

Grandir dans la communauté juive à Montréal

Approches éducatives de quatre écoles juives

Rapport synthèse

Sivane Hirsch
Professeure
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Marie Mc Andrew
Professeure
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Valérie Amiroux
Professeure
Département de sociologie
Université de Montréal



Introduction

Entre janvier et octobre 2012, nous avons mené un terrain de recherche au sein de quatre écoles juives primaires de Montréal, non hassidiques, membres de l'Association des écoles juives (AÉJ)¹. Notre objectif était de mieux comprendre, d'une part les raisons qui motivent le choix à fréquenter une école juive pour y travailler (les enseignants) ou y scolariser ses enfants (les parents), d'autre part les différents défis que représente la fréquentation d'un tel établissement. Nous avons en particulier examiné l'articulation entre le curriculum national obligatoire et le curriculum spécifiquement axé sur la culture et la religion juives et le degré d'insertion des élèves dans leur communauté et dans la société plus large.

Ce rapport, essentiellement descriptif, trace le portrait des quatre écoles participantes à partir des observations que nous y avons effectuées ainsi que des éléments principaux qui ressortent des entrevues menées avec le personnel, les directions, les parents et les élèves. Afin de permettre un regard comparatif, nous présenterons, dans un premier temps, les écoles de notre échantillon ainsi qu'un aperçu de la méthodologie que nous avons utilisée, puis, dans un deuxième temps, les faits saillants de cette observation.

¹ L'Association des écoles juives (AÉJ) rassemble une dizaine d'écoles primaires juives, primaires et secondaires. Son rôle est double : elle représente ses membres auprès des instances gouvernementales et leur propose un soutien pédagogique lorsqu'ils en manifestent le besoin. C'est d'ailleurs avec le soutien de l'AÉJ que nous avons pu entrer en contact avec les directions des écoles de notre enquête. Nous les en remercions.



I. Les écoles

L'étude souhaitait rendre compte de la diversité au sein de la communauté juive montréalaise non hassidique. Ainsi, elle inclut selon les étiquettes proposées par les établissements eux-mêmes (les directions, leur site web ou leurs publications officielles), quatre écoles respectivement caractérisées comme orthodoxe moderne, francophone sépharade², non confessionnelle et juive « laïque ». Cette catégorisation reflète l'attachement des écoles à un courant religieux ou à une affiliation ethnique et culturelle (ashkénaze/sépharade). Elle semble néanmoins de moins en moins rendre compte de la réalité la clientèle actuelle des écoles. C'est pourquoi dans la description qui suit nous mettons aussi en lumière la distance entre cette catégorisation et la réalité des écoles.

La première école de notre échantillon (école A) se présente comme une école *orthodoxe moderne*, un courant attaché autant à la pratique religieuse orthodoxe qu'à la participation active à la vie du monde moderne³. Les pratiques religieuses y encadrent intégralement le quotidien des élèves et du personnel (par exemple en imposant un code vestimentaire au personnel) et la façon dont les enseignements sont dispensés à l'école, tout en valorisant le curriculum séculier et la réussite scolaire. Elle accueille uniquement des enfants de familles pratiquantes et leur offre un environnement scolaire juif communautaire qui dépasse largement le cadre scolaire. Elle abrite par exemple une synagogue fonctionnelle hors des heures d'ouverture de l'école.

La deuxième école (école B) est de tradition sépharade. Elle aussi est relativement *orthodoxe* dans ses pratiques: port de la kippa toute la journée, prière matinale dans le gymnase (au primaire) ou à la synagogue de l'école (au secondaire), rituels entourant le repas (*netilat yada'im*, *birkat hamazon*⁴). Les familles des élèves qui fréquentent l'école B se déclarent plus ou moins pratiquantes. En différentes occasions, nous avons pu observer des enseignants demander aux élèves de raconter les rituels accomplis à la maison, félicitant certains et incitant d'autres à encourager leurs parents à mieux les respecter. Du point de vue religieux, les enseignants parlent de l'établissement comme d'une école *traditionnaliste*, c'est-à-dire qu'elle s'attache à une tradition juive plutôt qu'à une stricte pratique religieuse, même si son quotidien s'organise autour de rituels orthodoxes. Deux heures par semaine sont consacrées à l'apprentissage de la liturgie sépharade.⁵

Une troisième école (école C) ne se revendique d'aucun courant religieux en particulier (orthodoxe, conservateur, réforme, etc.), mais se définit plutôt en lien avec une approche pédagogique qui, à

2 Les Juifs sépharades suivent la liturgie d'origine espagnole et portugaise. Puisque les Juifs expulsés de l'Espagne (Séfarade en hébreu) en 1492 ont trouvé refuge notamment en Afrique du Nord, les séfarades sont souvent (même si pas toujours), francophones. C'est notamment le cas au Québec qui accueille un grand nombre d'immigrants juifs qui proviennent de l'Afrique du Nord.

3 Ce qui la distingue des établissements ultra-orthodoxes, qui promeuvent la pratique religieuse au détriment de la participation à la société contemporaine qui les entoure.

4 Netilat yada'im est le lavage rituel des mains avant le repas ; birkat hamazon est la bénédiction récitée à la fin du repas.

5 L'école s'inspire par ailleurs de la pédagogie de l'Alliance Israélite Universelle (AIU), réseau d'écoles fondé au Maroc par des juifs français en 1860 avec l'ambition de transmettre aux futures générations, en plus de l'enseignement du judaïsme, les valeurs universelles proposées par la Révolution française.



l'instar du programme de l'école québécoise, met l'expérience de l'élève au centre de ses apprentissages. C'est dans ce sens que nous la qualifions de *non confessionnelle*. Elle affiche cependant son attachement au quotidien religieux, ce qui lui permet de rester attractive pour les enfants de familles orthodoxes qui continuent de fréquenter l'établissement. Comme à l'*école orthodoxe moderne* (l'école A), le port de la kippa y est obligatoire toute la journée. Elle débute par la prière quotidienne ; le repas est encadré par les rituels religieux. L'ambiance générale reste décontractée. C'est la seule école de notre échantillon qui n'impose pas d'uniforme aux élèves. L'atmosphère familiale de l'établissement fait l'objet d'une grande fierté tant chez le personnel enseignant que chez les parents et les élèves. En effet, l'école affiche une forte cohésion, notamment par effet de sa pédagogie, tout en restant disponible pour accueillir une grande diversité de familles sur le plan des pratiques religieuses.

La dernière école de notre échantillon (école D) adopte la vision *libérale-laïque* du judaïsme, selon laquelle l'objectif de l'éducation juive est de contribuer au développement, chez les futures générations, d'un attachement à la vie juive et à la société israélienne. Cette éducation s'attache donc plutôt aux principes philosophiques et éthiques du judaïsme, considérés comme toujours pertinents pour la vie contemporaine. Cette école n'impose aucune consigne formelle de nature religieuse, ce qui contraste avec la rigueur imposée pour d'autres règles de vie. C'est, par exemple, la seule école où nous avons été témoins d'un conflit entre enseignantes et élèves à propos du port du vernis à ongles, interdiction que les enseignantes justifiaient par l'importance du respect de l'uniforme et des règles de vie de l'établissement en général. Cette école accueille un grand nombre d'élèves récemment immigrés au Québec qui, quelles que soient leurs origines, se sentent à l'aise dans ce projet éducatif. Elle affiche malgré tout clairement son affiliation à la culture ashkénaze de ses fondateurs, des immigrants juifs arrivés de l'Europe de l'Est au tournant du XX^e siècle et consacre trois heures par semaine à l'enseignement de la langue yiddish, de son univers littéraire et de son imaginaire.

Tel que stipulé par la Loi sur l'enseignement privé (L.R.Q. chap. E-9, 1993), les quatre établissements suivent le programme de formation de l'école québécoise tout en consacrant une dizaine d'heures par semaine à leur projet éducatif spécifique, l'éducation juive. En effet, toutes ces écoles considèrent leur objectif principal de façon similaire : il s'agit d'éduquer un « juif cultivé » afin d'assurer son ancrage dans le judaïsme et de lui permettre, « sans perdre son individualité juive, de se pencher sur la communauté humaine qui l'entoure et d'aller de l'avant vers un objectif universel. » (Meyer, 2010, p. 268) Le judaïsme, pour ces écoles, n'est donc jamais exclusivement envisagé comme une identité religieuse, mais toujours aussi comme une identité ethnique. C'est en ce sens qu'elles se considèrent sionistes, c'est-à-dire qu'elles acceptent la prémisse que l'État d'Israël est l'État du peuple juif. Ceci ne les empêche pas de se projeter et se positionner en lien avec les réalités de communauté juive montréalaise locale. Les écoles peuvent donc simultanément encourager leurs diplômés à partir en Israël pour une année avant leur entrée au cégep et les inciter à revenir faire leurs études post-secondaires à Montréal. Leur offre d'enseignement trilingue (français, anglais et hébreu) s'inscrit dans la même logique. Certes, elle permet d'assurer à l'établissement une plus grande subvention



gouvernementale⁶, mais elle est aussi considérée par le personnel et les parents comme une contribution importante à l'intégration des enfants dans la société québécoise. Le tableau suivant propose la synthèse des différences entre les quatre écoles en ce qui a trait à leur attachement à un courant du judaïsme, à leur langue d'enseignement et à la place qu'elles accordent au religieux en leur sein.

Tableau 1. Les écoles de l'échantillon : synthèse



École	Attachement à un courant du judaïsme	Langues d'enseignement	Place du religieux
A	<i>Orthodoxie moderne</i>	Français en immersion, anglais et hébreu	Encadre le quotidien de l'école et définit sa communauté
B	<i>Tradition sépharade / orthodoxie moderne</i>	Français langue première, anglais langue seconde et hébreu	Rituels religieux à l'école, mais pas forcément en famille
C	Communautaire, non confessionnelle	Français en immersion, anglais et hébreu	Rituels religieux à l'école, mais pas forcément en famille
D	<i>Libérale-laïque/Pluraliste</i>	Français en immersion, anglais, hébreu et yiddish	Initiation à la tradition dans le cadre du cours d'enseignement juif, les enfants issus le plus souvent de familles non pratiquantes

⁶ Les écoles juives de langue anglaise, ont négocié avec le gouvernement québécois, après l'adoption de la Charte de la langue française (Loi 101) en 1977, une entente qui leur a permis d'être considérées comme des écoles privées de langue française en consacrant désormais 14 heures par semaine à des enseignements en langue française. (Anctil, 2006)



II. Méthodologie

Dans chaque école, l'observation dans les classes de 5^e et 6^e années a été accompagnée d'entretiens avec les directions, le personnel scolaire, les parents et de groupes de discussion avec les élèves. L'observation s'est déroulée entre janvier et octobre 2012 notamment parce que le calendrier scolaire, et plus encore lorsqu'il est jumelé avec le calendrier juif, nous a imposé plusieurs contraintes en matière de dates. Il va sans dire que la dynamique pédagogique était fort différente entre les écoles, selon qu'elles ont été visitées au retour des vacances d'hiver, avant la semaine de relâche ou encore au début de l'année scolaire suivante. Nous avons néanmoins conservé le même dispositif dans toutes les écoles : trois observatrices⁷ étaient présentes dans chaque classe tout au long de la journée, sauf lorsque les groupes étaient divisés pour réaliser certaines activités. Nous avons accompagné les élèves de la prière du matin jusqu'à la fin des cours, en passant par les récréations et la pause du midi.

Nous avons aussi conduit des entrevues semi-directives, d'une durée d'une à deux heures, avec la direction, le personnel enseignant, notamment les enseignants titulaires des groupes observés, et trois à cinq parents par école qui ont accepté de participer. Le canevas de l'entrevue incluait des questions sur leurs motivations à fréquenter ces écoles et sur leurs attentes à leur égard, mais aussi sur le niveau académique, la vie communautaire et l'intégration des enfants dans la société plus large. Les mêmes questions ont été également abordées avec les élèves lors de groupes de discussion. Nous avons en effet tenté de mieux comprendre, grâce à ces rencontres, la perception des acteurs de l'expérience que nous observions.

⁷ Le travail d'observation a été réalisé par une équipe de chercheurs de l'Université de Montréal dont S. Hirsch (à l'époque post-doctorante, aujourd'hui professeure), V. Amiraux (professeure), et S. Tremblay (alors doctorante), rejointes par G. Audet, alors chercheure postdoctorale, en une occasion. Les entretiens et les discussions de groupe ont été assurés par ces mêmes personnes ainsi que par S. Blouin, alors étudiant à la maîtrise.



III. Les faits saillants de l'observation

1. La motivation à envoyer ses enfants dans une école juive

1.1. Le Judaïsme dans une école trilingue : l'équilibre entre le curriculum national obligatoire et le curriculum spécifiquement axé sur la culture et la religion juives

L'enseignement du curriculum national obligatoire occupe une place principale dans les écoles juives de notre enquête, comme d'ailleurs dans d'autres écoles juives ailleurs au Canada et aux États-Unis (Bauer, 1984; Epstein, 2013; Pomson & Schnoor, 2008). L'excellence académique des élèves est fortement valorisée et les écoles participent fièrement à divers événements qui sont l'occasion de la faire valoir, comme le *Science fair* et certaines compétitions en mathématiques. La réussite scolaire est par ailleurs le critère majeur dans le choix des écoles par les parents. Certains favorisent pour cette même raison, au secondaire, la scolarisation des enfants dans des écoles privées non religieuses. C'est le cas notamment dans les écoles C et D, dont les projets éducatifs ne sont pas axés uniquement sur l'enseignement juif : environ 60% de leurs élèves continuent dans les écoles secondaires juives. Les écoles A et B affichent un taux de rétention beaucoup plus important d'environ 95% selon les directions.

Le Programme de formation de l'école québécoise est donc enseigné dans son intégralité et sans aucun aménagement du contenu⁸. Les cours de français, univers social, sciences et éthique et culture religieuse sont généralement dispensés en français. En plus de l'enseignement d'anglais (littérature et grammaire), l'enseignement des mathématiques est aussi proposé en anglais (sauf à l'école B). Les enseignants respectent largement les exigences du programme, tant en ce qui concerne les contenus et les compétences visées que les approches pédagogiques. Il existe cependant quelques adaptations mineures : par exemple nous avons noté que dans les cours d'éthique et de culture religieuse, les enseignants mettent l'accent sur la diversité religieuse conçue globalement plutôt que dans son lien avec la religion catholique, ce qu'exige le programme⁹. À ce programme régulier s'ajoutent en moyenne dans chaque école dix heures d'éducation juive, soit des cours d'hébreu ainsi que l'étude de la Bible et de la tradition juive.

Selon nos observations, l'arrimage entre le curriculum national et le curriculum spécifique semble assez facile. L'équilibre entre les langues dans ce modèle d'enseignement trilingue pose davantage de défis. Pour les trois écoles qui desservent une clientèle surtout anglophone, le français enseigné en immersion a une place prépondérante dans l'emploi du temps, mais l'anglais reste la langue la plus

⁸ La réalité dans les écoles hassidiques est toute autre sur ce point et explique sans doute la raison principale de notre incapacité à inclure une de ces écoles dans notre échantillonnage, malgré nos démarches en ce sens.

⁹ Le programme prévoit qu'« un regard privilégié [soit] porté sur le patrimoine religieux de notre société. L'importance historique et culturelle du catholicisme et du protestantisme au Québec y est particulièrement soulignée, mais on s'intéresse aussi au judaïsme et aux spiritualités des peuples autochtones, qui ont marqué ce patrimoine, de même qu'à d'autres religions qui contribuent aujourd'hui à la culture québécoise et inspirent différentes manières de penser, d'être et d'agir. » (MELS, 2008, p. 2). C'est en suivant cette logique que « l'Enseignant doit s'assurer que le christianisme (le catholicisme et le protestantisme) est traité tout au long de chaque année » alors que les autres religions sont traitées « à plusieurs reprises par cycle, en suivant une certaine hiérarchisation. (p.41)



importante pour les parents. À l'école francophone, on se félicite que les enfants sortent avec un très bon niveau d'anglais, à côté d'un français impeccable. Dans toutes ces écoles, l'apprentissage de l'hébreu est au cœur des études juives, qui représentent un des motifs à l'origine du choix de l'école, mais il reste plutôt secondaire. Pendant le cours d'hébreu, les enfants ont droit de parler en anglais ou en français aussi, ce qui est strictement interdit dans les cours d'anglais ou de français. Lorsqu'un élève rencontre des difficultés d'apprentissage, l'aménagement de son emploi du temps passe par une réduction des heures d'études juives, notamment d'hébreu.

Trois enseignants titulaires intervenant dans une même classe, l'un des grands défis est la répartition équitable des « bonnes » heures de l'avant-midi entre chacun des intervenants. L'espace mural est aussi divisé entre les responsables de la classe qui utilisent des langues différentes dans leur enseignement : des affiches grammaticales peuvent rester accrochées plus longtemps, alors que des expositions temporaires de projets préparés par la classe décorent les murs selon un programme préétabli. Puisque nous avons visité les écoles à des moments différents dans l'année, nous avons pu voir des travaux réalisés pour certaines fêtes juives (*pourim* au mois de février, *pesach* au mois d'avril), des affiches préparées par les élèves sur des personnalités marquantes d'origines diverses au Québec et à Montréal, ainsi que les premières pages de journaux préparées par les élèves pour le cours d'anglais ou encore des auto-portraits des élèves expliquant leurs projets professionnels.

Les écoles, les parents et même les élèves insistent sur l'importance de l'enseignement du français, clairement associé à un possible épanouissement professionnel au Québec. À l'opposé, l'apprentissage de l'hébreu est plutôt perçu comme complémentaire à l'enseignement de la culture juive et souvent considéré comme folklorique. En effet, le souci principal est de permettre à chaque enfant de recevoir l'éducation juive auquel il a droit, qui passe moins par l'apprentissage de l'hébreu que par son maintien dans un « environnement juif » et le travail sur le lien avec la communauté.

1.2 Un environnement juif

Le choix d'envoyer ses enfants dans une école juive est motivé avant tout par le désir des parents de les immerger dans un quotidien juif qui se construit à l'appui de deux éléments relativement distincts : l'éducation juive d'une part et l'intégration des élèves dans un milieu de vie juif d'autre part. C'est dans la manière dont les écoles conjuguent chacun de ces éléments que l'identité juive des élèves prend forme.

Les écoles suivent toutes le même programme d'études juives qui comprend, outre l'apprentissage de l'hébreu, l'étude de chapitres choisis du texte biblique, de l'histoire du peuple juif et de sa tradition (les fêtes, les chansons et les histoires).¹⁰ Tel que mentionné plus haut, les quatre écoles lui consacrent environ dix heures par semaine, mais peuvent choisir de mettre l'accent (donc d'accorder plus de temps) sur différents éléments. À l'occasion de *Pourim* par exemple, les élèves de l'école B apprenaient

¹⁰ Il est préparé par l'organisme *Tal Am* qui produit du matériel didactique et s'occupe de la formation des enseignants pour des écoles juives partout dans le monde.



les quatre *mitsvot* de la fête et ceux de l'école D discutaient plutôt ce que nous enseigne la *meguila* en ce qui concerne la vie dans une société multiculturelle de nos jours.

La véritable distinction entre les quatre écoles tient dans ce qu'elles ajoutent de spécifique à leur programme d'études juives. L'école A, *orthodoxe moderne*, initie déjà les élèves de 6^e année à la *mishna* (livre compilant les lois orales juives). Ce cours s'inscrit dans la préparation des élèves à la *bat* ou *bar mitzva*, le rite de passage vers l'âge adulte « religieux » (12 ans pour les filles et 13 ans pour les garçons) : filles et garçons découvrent ainsi la pensée juive et sa pertinence dans leur vie quotidienne. L'école B, *sépharade francophone*, propose l'enseignement de la liturgie sépharade dans le but de faire découvrir aux jeunes les chants traditionnels sépharades de la prière, pour garder cette culture vivante dans le paysage de la communauté montréalaise. L'école D, *libérale laïque*, intègre dans son programme des cours de culture yiddish : la langue, qui n'a plus la même place dans la vie de la communauté, occupe une place secondaire dans cet enseignement qui tente de faire découvrir aux élèves, à travers des poèmes et courtes histoires, l'expérience migratoire de la communauté ashkénaze à Montréal, l'histoire de la Shoah et le monde dans lequel elle vivait auparavant. Quant à l'école C, elle suit le programme commun d'éducation juive, mais ne propose aucun enseignement supplémentaire. L'ensemble de ces choix contribue à ce que chacune des écoles ait une identité spécifique : elles sont toutes juives, mais différemment.

La vie juive s'organise aussi autour de la célébration de divers rituels. Les fêtes juives et israéliennes (comme la fête de l'indépendance de l'État d'Israël) sont soulignées dans toutes les écoles. L'*accueil du shabbat* est célébré dans trois des écoles en classe le vendredi, généralement à l'heure du cours de judaïsme. Seule l'école A, *orthodoxe moderne*, ne consacre pas de temps à ce rituel, prenant pour acquis que les enfants célébreront tous le Shabbat à la maison. De plus, dans toutes les écoles, le vendredi est une journée écourtée (jusqu'à 14h30) en hiver afin de permettre aux élèves de rejoindre la maison avant l'*arrivée du shabbat* (le coucher du soleil).

Les fêtes juives marquent le calendrier scolaire tout au long de l'année, déterminant également les apprentissages dans les cours séculiers (par exemple dans le cours d'arts plastiques, qui s'inspire souvent de d'autres contenus enseignés dans les cours religieux). Les festivités et rituels spécifiques à chaque fête permettent aux écoles de créer leur propre tradition : en plus des célébrations des fêtes importantes comme *Rosh Hashana* (le Nouvel An), *Yom Kippour* (le jour du pardon) et *Pesach* (le Pâques) les écoles organisent un carnaval de *Pourim* ou une grande fête familiale à l'occasion de *Hanoukka*, une célébration d'importance mineure du point de vue religieux mais qui, parce qu'elle coïncide avec Noël, est centrale pour les Juifs en Amérique du Nord (Pomson & Schnoor, 2008).

Les rituels strictement religieux, qu'ils soient quotidiens ou hebdomadaires, occupent une place très variable selon les établissements. Dans trois des écoles, la journée commence un peu avant 8h00 alors que les enfants se réunissent pour la prière quotidienne. Dans deux écoles, elle se fait en classe (à l'école C *non confessionnelle* et à l'école A, *orthodoxe moderne*), alors que dans la troisième (l'école B, *sépharade francophone*), tous les élèves se réunissent au gymnase (au primaire) et à la synagogue de l'école (au secondaire) pour vivre le rituel collectivement. Dans tous les cas, cette prière matinale



ressemble beaucoup à celle qui se fait à la synagogue : les enfants entrent au fur et à mesure, alors que la prière a déjà commencé, prennent leur place en silence et ouvrent leur *sidur* (livre de prières) pour suivre la prière. Récitée généralement plutôt de manière individuelle, elle est « dirigée » par des élèves qui sont désignés quotidiennement pour le rôle de chantres (*chazan* pour un garçon ou *chazanit* pour une fille). Quelques enseignantes y participent, mais aucun commentaire n'est nécessaire : les élèves connaissent leur prière. Et lorsque la prière est terminée, les élèves rangent leur *sidur* et le cours commence. Dans trois des écoles visitées (école A, B, et C), deux autres rituels réunissent les élèves au cours de la journée, à l'heure du dîner : avant de manger, les enfants sont invités par les enseignants à faire la *netilat yadaïm*, le lavage des mains rituel, puis, au terme du repas, de réciter ensemble la *birkat hamazon*, la bénédiction de la nourriture.

Le port de la *kippa*, obligatoire pour les garçons toute la journée dans ces mêmes trois écoles (A, B et C) et seulement pendant les cours consacrés à l'enseignement juif dans la quatrième (école D), contribue aussi à développer une identité juive. Le geste quotidien de mettre la *kippa* avant d'aller à l'école (parfois en sortant de la voiture) représente en effet un acte significatif qui rappelle aux élèves qu'ils sont juifs, dans l'espoir de les inciter à mettre cette identité de l'avant aussi en dehors de l'école. C'est également le cas à l'école D qui, par le choix de circonscrire le port de la *kippa* à la classe de judaïsme, propose un autre modèle de pratique qui marque clairement la transition entre espaces séculiers et environnement juif et enseigne aux élèves à tenir compte de la distinction entre ces univers en prenant conscience de la frontière par le geste de mettre puis retirer sa *kippa*.

Dans toutes les écoles, les espaces séculiers sont perméables au judaïsme. On utilise par exemple des concepts de la tradition juive pour expliquer aux élèves et justifier auprès d'eux les consignes de discipline (il faut être un *mensch*, avoir des *midot tovot*) ou pour proposer une réponse aux interrogations des jeunes sur la sexualité. Ainsi une enseignante nous raconte parler avec les élèves des règles de pureté qui exigent la visite au *mikvé* (bain rituel) après les menstruations, pour leur montrer à la fois la pertinence et la beauté du judaïsme. De même, la participation civique se réalise dans la communauté (par exemple bénévolat dans les résidences pour personnes âgées juives).

1.3 La perception par les acteurs de l'école de l'équilibre à atteindre entre le curriculum national obligatoire et l'environnement juif

Si les écoles affichent toutes le même objectif (éduquer un « juif cultivé » afin d'assurer son ancrage dans le judaïsme et lui permettre de vivre dans une société non-juive sans perdre son individualité juive), chacune privilégie des moyens différents, mais complémentaires. Les acteurs du milieu scolaire l'expriment différemment. C'est en immergeant les élèves dans l'environnement juif qu'est l'école, expliquent par exemple les directions, qu'on les amène à développer et à renforcer une identité juive montréalaise. Les enseignants évoquent plutôt le climat de travail et les valeurs transmises aux élèves, qui correspondent à leur vision du monde ancrée dans la tradition juive. Les parents, enfin, espèrent dans leur majorité assurer une continuité entre leur mode de vie familial et le quotidien de l'école ou,



pour certains, assurer la transmission d'une tradition qu'ils ne maintiennent plus à la maison, mais qui, à leur yeux, demeure importante à léguer à leurs enfants. Les écoles juives perdent chaque année un certain nombre d'élèves lors de la transition au secondaire (au profit soit d'écoles secondaires privées anglophones, soit privées francophones, soit publiques). En effet, faisant le choix de privilégier la réussite académique, de nombreux parents considèrent qu'ils ont accompli leur devoir pour rapprocher leurs enfants du judaïsme et de la communauté juive pendant la scolarité du primaire.

Les parents accordent aussi une grande importance à l'ambiance générale de l'école. Puisque leurs enfants y passent de longues journées, ils aimeraient que celles-ci soient le plus agréables que possible. Familiale, communautaire et chaleureuse sont les adjectifs les plus souvent utilisés pour décrire cette ambiance idéale. Les parents considèrent que le niveau académique, très élevé, des écoles juives de notre étude est sensiblement similaire d'un établissement à l'autre. L'environnement offert par l'école joue donc rôle déterminant dans leur choix.

Les parents comparent d'ailleurs souvent l'expérience qu'ils espèrent offrir à leurs enfants, celle dont ils bénéficient vraiment, avec leur propre expérience à l'école primaire. Certains sont, encore aujourd'hui, fortement attachés aux écoles qu'eux ou leurs conjoints fréquentaient. Il n'est d'ailleurs pas rare de voir des familles élargies qui fréquentent la même école, et ce, depuis quelques générations. D'autres parents, au contraire, expliquent qu'ils veulent offrir à leurs enfants une expérience très différente de celle qu'ils ont vécue : certains fréquentaient une école publique et regrettent de ne pas avoir bénéficié d'une éducation juive. D'autres trouvent, avec le recul, leur expérience dans une école juive insatisfaisante. Ils critiquent notamment l'ambiance qui y régnaient et déplorent le réseau social limité qu'ils ont pu y développer par leur scolarisation.

Le discours des élèves n'est guère différent de celui de leurs parents et du personnel scolaire : que ce soit pour l'importance de l'apprentissage du français ou pour la place que devrait occuper l'enseignement juif, les objectifs des écoles sont clairement intégrés par les élèves. Les enseignants, souvent juifs eux-mêmes, justifient leur choix par la facilité et le confort que représente l'emploi dans une école adaptée à leurs coutumes et traditions. Pour les enseignants d'hébreu, souvent d'origine israélienne, ce milieu est particulièrement propice, proposant une occasion de travailler en hébreu au sein même de leur communauté d'accueil.

2. Les défis particuliers que représente la fréquentation d'un tel établissement

2.1. Vivre dans une école juive

Le temps passé à l'école et la charge de travail notamment dû à l'enseignement en trois langues sont les deux défis régulièrement mentionnés par tous nos interlocuteurs. Les enseignants parlent de la tâche difficile de garder les élèves relativement concentrés tout au long de la journée et de réussir à transmettre, dans le peu de temps qui leur est respectivement alloué, les contenus de leurs programmes. Ils évoquent aussi la coopération nécessaire entre les trois titulaires de chaque groupe (un pour chaque langue), même s'ils ne semblent pas vivre trop de tensions à cet égard, et donc le



travail de coordination que cela implique et la charge de travail qui va avec. Plusieurs parents nous ont déclaré souhaiter diminuer la place du français et surtout de l'hébreu, qu'ils considèrent plutôt comme « folkloriques », dans l'ensemble du programme. Ils proposent aussi d'enseigner en anglais les contenus plus complexes ou techniques (en géographie, en sciences et même en études bibliques) pour faciliter leur apprentissage. De manière générale, ils acceptent globalement cet emploi du temps chargé comme un mal nécessaire, comme le prix à payer pour assurer deux objectifs importants : l'éducation juive de leurs enfants et la maîtrise du français par ces derniers.

Le regard que portent les élèves sur leurs écoles, dont ils sont généralement très fiers, est assez similaire. Leurs doléances concernent les (trop) longues heures passées à l'école, qui sont, à leurs dires, entrecoupées par de trop courtes pauses et trop peu d'éducation physique. Les directions, quant à elles, considèrent ces deux défis comme des questions pratiques : l'importance d'équilibrer l'emploi du temps pour éviter de pénaliser systématiquement une langue en lui accordant les fins de journée ou l'heure après la récréation et la nécessité de trouver la meilleure façon de venir en aide aux élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage.

Il est important de noter qu'aucun de nos interlocuteurs n'a considéré le sionisme explicite des écoles comme un défi en soi. Dans le judaïsme contemporain, l'identité juive est autant religieuse qu'ethnique. C'est en ce sens qu'un grand nombre de Juifs adhèrent à l'idéologie sioniste, qui reconnaît le droit d'existence de l'État juif, sans pour autant vouloir forcément en faire partie. Pour nos interlocuteurs, cela ne pose aucune contradiction avec un autre attachement national. Ils se voient comme Canadiens appartenant à une minorité religieuse, mais célèbrent leur lien avec Israël, l'État juif.

2.2. Défis éducatifs

D'un point de vue plus global, le plus grand défi de ces écoles est de garder la pertinence de leurs enseignements dans un monde qui propose d'autres savoirs et d'autres visions du monde. Les enseignants responsables des études juives expliquent souvent en quoi cet enseignement pourrait contribuer à l'amélioration de la vie des élèves dans la société contemporaine. C'est ainsi que dans l'une des écoles, l'histoire de *pourim* a permis de discuter de la vie dans une société multiculturelle et que le traitement de l'immigration juive s'est élargi à l'expérience des immigrants en général. Dans une autre école, le cours de *mishna*, la première source rabbinique de loi orale qui commente le texte biblique, est devenue une occasion de réfléchir aux réponses proposées par le judaïsme aux différentes situations du quotidien. L'exemple de *pikouach nefesh*¹¹ qui a été discuté lors de notre passage à l'école, a amené les élèves à discuter de la priorité de la vie humaine et l'obligation de la protéger à tout prix. Les élèves discutaient aussi des enseignements de l'Holocauste qui touchent leur quotidien, en abordant par exemple différentes règles éthiques (comme l'importance de ne pas rester témoins

¹¹ Cette notion juive stipule que préserver la vie humaine prévaut à toute autre règle du judaïsme : un juif doit donc tout faire pour venir en aide à un humaine en détresse.



passifs d'une injustice) ou l'importance de respecter les autres dans leurs différences. Dans la même optique, les écoles développent aussi le côté ludique de l'enseignement juif, religieux et culturel. À cet égard, les écoles participent à des événements qui réunissent toutes les écoles juives de Montréal, comme la *zimria*, un rassemblement musical autour des chansons juives et israéliennes, et encouragent la participation des élèves à des événements mondiaux comme le *Bible Contest* dont la finale est célébrée chaque année à Jérusalem.

La discipline pose également quelques soucis aux équipes enseignantes des établissements étudiés. Les incidents exigeant l'intervention de la direction ont été relativement fréquents lors de nos observations. En plus du bavardage dans les corridors ou dans les classes et de quelques réponses non respectueuses aux exigences des enseignants, nous avons aussi été témoins de quelques épisodes plus conséquents. Dans l'une des écoles, la direction s'est rendue dans une classe pour parler d'un acte de vandalisme datant de la veille : un ballon de basketball utilisé pendant la récréation s'était retrouvé mystérieusement percé. Il a été rappelé aux élèves l'importance de faire preuve de bonnes vertus (*midot tovot*) et d'accomplir de bonnes actions (*maasim tovim*). Dans une autre école, la direction a convoqué l'ensemble des élèves à la cafétéria pour leur rappeler quelques règles de vie fondamentales pour le bien-être de tous à l'école : il faut toujours essayer d'être un « *mensch* », disait-on alors, se référant à un terme en yiddish qui désigne quelqu'un de bien, de bon et d'intègre. Et un vrai « *mensch* » ne laisse pas, par exemple, un élève manger seul son dîner à une table à la cafétéria; il traite toujours ses enseignants avec le plus grand respect, même s'ils sont moins autoritaires que d'autres. C'est ainsi que le judaïsme est convoqué comme une source d'inspiration et comme une référence éthique.

En revanche, l'autorité des directions n'a jamais été questionnée devant nous : les élèves les reçoivent en classe en se levant dans trois des écoles (école A, B et D) et en silence. Même le passage des directions dans les corridors ne passe pas inaperçu, amenant d'abord une baisse immédiate du volume de discussion puis, par la suite, des salutations respectueuses mais toujours familières.

3. Des élèves à l'aise dans leur communauté et dans la société

Étant donné la place qu'il occupe dans la formation offerte par les écoles juives visitées, l'apprentissage du français est toujours perçu comme un choix stratégique qui contribuera, espèrent les parents, les directions et le personnel, à l'intégration réussie des jeunes de la communauté juive dans la société québécoise. Ces derniers partagent aussi les connaissances communes des autres jeunes Québécois en matière d'histoire et de culture générale sur la société québécoise puisqu'ils suivent le *Programme de formation de l'école québécoise* tout au long de leur scolarité. Aux murs des écoles observées, nous avons ainsi croisé des affiches présentant René Lévesque et Gilles Vigneault comme des personnalités ayant marquées le Québec et entendu les élèves débattre de questions politiques locales dans le cours sur la séparation des pouvoirs provinciaux et fédéraux.



Cependant, le personnel comme les parents affirment que les élèves, à l'instar de leur communauté, se perçoivent plutôt comme des Canadiens montréalais. Leur fort attachement à leur ville ne se prolonge en effet pas dans un attachement à la province en tant que telle. Le discours d'une mère anglophone qui disait travailler en français, mais connaître très peu la culture populaire dont parlent ses collègues, témoigne du rôle utilitaire que conserve le français dans la vie d'un grand nombre des membres de la communauté. Les parents francophones sont davantage attachés à la langue française et même à la culture québécoise, qu'ils célèbrent en profitant de tout ce que la ville de Montréal leur offre, comme le Festival International de Jazz de Montréal ou les musées de la ville.

La place prépondérante du curriculum régulier au sein des établissements juifs permet aussi, selon nos répondants, une bonne intégration de jeunes dans le réseau scolaire général, que ce soit dans les écoles secondaires ou au cégep. Après le premier choc de la rencontre avec une majorité non juive, ils s'adaptent vite à la vie scolaire en tant que minorité religieuse. Une enseignante, dont les enfants sont au cégep, nous raconte ainsi que des anciens élèves ont organisé une *soukkah* (la cabane traditionnelle de la fête de *soukkot*) publique au cégep et ajoute fièrement que certains élèves choisissent même de continuer à porter la *kippa* sans y être obligés. Pour nos interlocuteurs, ces exemples démontrent que lorsque les jeunes quittent le réseau des écoles juives, ils maintiennent un sentiment d'appartenance qui ne les empêche pas de s'épanouir dans d'autres milieux. Certains parents ajoutent néanmoins qu'il leur semble essentiel de s'assurer que leurs enfants ne sont pas les « seuls juifs » de leur milieu afin de garder une certaine « zone de confort ». C'est donc une intégration qui commence graduellement après le départ de l'école juive, qui permet aux enfants de garder le lien étroit avec la communauté.

Il n'est donc pas étonnant que les écoles primaires juives ne favorisent pas nécessairement les liens des élèves avec la société qui les entoure. Si quelques enseignants, généralement non-juifs, nous ont fait part de leur regret que les enfants ne rencontrent pas la « vraie vie » en dehors de l'école, aucun de nos interlocuteurs ne considérait que l'école devrait avoir cette responsabilité. Cette rencontre est inévitable, a-t-on précisé dans les écoles, ce n'est pas à nous de la mettre en place. Elle s'organise notamment lorsque les élèves participent à des activités parascolaires de leurs quartiers (le hockey est l'exemple cité le plus souvent). Toutefois, si les parents ne s'opposent pas aux liens que ces activités permettent de créer avec les enfants de l'entourage, ils font valoir que ces amitiés ne sont pas toujours faciles à poursuivre, notamment lorsque les enfants sont invités chez leurs amis et doivent gérer les interdictions liées à la nourriture (*catcherout*¹²) et au *shabbat*¹³. Une maman nous précise à ce sujet préférer limiter ces rencontres aux jeux à l'extérieur en après-midi.

Une des écoles (l'école D, *libérale-laique*) a cependant mis en place un programme dit « multiculturel » qui permet aux élèves de découvrir chaque année une communauté vivant à Montréal en apprenant sur son histoire, sa religion et sa tradition. Pendant notre visite, les enseignantes préparaient ainsi leurs prochains cours sur la communauté grecque, en s'inspirant des Jeux olympiques à venir l'été

¹² Il s'agit de l'ensemble des règles qui composent le régime alimentaire juif en précisant quels aliments (comme le porc) sont interdits et comment il faut les préparer (par exemple, l'abattage des animaux ou l'interdiction de manger des produits laitiers avec la viande).

¹³ Parmi celles-ci, l'usage de l'électricité quand ils sont chez leurs jeunes amis reste la plus complexe à gérer.



suisant. Elles comptaient y aborder, entre autres, la mythologie, la culture et les mets traditionnels de cette communauté. Cet aspect plutôt ludique et folklorique, critiquable de plusieurs points de vue, explique dans une large mesure le succès de ce programme auprès des élèves qui nous en ont parlé avec beaucoup d'enthousiasme. Le programme d'échange entre une classe de cette école et une école publique en dehors de la ville n'a pas pu être reconduit par contre, notamment en raison de plusieurs difficultés pratiques (la nourriture *cachère*, notamment) et bureaucratiques (comme pour toute sortie scolaire...).

Conclusion

Chacune des écoles juives de notre échantillon propose un projet éducatif qui se construit autour de leur vision du judaïsme et de la vie juive au sein de la société québécoise. Leur objectif est en effet de permettre à leurs jeunes de développer puis de renforcer une identité juive montréalaise, afin notamment d'assurer aussi bien leur sentiment d'appartenance à leur communauté que leur intégration dans la société québécoise. Dans cette optique, elles accordent une place centrale aussi bien à la culture d'accueil qu'à la culture ethnique ou religieuse.

L'enseignement trilingue de deux curriculums, national séculier et juif, n'est pas sans poser plusieurs défis aux écoles, qui reconnaissent l'importance de maintenir un équilibre entre les différentes matières et langues, mais aussi la nécessité de dispenser certains élèves de l'enseignement de l'hébreu pour assurer leur réussite dans le parcours scolaire. Un autre défi est de proposer un enseignement juif qui garde sa pertinence dans le monde contemporain, tout en préparant les jeunes à faire partie de la société qui les entoure. Cette capacité des écoles à faire le lien entre judaïsme et monde actuel reste la motivation principale des parents à envoyer leurs enfants dans les écoles juives, pour certains au nom de la continuité entre la maison et l'école, pour d'autres au nom de la complémentarité des deux univers de sens et de socialisation. Dans les deux cas, l'environnement juif garde préséance sur la socialisation avec les autres Québécois. Cette dernière, parce qu'elle semble inévitable aux parents et aux directions, n'est pas considérée comme un objectif de l'établissement et ne fait pas l'objet d'interventions ou d'actions spécifiques.

Le débat québécois sur les établissements ethnospécifiques est souvent centré sur le contenu et la nature du curriculum transmis par ces établissements, dont on craint qu'ils soient contraires aux valeurs des sociétés québécoises et canadiennes. Cette crainte n'est pas fondée en ce qui concerne les écoles que nous avons étudiées. L'absence de liens significatifs avec d'autres jeunes Québécois lors de l'expérience intensive de socialisation que constitue la scolarité obligatoire (qui ne saurait être entièrement compensée par les contacts épisodiques hors de l'école mentionnés par les répondants) apparaît comme une limite plus significative. Elle est susceptible en effet d'influencer négativement la vision que portent les autres Québécois sur la communauté juive et ses écoles, mais également la représentation que les jeunes juifs ont de la société québécoise, qui est apparue très théorique lors de notre terrain.



Cependant il est important de garder en tête que ce manque de contact et de connaissance approfondie n'est pas spécifique aux élèves fréquentant une école ethno-religieuse, mais est susceptible de toucher aussi, étant donné la structure du système scolaire québécois, un nombre significatif d'élèves anglophones des réseaux publics et privés.

Notre étude met en lumière le dynamisme des établissements associés à la communauté juive et leur capacité de concevoir une éducation juive arrimée aux exigences du curriculum commun de la société québécoise en matière d'éducation, tout en identifiant certains défis internes ou externes qu'elles rencontrent. Nous espérons aussi avoir proposé un autre regard sur la place que les écoles juives peuvent et doivent continuer d'avoir dans le paysage scolaire québécois, et avoir ainsi contribué à un débat public plus nuancé et plus complexe sur leur pertinence.



Références

- Anctil, P. (2006). *Les écoles juives privées dans la tourmente*. Montréal: Fides.
- Bauer, J. (1984). Jewish Communities, Jewish Education and Quebec Nationalism. *Social Compass*, 31(4), 391-407.
- Epstein, S. (2013). The Jewish Day Schools of Canada. In G. P. McDonough, N. A. Memon, & A. I. Mintz (Eds.), *Discipline, Devotion and Dissent. Jewish, Catholic, and Islamic Schooling in Canada* (pp. 25-44). Waterloo, Ontario: Wilfrid Laurier University Press.
- MELS. (2008). *Programme de formation de l'école québécoise en Éthique et culture religieuse*. Québec: Ministère d'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec.
- Meyer, M. A. (2010). Réflexions sur la notion de Juif "cultivé" dans la perspective du judaïsme réformé. In S. Fox, I. Scheffler, & D. Marom (Eds.), *Visions plurielles de l'éducation juive* (pp. 247-269). Paris: Presses Universitaires de France (PUF).
- Pomson, A., & Schnoor, R. F. (2008). *Back to School. Jewish Day School in the Lives of Adult Jews*. Detroit, USA: Wayne State University Press.
- Vous pouvez aussi consulter les articles publiés par l'équipe de la recherche.
- Hirsch, S., & Amiraux, V. (à paraître, 2015). Grandir dans la communauté juive : une comparaison de quatre approches pédagogiques à Montréal In S. Hirsch, M. Mc Andrew, J. Ipgrave, & G. Audet (Eds.), *Judaïsme et éducation : enjeux et défis pédagogiques* Québec: Presses de l'Université Laval.
- Hirsch, S. (à paraître 2015). Rites et routines dans les écoles juives à Montréal. In D. Jeffrey & Â. Cardita (Eds.), *L'interdisciplinarité des rites*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Tremblay, S., & Milot, M. (à paraître 2015). Les identités complexes. Communauté et citoyenneté dans deux écoles juives de Montréal. In S. Hirsch, M. Mc Andrew, J. Ipgrave, & G. Audet (Eds.), *Judaïsme et éducation : enjeux et défis pédagogiques*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Tremblay, S., & Milot, M. (2014). Les écoles religieuses et la formation du citoyen: le cas des écoles juives du Québec. *Éducation et sociétés*, 1(33), 136-152.