation sont affirmées dans le cadre juridique de l'apprentissage en famille et des mesures réalistes de supervision de leur mise en application sont prévues.

La pratique de l'apprentissage en famille ne constitue pas un problème en elle-même par rapport aux critères d'acceptabilité éthique établis dans cette étude. Certaines caractéristiques favorables à son succès sont présentes (soutien par l'institution, occasions de socialisation pour les enfants), quoique des facteurs de vulnérabilité apparaissent (motivation, expérience des parents, caractère religieux s'il conduit à l'isolement social).

Du point de vue d'une gouvernance réflexive, cette entente va dans la bonne direction, puisque l'approche de supervision et la Table de concertation favorisent la co-construction des normes et le double apprentissage social, des communautés comme de l'institution.

Les dimensions de l'entente soutenant le mieux son acceptabilité éthique sont l'inscription à l'« enseignement à la maison » et le processus de création normative, alors que la mobilisation des parents en serait le talon d'Achille, vu le défi représenté par cette pratique pour ces familles. La dimension qui suscite le plus de questionnement est le soutien offert par l'institution ; associé au nouveau cadre juridique de l'apprentissage en famille au Québec, il pourrait jouer un rôle-clé dans l'acceptabilité de cette décision à tous points de vue (respect du droit de l'enfant à l'éducation, efficacité des politiques, réussite de l'apprentissage en famille et réflexivité de la gouvernance), mais sa nouveauté pourrait aussi en faire le point faible.

Tableau 1. Évaluation des dimensions de l'entente au regard des composantes du cadre de référence

Composantes du cadre de référence	Le droit de l'enfant à l'éducation		Les politiques étatiques à l'égard des écoles haredies		La recherche sur l'apprentissage en famille	La gouvernance réflexive	
	L'adaptabilité de l'éducation	L'acceptabilité de l'éducation	Le pouvoir incitatif de l'entente	La prise en compte du contexte socio-légal	La présence de caractéristiques favorables à l'apprentissage en famille	Le potentiel de réflexivité	Le potentiel d'adhésion aux normes
<b>Critères d'évaluation éthique</b>							
<b>Dimensions de l'entente</b>							
Le refus du permis d'enseignement privé	-	-	/	+	/	+	+
L'inscription à l'« enseignement à la maison »	+	+	+	/	+	/	+
L'expérience éducative des enfants	+	+	+	/	+/-	/	/
La mobilisation des parents	-	-	-	-	-	-	-
Le soutien par l'institution	+/-	+/-	+	+/-	+/-	+	+/-
Le processus de création normative	+	+	+	+	+	+	+

## Conclusion

Les tensions relatives à l'éducation des jeunes des communautés haredies de Montréal semblent se dénouer grâce à l'adoption de l'apprentissage en famille, conjugué à une offre de soutien scolaire et à la fréquentation de l'école religieuse. Notre analyse de cette entente a permis d'en apprécier l'acceptabilité éthique. Bien que les résultats de cette démarche d'analyse soient généralement positifs, elle révèle la fragilité de certains aspects de la situation étudiée. Or, la preuve de la bonne mise en œuvre de cette entente et de l'atteinte de ses objectifs reste encore à faire. D'importants aspects demeurent fortement dépendants de cette concrétisation : la mobilisation des parents, le soutien offert par l'institution, la poursuite de la collaboration entre les parties et leur engagement conjoint dans une gouvernance réflexive, impliquant un processus d'apprentissage social continu. C'est seulement si ces conditions se mettent réellement en place que l'acceptabilité éthique de l'entente sera avérée.

Si c'est le cas, la recherche sur cette forme de scolarisation indique que l'expérience de l'apprentissage en

famille pourrait enrichir significativement l'éducation des enfants grâce aux avantages de cette pratique : l'efficacité du temps d'enseignement, l'engagement parental, l'individualisation de l'enseignement, le soutien entre parents et la supervision doublée de soutien de la part des instances scolaires. Cette pratique éducative pourrait alors rejoindre l'objectif d'assurer l'accès de l'enfant à une éducation de base plus acceptable, tout en protégeant son droit à une éducation adaptée à sa culture et à sa communauté d'appartenance.

Une étude longitudinale de la progression de l'apprentissage des enfants, du développement des pratiques pédagogiques des parents et de la participation de l'Association éducative juive pour l'enseignement à la maison pourra permettre d'en monitorer l'évolution. Une telle étude est en cours<sup>10</sup> auprès des quelque

10 Brabant C. & Durand M.-J. (2018-2021). *La scolarisation à la maison de jeunes juifs hassidiques : progression des apprentissages, des pratiques pédagogiques et de la participation à la gouvernance*. Subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, n°890-2017-0084.

750 familles et 2 000 enfants regroupés dans l'Association.

L'étude de ce cas particulier apporte de nouvelles connaissances sur l'apprentissage en famille, par la description détaillée des acteurs et des enjeux en présence. Elle contribue à la recherche dans le domaine de la gouvernance, notamment en mettant en œuvre une démarche d'évaluation de l'acceptabilité éthique d'un processus de création normative. Son cadre de référence et sa méthode d'analyse, inspirés de l'éthique appliquée, pourraient éclairer la résolution d'autres problématiques complexes en éducation. L'exemple des politiques québécoises en matière d'apprentissage en famille pourrait enrichir l'étude des politiques éta-

tiques visant à soutenir le droit à l'éducation des enfants de communautés culturelles ou religieuses minoritaires qui ne se reconnaissent pas dans le système scolaire de la majorité.

Christine Brabant

Université de Montréal,  
Faculté des sciences de l'éducation  
christine.brabant@umontreal.ca

Christiane Caneva

Université TÉLUQ  
ccaneva@teluq.ca

## Bibliographie

- ANCTIL P. (2019). «Vers une sociologie des communautés hassidiques de Montréal». In P. Anctil & I. Robinson (dir.), *Les Juifs hassidiques de Montréal*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, p.13-34.
- ANTHONY K. V. (2015). «Educational cooperatives and the changing nature of home education: Finding balance between autonomy, support, and accountability». *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, n° 9(18), p.36-63.
- BEAULIEU C. (2016). «Que faire avec les écoles illégales ? Deux adultes ayant grandi dans une communauté juive ultraorthodoxe estiment que l'État aurait dû les protéger contre l'éducation obscurantiste qui les condamne aujourd'hui au chômage». *L'Actualité*, juin 2016.
- BRABANT C. (2009). «Introduction à la gouvernance réflexive. Essai de cadre théorique pour une recherche en gouvernance de l'éducation». *Les Carnets du Centre de philosophie du droit*, n° 140.
- 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, éducation, Université de Sherbrooke.
- BRABANT C. (2013). *L'école à la maison au Québec : un projet familial, social et démocratique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BRABANT C. (2016). «L'apprentissage de la participation à la réflexivité institutionnelle chez des intervenants en scolarisation à la maison». *Revue des sciences de l'éducation*, n° 42(3), p.69-135.
- BRABANT C. (2017). *Mémoire sur le projet de loi no 144 : Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions législatives concernant principalement la gratuité des services éducatifs et l'obligation de fréquentation scolaire*. Présenté à la Commission de la culture et de l'éducation de l'Assemblée nationale du Québec dans le cadre des consultations particulières et des auditions publiques sur le projet de loi n°144. Montréal : Université de Montréal.
- BRABANT C., BOURDON S. & JUTRAS F. (2003). «Home education in Quebec: Family first». *Evaluation and Research in Education*, n°17(2-3), p.112-131.
- BRABANT C., BOURDON S. & JUTRAS F. (2004). «L'école à la maison au Québec : l'expression d'un choix familial marginal». *Enfances, familles, générations*, n°1(1).
- BREWER T. J. & LUBIENSKI C. (2017). «Homeschooling in the United States: Examining the rationales for individualizing education». *Posições*, n° 28(2), p.21-38.
- COALITION FOR RESPONSIBLE HOME EDUCATION (2014). *For social workers and caseworkers*. En ligne : <<https://responsiblehomeschooling.org/briefs/a-message-for-social-workers/>> (consulté le 8 janvier 2020).
- DUMOND M. (2017). *Les groupes de soutien d'apprentissage en famille («école à la maison») : production de normes sociales dans une perspective de gouvernance réflexive de l'éducation*. Mémoire de maîtrise, sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- GAUDREAU J. (2017). *Le point de vue d'adultes québécois ayant vécu l'expérience de la non-scolarisation (unschooling) au cours de leur enfance et/ou de leur adolescence : une approche phénoménologique*. Mémoire de maîtrise, sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- GERVAIS L.-M. (2010). «Communauté juive orthodoxe. Virage à 180° à l'École Belz». *Le Devoir*, 2 décembre 2010
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1964-1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec : Publications du Québec.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2019a). *Loi sur l'instruction publique*. L.R.Q., c. I-13.3. En ligne : <<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/i-13.3>> (consulté le 8 janvier 2020).
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2019b). *Loi sur l'enseignement privé*. L.R.Q., c. E-9.1. En ligne : <<http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/E-9.1>> (consulté le 8 janvier 2020).

- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2019c). *Règlement sur l'enseignement à la maison*. L.R.Q., c. I-13.3, r. 6.01. En ligne : <<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/I-13.3,%20r.%206.01/>> (consulté le 8 janvier 2020).
- HIRSH S. (2016). « L'articulation des identités plurielles à travers l'éducation : l'exemple de quatre écoles juives à Montréal ». *Eurostudia*, n°11(1), p.1-18.
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2019). *Le Québec, chiffres en main*. En ligne : <[http://www.stat.gouv.qc.ca/quebec-chiffre-main/pdf/qcm2019\\_fr.pdf](http://www.stat.gouv.qc.ca/quebec-chiffre-main/pdf/qcm2019_fr.pdf)> (consulté le 8 janvier 2020).
- KUNZMAN R. (2017). « Homeschoolers socialization. Skills, values and citizenship ». In M. Gaither (dir.), *The Wiley Handbook of Home Education*. Hoboken : Wiley, p.271-302.
- KUNZMAN R. & GAITHER M. (2013). « Homeschooling: A comprehensive survey of the research ». *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, n°2(1), p.4-59.
- LENOBLE J. & MAESSCHALCK M. (2010). *Democracy, law and governance*. Farnham : Ashgate Publishing.
- MAESSCHALCK M. (2001). *Normes et contextes. Les fondements d'une pragmatique contextuelle*. Hildesheim (Allemagne) : Georg Olms Verlag AG.
- MARTIN-CHANG S., GOULD O. N. & MEUSE R. E. (2011). « The impact of schooling on academic achievement: Evidence from homeschooled and traditionally schooled students ». *Canadian Journal of Behavioural Science*, n°43(3), p.195-202.
- MARZANO M. (2008). *L'éthique appliquée*. Paris : PUF.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2019). *Commissions scolaires. Règles budgétaires de fonctionnement pour les années scolaires 2018-2019 à 2020-2021. Éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire. Amendées – octobre 2019*. En ligne : <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/ress\\_financieres/rb/RB\\_CS\\_18-21\\_fonc\\_19\\_AMEND\\_oct.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/ress_financieres/rb/RB_CS_18-21_fonc_19_AMEND_oct.pdf)> (consulté le 8 janvier 2020).
- NADEAU J. (2017). « Écoles hassidiques ». *Le Devoir*, 1<sup>er</sup> octobre 2017.
- ONU (1966). *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. En ligne : <<https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cescr.pdf>> (consulté le 8 janvier 2020).
- ONU (1989). *Convention internationale relative aux droits de l'enfant*.
- ONU (1999a). *Le contenu du droit à l'éducation*. Commission des droits de l'Homme, UN Doc. E/CN.4/Sub.2/1999/10.
- ONU (1999b). *Observation générale no 13*. Comité des droits économiques, sociaux et culturels, U.N. Doc. E/C.12/1999/10.
- ONU (1999c). *The realization of economic, social and cultural rights: the realization of the right to education, including education in human rights. The content of the right to education*. Commission on human rights. Sub-Commission on Prevention of Discrimination and Protection of Minorities. Working paper presented by Mr. Mustapha Mehedi. En ligne : <<http://www.refworld.org/docid/3b00f26c4.html>> (consulté le 8 janvier 2020).
- ONU (2001). *Observation générale no 1*. Comité des droits de l'enfant, U.N. Doc. CRC/GC/2001/1.
- PENNINGS R., SIKKINK D., WIENS K., SEEL J. & VAN PELT D. A. (2011). *Do the motivations for private religious catholic and protestant schooling in North America align with graduate outcomes?* Hamilton (Canada) : Cardus.
- PERRY-HAZAN L. (2015). « Curricular choices of ultra-Orthodox Jewish communities: translating international human rights law into education policy ». *Oxford Review of Education*, n°41(5), p.628-646.
- PROCUREUR GÉNÉRAL DU QUÉBEC (2011). *Procureur général du Québec c. Académie Yeshiva Toras Moshe de Montréal*, 2011 QCCS 4622.
- PROCUREUR GÉNÉRAL DU QUÉBEC (2014). *Procureur général du Québec c. Académie Yeshiva Toras Moshe de Montréal*, 2014 QCCS JR1320.
- PROTECTEUR DU CITOYEN (2015). *La scolarisation à la maison : pour le respect du droit à l'éducation des enfants (Rapport d'enquête)*. Québec : Assemblée nationale.
- ROBILLARD J.-P. (2015). « L'école à la maison, une solution aux écoles juives illégales ? » *Radio-Canada*, 12 novembre 2015.
- ROBILLARD J.-P. (2016). « Québec donne plus d'argent pour l'école à la maison ». *Radio-Canada*, 12 juillet 2016.
- ROBILLARD J.-P. (2017). « L'école à la maison continue de gagner en popularité chez les hassidiques ». *Radio-Canada*, 12 mai 2017.
- SHYERS L. E. (1992). *Comparison of social adjustment between home and traditionally schooled students*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, University of Florida.
- TOMASEVSKI K. (2001). « Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable ». *Right to education primers*, n°3.
- UECKER J. E. (2008). « Alternative schooling strategies and the religious lives of American adolescents ». *Journal for the Scientific Study of Religion*, n°47, p.563-584.
- UK DEPARTMENT FOR CHILDREN, SCHOOLS AND FAMILIES (2013). *Elective home education. Guidelines for local authorities*. En ligne : <[https://archive.hillingdon.gov.uk/media/35329/DCSF---Elective-home-education---Guidelines-for-local-authorities/pdf/guidelines\\_for\\_las\\_on\\_elective\\_home\\_educationsecondrevised\\_0\\_2\\_0\\_2\\_0\\_2.pdf](https://archive.hillingdon.gov.uk/media/35329/DCSF---Elective-home-education---Guidelines-for-local-authorities/pdf/guidelines_for_las_on_elective_home_educationsecondrevised_0_2_0_2.pdf)> (consulté le 8 janvier 2020).
- URLBUTT-EASTMANN K. (2017). « Teaching the child with exceptional needs at home ». In M. Gaither (dir.), *The Wiley Handbook of Home Education*. Hoboken : Wiley, p.271-302.