

L'éducation antiraciste, inclusive et aux droits dans le développement des compétences professionnelles du personnel scolaire et des capacités des élèves

Maryse Potvin

Numéro 3, été 2017

Dignité humaine et éducation pour un monde problématique

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1042939ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1042939ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Potvin, M. (2017). L'éducation antiraciste, inclusive et aux droits dans le développement des compétences professionnelles du personnel scolaire et des capacités des élèves. *Éthique en éducation et en formation*, (3), 97–121.
<https://doi.org/10.7202/1042939ar>

Résumé de l'article

Cet article porte un regard sur les différences et convergences qui se dégagent des grands courants théoriques dans le champ de l'éducation à la diversité ethnoculturelle (inter/multiculturel, antiraciste /critique, civique, inclusif) quant aux compétences professionnelles à développer par le personnel scolaire pour atteindre les grandes finalités de l'équité, de l'effectivité des droits, du vivre-ensemble et du développement des capacités des élèves. L'article s'appuie sur une revue de la littérature nationale et internationale, qui visait à dégager les éléments de compétences (*savoirs, savoir-faire, savoir-être* essentiels) pour savoir-agir en contexte de diversité, et qui, selon les théoriciens, devraient être développés dans tous les programmes de formation à l'enseignement. Il n'aborde pas ces enjeux sous un angle disciplinaire, lié au curriculum québécois (éthique et culture religieuse, histoire et éducation à la citoyenneté), mais dans une perspective transversale. L'article présente d'abord quelques fondements de ces courants afin de dégager leurs objectifs communs et leur convergence vers une approche globale et inclusive intégrée. Il porte ensuite une attention particulière aux deux finalités centrales qui font consensus parmi les théoriciens et qui sont au cœur des compétences professionnelles du personnel scolaire pour développer les capacités des élèves : 1) prendre en compte les réalités, besoins et droits des élèves, particulièrement ceux des groupes minoritaires ou vulnérables, pour développer leurs capacités, et 2) les préparer à vivre ensemble dans une société pluraliste et démocratique. Il dégage aussi les principaux défis liés à la prise en compte et à la mise en œuvre de ces deux finalités.

L'éducation antiraciste, inclusive et aux droits dans le développement des compétences professionnelles du personnel scolaire et des capacités des élèves

Maryse Potvin, professeure titulaire

Université du Québec à Montréal

Résumé : Cet article porte un regard sur les différences et convergences qui se dégagent des grands courants théoriques dans le champ de l'éducation à la diversité ethnoculturelle (inter/multiculturel, antiraciste /critique, civique, inclusif) quant aux compétences professionnelles à développer par le personnel scolaire pour atteindre les grandes finalités de l'équité, de l'effectivité des droits, du vivre-ensemble et du développement des capacités des élèves. L'article s'appuie sur une revue de la littérature nationale et internationale, qui visait à dégager les éléments de compétences (*savoirs, savoir-faire, savoir-être* essentiels) pour savoir-agir en contexte de diversité, et qui, selon les théoriciens, devraient être développés dans tous les programmes de formation à l'enseignement. Il n'aborde pas ces enjeux sous un angle disciplinaire, lié au curriculum québécois (éthique et culture religieuse, histoire et éducation à la citoyenneté), mais dans une perspective transversale. L'article présente d'abord quelques fondements de ces courants afin de dégager leurs objectifs communs et leur convergence vers une approche globale et inclusive intégrée. Il porte ensuite une attention particulière aux deux finalités centrales qui font consensus parmi les théoriciens et qui sont au cœur des compétences professionnelles du personnel scolaire pour développer les capacités des élèves : 1) prendre en compte les réalités, besoins et droits des élèves, particulièrement ceux des groupes minoritaires ou vulnérables, pour développer leurs capacités, et 2) les préparer à vivre ensemble dans une société pluraliste et démocratique. Il dégage aussi les principaux défis liés à la prise en compte et à la mise en œuvre de ces deux finalités.

Mots-clés : équité, compétences des enseignants, éducation interculturelle, éducation antiraciste, éducation aux droits, éducation inclusive, capacités.

Abstract : This article examines the differences and convergences that emerge from the major theoretical trends in the area of education for ethnocultural (inter/multicultural, anti-racist/critical, civic, inclusive) diversity regarding the professional skills school personnel must acquire to achieve the major objectives of equity, effectiveness of rights, harmonious living and the development of students' capabilities. The article is based on a

review of the national and international literature, which aimed to identify the skills (*knowledge, expertise, soft skills*) that are essential for knowing how to act in the context of diversity and that, according to theoreticians, should be developed in all teacher training programs. These issues are discussed from a crosscutting perspective rather than from a disciplinary angle related to the Quebec curriculum (ethics and religious culture, history and education for citizenship). The article begins by providing some background on these trends in order to identify their common objectives and convergence toward an integrated and inclusive global approach. It then examines two objectives supported by all theoreticians in terms of the core professional skills needed by school personnel for developing students' capabilities: 1) taking into account the realities, needs and rights of students, particularly those in minority or vulnerable groups, and 2) preparing students to live together in a pluralistic and democratic society. As well, it identifies the key challenges involved in the consideration and implementation of these two goals.

Keywords : equity, teachers' skills, intercultural education, anti-racist education, human rights education, inclusive education, capabilities

Introduction

Dans les sociétés pluralistes et démocratiques, la capacité des systèmes éducatifs à actualiser les droits humains, l'inclusion et l'équité au regard de la diversité sociale et ethnoculturelle¹ soulève de nombreux défis (Banks, 2008; Inglis, 2008; Conseil de l'Europe, 2010). Dans un contexte de mondialisation, de radicalisation identitaire et d'accroissement des conflits mondiaux, les intervenants des systèmes éducatifs, en premier lieu les enseignants, doivent prendre en compte des réalités de plus en plus complexes à l'école, telles que : discriminations multiples et racisme, demandes d'accommodement raisonnable, plurilinguisme, arrivée d'enfants de la guerre sous-scolarisés et traumatisés, transposition de polarisations découlant des tensions internationales... La formation des enseignants et des autres intervenants scolaires est donc particulièrement interpellée (Banks et al., 2005; Gay, 2010; Potvin et Larochelle-Audet, 2016) et il existe un large consensus international quant à l'importance d'une formation qui vise à la fois la prise en compte des réalités, besoins, droits et dignité des élèves, notamment ceux des groupes vulnérables, le développement de leurs capacités (Nussbaum, 2012) et leur préparation à vivre ensemble dans une société pluraliste, égalitaire et démocratique.

¹ Faute d'espace, le terme de diversité sera utilisé (en dépit de ses nombreuses limites) pour désigner la diversité ethnoculturelle, qui renvoie principalement aux marqueurs d'ethnicité, de religion, de couleur, de langue, d'origine nationale. Dans une perspective intersectionnelle, ces marqueurs s'articulent évidemment au genre, à la classe sociale, à l'orientation sexuelle, aux handicaps, etc.

Dès le début des années 1990, les universités québécoises ont mis sur pied des cours transversaux sur la diversité ethnoculturelle dans leurs différents programmes de formation des maîtres, mais de façon assez inégale (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin, 2013). La « formation interculturelle » est aussi l'une des orientations de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 1998) qui cible la formation « théorique et pratique », initiale et continue et, si possible, obligatoire de « tout le personnel des établissements d'enseignement [...] pour relever les défis éducatifs liés, d'une part, à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse des effectifs et, d'autre part, à la nécessaire socialisation commune de l'ensemble des élèves » (MEQ, 1998, p. 32-33). Cette politique mentionne certains savoirs, savoir-faire et savoir-être à développer, mais qui sont peu considérés dans le référentiel ministériel actuel des compétences professionnelles des enseignants (MEQ, 2001; Potvin et al, 2015b) :

[...] des attitudes d'ouverture à la diversité; des habiletés pédagogiques pour travailler en milieu pluriethnique; des compétences pour résoudre efficacement les conflits de normes et de pratiques; des connaissances dans l'enseignement d'une langue seconde et d'une langue d'enseignement, pour adapter cet enseignement au cheminement de l'élève; des habiletés à transmettre des valeurs et des connaissances relatives au patrimoine québécois et à communiquer, quand le cas se présente, avec les parents allophones qui n'ont pas les mêmes valeurs éducatives, les mêmes coutumes; des compétences pour inclure le pluralisme dans le projet éducatif, etc. (MEQ, 1998, p. 33)

Pour relever ces défis, plusieurs courants ou perspectives ont été développés depuis plus d'une quarantaine d'années en éducation, sous diverses appellations, telles que l'éducation multiculturelle ou interculturelle, l'éducation antiraciste et critique, l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits humains, l'éducation inclusive, l'éducation globale ou planétaire, et d'autres. Ces courants visent non seulement le développement de certaines connaissances et compétences pédagogiques chez le personnel scolaire ou les élèves mais aussi des stratégies de transformation des structures et des pratiques des milieux scolaires.

Cet article porte un regard sur les différences et convergences qui se dégagent de ces grands courants en éducation quant aux compétences professionnelles à développer par le personnel scolaire pour atteindre les grandes finalités de l'équité et du vivre-ensemble (Potvin et Larochelle-Audet, 2016). L'article s'appuie sur une revue de la littérature nationale et internationale dans le champ de l'éducation à la diversité ethnoculturelle, qui visait à dégager les éléments de compétences (*savoirs, savoir-faire, savoir-être* essentiels) pour savoir-agir en contexte de diversité, et qui, selon les théoriciens, devraient être développés dans tous les programmes de formation à

l'enseignement (Potvin, Larochelle-Audet, Campbell et Kingué-Élongué 2015a). Il n'aborde pas ces enjeux sous un angle disciplinaire, lié au curriculum québécois (éthique et culture religieuse, histoire et éducation à la citoyenneté), mais dans une perspective transversale. L'article présente d'abord quelques fondements de ces courants afin de dégager leurs objectifs communs et leur convergence vers une approche globale et inclusive intégrée. Il porte ensuite une attention particulière aux deux finalités centrales qui font consensus parmi les théoriciens et qui sont au cœur des compétences professionnelles du personnel scolaire pour développer les capacités des élèves : 1) prendre en compte les réalités, besoins et droits des élèves, particulièrement ceux des groupes minoritaires ou vulnérables, pour développer leurs capacités, et 2) les préparer à vivre ensemble dans une société pluraliste et démocratique. Il dégage aussi les principaux défis liés à la prise en compte et à la mise en œuvre de ces deux finalités (Potvin et al., 2015b).

1. Différences et convergences entre les courants sur la diversité

Les courants interculturel/multiculturel, antiraciste et critique, inclusif et de la citoyenneté démocratique partagent des finalités et des préoccupations communes, puisqu'ils sont largement fondés sur les grandes valeurs des démocraties modernes : respect du pluralisme et des droits de la personne, promotion de l'égalité des chances et de l'équité, valorisation du cadre démocratique qui permet l'exercice de la citoyenneté. Toutefois, ils se distinguent par l'accent plus ou moins important accordé à l'un ou l'autre de ces pôles ainsi que par leur cadre d'analyse du fonctionnement des sociétés et des institutions, notamment en ce qui concerne les rapports intergroupes et la construction de l'ethnicité (Potvin, Mc Andrew et Kanouté, 2006; Potvin et Larochelle-Audet, 2016²).

Par exemple, l'éducation multiculturelle (pays anglo-saxons) ou interculturelle (francophonie et Amérique Latine) a traditionnellement mis l'accent sur l'harmonie intergroupe, la lutte contre les préjugés, l'enrichissement mutuel par la célébration de la diversité, le contact interculturel et le renforcement de l'image de soi des élèves des minorités, par la valorisation de leur héritage culturel (Banks, 2008). Mais plusieurs chercheurs, dont les antiracistes, lui ont reproché de ne pas remplir ses promesses d'égalité et de transformation sociale (Dei et al., 2000) et d'adopter une perspective plus essentialiste des « différences » ethniques que constructiviste. Dans une perspective constructiviste, la « construction » des frontières ethniques s'effectue à la fois par les communautés elles-mêmes (frontière interne de l'ethnicité, le rapport à l'histoire et à la culture) ou par l'entremise des rapports de pouvoir entre les groupes (frontière externe) (Juteau, [1999] 2016), ainsi que par une médiation de ces frontières par le travail de

² Cette partie reprend quelques éléments d'un chapitre de Potvin et Larochelle-Audet, 2016.

subjectivité du sujet (Mc Andrew, 2000). Or, en négligeant l'impact des barrières systémiques et des rapports de pouvoir dans la construction identitaire des élèves, on reproche à l'éducation interculturelle une conception de l'ethnicité centrée sur la « frontière interne » (l'autodéfinition groupale) en oubliant la « frontière externe » (l'imposition de l'identité par l'autre, découlant d'un rapport de domination). Axée sur la modification des attitudes individuelles plutôt que sur une perspective groupale et systémique, elle ne réussirait pas à modifier les rapports de pouvoir et aurait un impact plus grand sur la sensibilisation aux préjugés des élèves du groupe majoritaire que sur l'égalité sociale des élèves des groupes minoritaires (Dei et Calliste, 2008; Henry et al., 2005).

Pour sa part, l'approche antiraciste s'est développée à partir des années 1970 en réaction aux limites perçues de l'éducation multiculturelle. Au-delà d'un rapprochement interindividuel, elle s'intéresse aux relations de pouvoir et questionne les structures et leur rôle dans la production-reproduction des inégalités, ainsi que la responsabilité de tous les acteurs scolaires. Elle veut transformer autant les attitudes que le curriculum scolaire et les pratiques des institutions, ce qui nécessite une analyse de la production du racisme ou des autres formes d'oppression dans chaque milieu (Potvin et al., 2006). Pour les théoriciens antiracistes, l'institution scolaire comme lieu de production d'identités, et pas seulement de savoirs, doit assurer le développement de l'engagement actif, de l'esprit critique et de l'*empowerment* des élèves des groupes historiquement opprimés. Toutefois, on lui a adressé plusieurs reproches : maintien défensif, essentialiste et aliénant d'une identité racialisée; polarisation des élèves en fonction de frontières raciales; critique négative qui la rend incapable d'articuler les principes et valeurs des démocraties libérales avec leur déconstruction; caractère trop politique qui ne suscite pas d'engagement actif des enseignants et des élèves, qu'elle conduirait plutôt au découragement et au cynisme (Mansfield et Kehoe, 1994), et d'autres. En focalisant trop sur la frontière externe de l'ethnicité, elle peut aussi occulter la construction d'une mémoire et d'une identité distincte des groupes ethniques, de même que l'autonomie et la place du sujet comme médiateur de ses pôles identitaires.

Pour sa part, l'éducation à la citoyenneté démocratique, qui a progressé au cours des années 1990-2000, a davantage porté sur la promotion des droits humains et des valeurs démocratiques afin de former les futurs citoyens d'une même collectivité nationale. Contrairement à « l'instruction civique » antérieure, l'éducation à la citoyenneté d'aujourd'hui doit s'appuyer sur la fluidité des frontières (identitaires, nationales, commerciales, etc.) et sur les enjeux planétaires. Plusieurs théoriciens lui ont reproché son caractère essentiellement normatif et non transformatif, sa tendance à confondre culture civique et culture ethnique majoritaire, et son occultation de la nature systémique des inégalités (Dei, 1996). C'est pourquoi plusieurs estiment qu'elle doit désormais mettre l'accent sur la mondialisation, les rapports de pouvoir, la médiation

interculturelle et les droits de la personne afin d'être « efficace » en contexte de « crise », lorsque les rapports intergroupes se tendent et affectent la cohésion sociale (Banks et al., 2005).

Enfin, l'approche inclusive est fondée sur l'équité, les droits de l'enfant et le combat contre les discriminations (*Human Rights-based approach*). Elle repose sur le postulat que la diversité est la norme et que pour assurer l'équité envers tous, les écoles doivent s'adapter aux réalités et besoins des élèves, et non l'inverse. Elle préconise de « partir des besoins » et des droits des élèves pour ajuster les services ou pratiques d'une institution afin de faire réussir tous les élèves. Le regard n'est pas uniquement centré sur la performance de l'élève mais aussi sur les « zones de vulnérabilité » de l'école (Conseil supérieur de l'éducation, 2010) quant à la réussite des élèves, la coresponsabilité des acteurs (Dei et al., 2000) et les moyens d'équité à mettre en œuvre en fonction des besoins et des droits des élèves pour développer leurs « capacités » (Sen, 2000) et transformer les pratiques préjudiciables. Développée surtout dans le champ de l'adaptation scolaire et sociale, l'approche inclusive « marque un important changement de paradigme en matière d'égalité des chances : l'objectif n'est plus seulement l'égalité d'accès ou de traitement, mais de résultats, d'acquis et de succès éducatifs » (Potvin, 2013, p. 11-12). Ces principes concernent toutes les actions relatives aux grands mandats de l'école et tous les savoirs, savoir-faire et savoir-être mobilisés ou développés à l'école (par le personnel et les élèves), à tous les niveaux d'action : gouvernance, politiques, curriculum, services éducatifs ou complémentaires, pratiques administratives, spécialisées ou pédagogiques, relations avec les familles et la communauté, climat, respect des droits, démocratie scolaire, activités scolaires ou parascolaires et formation continue des acteurs.

Aujourd'hui, ces approches éducatives tendent à s'articuler de manière complémentaire autour d'objectifs communs et du paradigme de l'équité, au fondement de l'approche inclusive. Ce courant partage particulièrement avec l'éducation antiraciste et les approches critiques des objectifs de lutte contre l'exclusion et les inégalités, avec l'éducation interculturelle la prise en compte des réalités socioculturelles de l'élève, et avec l'éducation à la citoyenneté mondiale et aux droits, le développement de connaissances et de compétences citoyennes, démocratiques, coopératives, participatives, pour outiller les jeunes à mieux comprendre la complexité du monde, à résister, se positionner et agir en citoyens engagés envers la justice et les droits et libertés. C'est aussi dans cette perspective que l'UNESCO et trois provinces canadiennes ont développé leurs orientations et politiques inclusives (Potvin et Larochelle-Audet, 2016).

On constate une grande convergence entre les courants quant aux savoirs, savoir-faire et savoir-être jugés essentiels à la formation des enseignants, tels que

- des savoirs *multidisciplinaires* :
 - des connaissances historiques et sur le monde actuel, reliées aux problèmes sociopolitiques, aux inégalités sociales et au fonctionnement des institutions (droits de la personne, obligations juridiques, démocratie, politiques publiques, inégalités, discriminations, équité, débats sociaux); compréhension des concepts et des processus sociologiques fondamentaux (mondialisation, immigration, rapports ethniques, identités et ethnicité, mécanismes d'inclusion-exclusion)
 - des connaissances des réalités sociales, migratoires, familiales, linguistiques, religieuses et des parcours des élèves issus de l'immigration et des minorités
 - des connaissances de l'adaptation systémique de l'école à la diversité
 - un rapport au savoir (critique, construit, intégré, réflexif)
- des savoir-faire pédagogiques novateurs et des savoir-être transversaux liés au vivre-ensemble :
 - des pratiques différenciées, démocratiques, coopératives et participatives, qui reposent sur une capacité à être un modèle de justice et à créer un climat de classe et un curriculum inclusifs; des apprentissages et méthodes qui « parlent » aux jeunes, permettent de comprendre le monde et indiquent les buts de leurs efforts; le partage du pouvoir décisionnel, une communauté d'appartenance et d'apprentissage, des attentes élevées envers tous les élèves
 - des attitudes et habiletés éthiques, critiques, réflexives, délibératives et transformatives pour contrer l'exclusion, agir sur ses causes et obstacles, respecter les droits fondamentaux, les enseigner et les appliquer; habiletés langagières (langue première et seconde)
 - des compétences sociales et relationnelles liées aux capacités d'écoute, d'observation et d'action (empathie, *care*, coopérer, résoudre des conflits démocratiquement, négocier, intervenir dans un débat démocratique, communication interculturelle)
 - une capacité réflexive pour observer ses propres préjugés et pratiques, avoir conscience de sa position sociale, de son autorité, des droits et des besoins des enfants
 - un *empowerment* et un engagement pour contrer les inégalités, un sens de la coresponsabilité à l'égard du changement.

Par ailleurs, les différents courants se rejoignent sur deux enjeux et finalités, que nous détaillons ci-après, en soulignant les défis qu'ils soulèvent : 1/ une finalité d'équité (prendre en compte les réalités, besoins et droits des élèves, particulièrement ceux des groupes minoritaires ou vulnérables, pour développer leurs capacités); 2/ une finalité de

transformation sociale (les préparer à vivre ensemble dans une société pluraliste et démocratique).

2. Les finalités d'équité et de transformation sociale

2.1 La première finalité : l'équité

La finalité de différenciation, d'équité et de non-discrimination, est centrée sur les droits, les réalités, expériences et besoins différenciés des élèves. Il s'agit de prendre conscience que la diversité est la norme et de reconnaître et accepter les différences. Ces différences renvoient à des besoins et expériences uniques à chacun, mais pouvant constituer des motifs d'exclusion et de discrimination (traitement différentiel préjudiciable), lorsqu'elles sont négligées (par omission) ou lorsqu'elles sont vues comme des déficits propres à l'élève. Les besoins d'ordres physiologiques, cognitifs, psychologiques, socioaffectifs ou scolaires, souvent transitoires, sont toujours liés aux expériences de vie des individus : types de parcours migratoires, traumatismes, deuils, situation familiale, pauvreté, violence, facteurs linguistiques, religieux, ethnoculturels ou socioéconomiques, difficultés d'apprentissages, discrimination, etc.). Ils renvoient aussi à la construction sociale des différences à partir de « marqueurs » (sexe, couleur, handicap, etc.). Bien qu'ils reflètent des situations de vie uniques, ils sont aussi universels et au fondement des droits humains et des capacités. Par exemple :

- **les besoins cognitifs** – comprendre les codes culturels, les contenus disciplinaires, les règles de vie scolaire et en société (rôle civique), le respect des droits et libertés de tous (non-discrimination), les consignes, les buts des apprentissages (apprentissage signifiants), par la maîtrise de la langue d'enseignement, qui ouvre des possibilités et des choix;
- **le besoin de sécurité, de confiance et de relations de confiance** – être protégé de l'intimidation et de la violence à l'école, développer une estime de soi, une ouverture à l'autre, par des encouragements, des attentes élevées des enseignants, des modèles d'adultes significatifs, respectueux des élèves;
- **le besoin de reconnaissance** – dans ses expériences de vie, ses origines, son milieu culturel, ses pôles identitaires (religieuse, linguistique, couleur, etc.), ses projets, ses opinions, sa créativité, son style et son rythme d'apprentissage, ses forces et difficultés;
- **le besoin d'intégration et d'appartenance à un groupe** – avoir des amis, partager une intimité, se sentir utile dans la classe ou à l'école, être co-responsable, participer aux discussions, aux décisions et aux activités, avoir des statuts égaux, des buts communs, des apprentissages coopératifs;
- **le besoin de créer, d'entreprendre, de réaliser des idéaux, de se projeter dans l'avenir.**

L'école doit adapter ses pratiques en fonction de ces réalités, par des pratiques pédagogiques différenciées, axées sur le meilleur intérêt et le développement social de chaque apprenant, qui lui permettent de se sentir en sécurité, reconnu dans son unicité, valorisé, confiant, capable de relever des défis. Par exemple :

- un jeune réfugié ayant connu la guerre et nouvellement arrivé au Québec risque d'avoir des besoins psychologiques et socioaffectifs (de sécurité, de confiance et d'intégration au groupe) plus grands à combler qu'un jeune immigrant arrivé de longue date;
- un nouvel arrivant qui maîtrise peu les repères et codes culturels de l'école est plus susceptible d'avoir des besoins cognitifs et socioaffectifs à combler que les autres jeunes;
- un jeune de 2^e génération issu d'une minorité racisée peut avoir un besoin de reconnaissance identitaire et d'appartenance plus grand qu'un jeune immigrant de 1^{ère} génération, car en étant né au Québec tout en se sentant rejeté par sa propre société, il peut développer un fort sentiment d'aliénation parce que ses attentes comme citoyen, en termes de « droits acquis » et d'égalité sociale, sont plus importants.

2.1.1 Liens entre équité et exclusion

Cette finalité d'équité ne signifie donc pas « traiter tous les élèves de la même façon » mais reconnaître que « tout le monde est différent » et qu'adopter des soutiens pertinents et adaptés aux besoins et réalités des élèves est une norme de justice minimale pour qu'ils puissent s'épanouir. La notion d'équité est au fondement du concept juridique « d'accommodement raisonnable », qui a remplacé la justice « procédurale » – selon laquelle on ne fait pas de discrimination lorsqu'on « traite tout le monde de la même façon » – par une justice « distributive » ou compensatoire, qui repose sur le postulat que pour respecter les droits de chacun, les institutions (scolaires ou autres) doivent donner à certains des services pertinents et adaptés à leurs besoins (élèves handicapés, en difficulté d'adaptation/d'apprentissage, nouvellement arrivés, etc.). L'équité est ce qui rend possible l'égalité de résultats. Il devient donc important de bien cibler ces besoins, de manière périodique et récurrente, pour identifier les obstacles à la participation et à l'égalité de réussite de ces élèves, incluant nos représentations, attitudes et comportements comme enseignant. De plus, il importe de prendre en compte la personne dans l'ensemble de ses réalités et de ne pas la réduire à l'un de ses besoins, comme celui d'apprendre le français, car les personnalités sont multidimensionnelles et les besoins changent à travers le temps.

Lorsque les besoins, problèmes ou obstacles associés sont non considérés, sous-estimés ou à l'inverse, surévalués, ils constituent des « zones de vulnérabilité » ou des motifs potentiels d'exclusion des élèves des minorités (UNESCO, 2009, p. 4).

L'exclusion se produit en aval ou en amont des inégalités, autant scolaires que sociales. Elle est associée aux discriminations historiques, sociales, économiques, scolaires, qui peuvent être directes mais aussi indirectes (involontaires) lorsqu'elles sont produites par des normes et des processus institutionnels inadaptés et aux effets préjudiciables envers un groupe d'élèves. Dès lors, l'école doit cibler les obstacles aux apprentissages et à la participation, en allant au-delà d'une simple identification des élèves aux besoins éducatifs spéciaux. Car en étiquetant les élèves, on peut détourner l'attention des autres sources sociales, politiques ou institutionnelles de difficultés que l'on retrouve au sein des relations sociales, dans les pratiques culturelles, les programmes d'études, l'organisation et les politiques de l'école, les contenus, approches ou méthodes d'enseignement, d'apprentissage ou d'évaluation (comme des tests diagnostiques ou de classement inadaptés), et d'autres. Cette conception trop étroite peut aussi contribuer à fragmenter le travail fait par les écoles pour répondre à la diversité des élèves qui sont regroupés sous différentes catégories (« besoins éducatifs spéciaux », « français langue seconde », « sous-scolarisés »). La notion d'obstacles aux apprentissages et à la participation permet de mieux diriger l'attention vers ce qui doit être fait pour améliorer l'éducation des élèves qui vivent des difficultés lorsqu'ils rencontrent ces obstacles. Dès lors, il importe d'identifier, reconnaître, nommer et documenter les obstacles autant que les réalités et besoins dans chaque école.

L'exclusion est aussi le produit de représentations souvent inconscientes et de pratiques qui s'articulent et s'entremêlent pour former une situation de discrimination systémique, qui combine la discrimination directe et indirecte. Ce concept, consacré par la Cour suprême du Canada en 1987³, repose sur l'idée d'une interaction entre des pratiques, des idées préconçues, des règles ou des normes d'apparence neutre (évaluation, classement, diagnostic, etc.) qui créent un effet circulaire de la discrimination pour certains groupes. La *discrimination directe*, souvent « coutumière », volontaire ou intentionnelle, mais parfois subtile et dissimulée, consiste à traiter de manière différente et inéquitable des individus dans divers domaines de la vie sociale, sous prétexte de leur inaptitude (comme élève, parent, citoyen, consommateur, etc.). La *discrimination indirecte* se définit davantage par ses effets préjudiciables sur une catégorie ou un groupe de personnes. Lorsqu'elle est attribuable à une pratique ou une norme, c'est l'effet d'exclusion qui est le plus probant, et c'est cet impact collectif potentiel qui permettra de justifier la suppression de la pratique ou norme contestée. L'évolution de la jurisprudence en matière de discrimination indirecte fait en sorte que désormais, les institutions ne peuvent ignorer l'effet de leurs politiques, normes ou pratiques sur leurs personnels ou leurs élèves si ces dernières engendrent une inégalité de fait (d'accès, de services adaptés, etc.) identifiable sur la base de l'un des motifs prohibés par les chartes. À cet égard, les tribunaux ont créé « l'obligation d'accommodement raisonnable » en fixant ses limites

³ *Canadien National c. Canada (Commission canadienne des droits de la personne)* [1987] 1 R.C.S. 1114).

inhérentes (la contrainte excessive). Les notions d'effet préjudiciable et d'accommodement raisonnable ont aussi mené au concept de discrimination systémique (Potvin et Latraverse, 2004).

Les discriminations peuvent prendre plusieurs formes : représentations ou interprétations biaisées des problèmes, omission de services disponibles ou offerts, sous-représentation ou sous-évaluation des besoins des élèves (dont les besoins identitaires, de repères culturels, d'appartenance, etc.), déficit d'accès, de dotation en ressources, d'adaptation du curriculum et des pratiques ou d'acceptabilité sociale des contenus à apprendre, surveillance excessive, etc. (Cochran-Smith, 2004; Gay, 2010; Nieto 2009; Sleeter et Grant, 2009). Par exemple, les enseignants peuvent refléter inconsciemment des représentations négatives véhiculées dans la société à travers leurs attitudes et leurs pratiques pédagogiques. Par manque d'information sur les réalités migratoires ou culturelles des élèves, ou sur la complexité des cultures (qui renvoient à des « traditions », des pratiques, des mémoires et des rapports de pouvoir variés), les enseignants peuvent soulever des hypothèses erronées concernant les problèmes des enfants issus de certains groupes ethniques dans leur classe. Cela peut conduire à une culturalisation essentialisée ou une ethnicisation des problèmes scolaires des élèves, à une faible prise en compte, voire à une occultation des discriminations, intimidation ou sentiments d'injustice vécus par les élèves. Des stéréotypes inconscients sur les « cultures » enferment les élèves (ou leurs parents) dans une culture figée (très souvent associée aux origines des parents), et peut mener des enseignants à voir les différences culturelles des élèves comme un « déficit » à combler ou un « handicap » (Dei et Calliste, 2008). Il est donc important que les futurs enseignants, pendant leur formation, puissent déconstruire des explications biaisées et non fondées scientifiquement, mais encore dominantes en éducation, qui responsabilisent uniquement les élèves et leur famille pour les problèmes scolaires rencontrés (échec, décrochage, etc.). Par exemple, il existe deux paradigmes erronés qui persistent en milieu scolaire quant aux taux de réussite moins élevés des élèves de familles à faible revenu et de certaines minorités : 1) le paradigme de la « privation culturelle » (*cultural deprivation paradigm*), selon lequel ces élèves proviendraient de cultures « déficitaires » qui nécessitent des mesures compensatoires, et 2) le paradigme de la différence culturelle (*cultural difference paradigm*), qui attribue cet écart à une distance entre la culture ou le milieu d'origine de ces enfants et celle de l'école, cette dernière étant plus valorisée par la société (Banks, 2008). Le danger de ces représentations biaisées réside dans leur traduction en attentes moins élevées. Une enquête récente menée dans 71 écoles secondaires québécoises (Brault, Janosz et Archambault, 2014) sur les facteurs qui influencent les attentes des enseignants quant à la réussite scolaire de leurs élèves indiquent que le type de difficultés scolaires des élèves⁴,

⁴ Définie dans cette étude par le taux d'élèves ayant décroché, subissant un retard scolaire, ayant un mauvais score sur une échelle de raisonnement logique ou ayant obtenu une étiquette (ou code) d'élève en difficulté (EHDA).

le climat de l'école⁵ et les origines ethniques et socio-économiques des élèves jouent un rôle important. Plusieurs travaux nord-américains ont d'ailleurs soulevé l'hypothèse d'un lien entre l'échec scolaire des élèves noirs et les perceptions stéréotypées et attentes moindres des enseignants envers l'engagement et la réussite scolaires de ces élèves (Mc Andrew, 2004).

Certains enfants n'arrivent donc pas à profiter pleinement de leur environnement scolaire, pour différents facteurs culturels, économiques, institutionnels ou politiques, qui varient selon les pays ou les contextes scolaires : parce qu'ils appartiennent à certains groupes minorisés et marginalisés⁶, maîtrisent peu la langue d'enseignement et ne comprennent pas les attentes, ont peu d'amis, ont des difficultés visuelles, auditives ou d'attention, n'ont pas développé les repères culturels, reçoivent moins de soutiens, n'ont pas accès à des structures, des ressources ou des services gratuits ou adéquats, adaptés ou pertinents culturellement ou socialement, sont intimidés ou discriminés, ou en raison de plusieurs autres facteurs qui entraînent leur démotivation ou un retard dans leurs apprentissages. En classe, ces enfants peuvent être exclus de la participation parce qu'ils sont peu sollicités à participer par l'enseignant et sont peu enclin à vouloir contribuer, étudient avec difficultés, s'assoient dans le fond et vont peut-être décrocher. Un léger retard scolaire qui ne serait pas perçu et pris en compte dès ses débuts par les intervenants, peut s'amplifier progressivement et conduire l'enfant, ses enseignants ou ses parents, voire les autres élèves, à l'étiqueter comme incompetent (« mauvais élève »). L'enseignant n'est pas forcément conscient de ces catégorisations. Les élèves sont encore tenus responsables de leur échec ou de leur réussite, ce qui relativise parfois les causes externes liées à la situation ou aux circonstances socioéconomiques, politiques ou autres. Lorsque l'élève est issu de l'immigration ou appartient à une minorité, il peut intérioriser le stéréotype qui lui est attribué comme une source de rejet de son identité par l'école, conduisant à « l'effet Pygmalion » ou « prophétie auto réalisatrice » (Merton, 1948) : les élèves finissent par se conduire en mauvais élèves à force de se faire traiter comme tels. Ils se comportent conformément aux attentes de l'enseignant. La situation devient clairement discriminatoire lorsqu'elle favorise l'exclusion progressive du jeune, sa démotivation et son désengagement, parce que l'école ne prend pas en compte ses besoins pour le soutenir dans son parcours éducatif.

Or, il importe de ne pas enfermer les élèves dans des catégories uniques ou des stéréotypes. Certains élèves en classe d'accueil et en processus d'acculturation peuvent se

⁵ Définie dans cette étude par l'importance accordée par les enseignants à la réussite des élèves et la valeur accordée par le milieu scolaire à l'effort scolaire et à l'apprentissage.

⁶ Dans les pays européens, le taux d'abandon scolaire des enfants issus de l'immigration ou de certains groupes minoritaires, tels que les Roms, est le double de celui des écoliers appartenant à la majorité (Conseil de l'Europe, 2011), alors qu'au Québec, c'est le cas des jeunes des Premières Nations (Sioui, 2016). De plus, le taux d'élèves catégorisés handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) est supérieur chez certaines minorités « visibles » (CDPDJ, 2011).

sentir dépossédés de leur culture et de leur identité, alors qu'un autre jeune dans le même groupe, qui a vécu un traumatisme de guerre, peut se sentir en sécurité et à l'aise dans cette classe. De plus, ces élèves ont parfois davantage en commun avec d'autres enfants de l'école qu'avec ceux de la classe d'accueil.

Le fonctionnement de l'école, qui repose largement sur des processus de sélection, d'évaluation formelle et informelle, de classement et d'orientation, peut conduire certains enfants à intérioriser les causes de leurs échecs et à développer un sentiment d'impuissance, d'inefficacité personnelle et d'aliénation face aux normes de l'école, pouvant les mener jusqu'au décrochage, voir à la « radicalisation » de certains d'entre eux (Dejean et al., 2016). Il s'agit de « zones de vulnérabilité » (Conseil supérieur de l'Éducation, 2010) à identifier et à éliminer. Il est donc de la responsabilité des acteurs scolaires de faire participer chaque élève et de développer leur goût d'apprendre, en favorisant un environnement d'apprentissage ouvert, valorisant et chaleureux, axé sur la participation des enfants aux apprentissages. Chaque enseignant apprend aussi de et avec ses élèves, dans un processus d'apprentissage mutuel et partagé. Et les différences entre les élèves, en termes de connaissances, d'habiletés, d'intérêts, d'expériences de vie, de langue maternelle ou de réalisations peuvent représenter des ressources pour soutenir les apprentissages de tous les élèves, et entre eux.

2.1.2 Une question de droits et de capacités

La réalité souvent subtile de la discrimination en milieu scolaire, et ses impacts sur la construction identitaire des jeunes des minorités « racisées », est étroitement liée non seulement à la réussite éducative de ces élèves mais aussi à l'effectivité de leurs droits, notamment du droit de chaque enfant à une éducation de qualité « sur la base de l'égalité des chances », tel qu'établi par la *Convention relative aux droits de l'enfant* (CIDE) des Nations Unies (Potvin et Benny, 2013). Pilier essentiel des sociétés démocratiques, ce droit comprend non seulement le droit au développement cognitif, mais aussi à l'apprentissage des valeurs et des comportements d'une citoyenneté responsable. Le droit à l'éducation sous-tend la compréhension et l'exercice de tous les autres droits et libertés (au travail, à la propriété, à la participation politique, aux libertés d'association, d'expression, de conscience, etc.), et constitue un moyen d'éduquer sur, par et pour les droits et libertés (droits à l'éducation, dans l'éducation et à travers l'éducation : *Rights in, through and to education*, voir Tomasevski, 2002). Il est considéré au fondement de l'épanouissement des individus, de l'égalité hommes-femmes, du développement économique, d'une société pacifiste et d'une citoyenneté globale. Pour ce faire, toute personne « devrait avoir accès à une formation qui l'aide à acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour mettre à profit les possibilités qui s'offrent à [elle] et participer pleinement à la vie de la société. » (Nations Unies, 2016, par. 25), ce que Nussbaum (2012) appelle le développement de ses « capacités centrales ». L'éducation

comme droit et bien public doit non seulement être accessible à tous, mais surtout équitable envers tous, de bonne qualité, pertinente socialement et culturellement, donc adaptée aux réalités et besoins des apprenants et à ceux de la société (Tomasevski, 2002). Pour développer les capacités des élèves, le milieu scolaire est amené à mettre en œuvre des pratiques d'équité qui réfèrent directement au respect des droits de l'enfant inscrits autant dans la Convention internationale (CIDE) que dans les chartes des droits et libertés et dans la *Loi sur l'Instruction publique* du Québec (LIP), qui se recoupent et se renforcent mutuellement (tableau 1).

Tableau 1. Les droits inscrits dans différents instruments juridiques

Convention internationale des droits des enfants (CIDE), Loi sur l'Instruction publique (LIP) et Charte québécoise des droits se renforcent mutuellement :	
Droit à l'égalité et à la non-discrimination (« Droit d'être qui ils/elles sont, sans discrimination »)	CIDE art 2, 12, 13, 14) Charte art. 10 (14 motifs)
Droit à un environnement sûr, protecteur et non-violent	CIDE art. 3, 19, 31 à 37
Droit à une éducation appropriée et pertinente (avoir leurs rêves, se développer à leur plein potentiel)	LIP art. 22
Droit à connaître ses droits	CIDE art. 28, 29, 40, LIP
Droit à exercer ses droits et à participer aux prises de décision (donner leur point de vue , être entenduEs, être respectéEs par les adultes)	CIDE art. 4, 12-14, LIP, chap. 1 et art. 22
Droit à une infrastructure accessible et adéquate	LIP
Droit à des enseignants professionnels de qualité	CIDE, LIP

Sous un angle normatif, les besoins des enfants correspondent à un ou plusieurs droits, et renvoient en retour à un devoir des adultes envers le développement des capacités des enfants, ainsi qu'aux devoirs des enfants envers le respect des droits des autres. Par exemple, l'article 22 de la *Loi sur l'Instruction publique* (LIP) portant sur les obligations des enseignants stipule qu'

[i]l est du devoir de l'enseignant : 1° de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié; 2° de collaborer à développer chez chaque élève le goût d'apprendre; 3° de prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne; 4° d'agir d'une manière juste et impartiale dans ses relations avec ses élèves [...]

Les besoins et les droits sont intrinsèquement liés à la notion de « capacités ». Sen (2000) a défini les capacités ou capacités de fonctionner des individus dans toutes les sphères de la vie comme étant constitutives de la personne, de son bien-être et de sa liberté/pouvoir de choisir ses modes de vie possibles. Les droits et les libertés positives (« être capables de faire ou d'être ») font partie des capacités, et les États doivent les respecter et les soutenir pour assurer une justice sociale minimale (Nussbaum, 2012). Elles font référence à « l'agentivité », à l'autonomie morale et intellectuelle des individus, à leur bien-être et pouvoir de choisir. Les capacités sont cognitives, émotionnelles et comportementales. Elles permettent de défendre un pouvoir d'être et d'agir contre ce qui l'empêche d'exister : classes, genre, origine, etc. Elles combinent les caractéristiques de la personne (capacités internes, subjectivation) en interaction avec l'environnement. L'approche par les capacités peut se définir comme une manière d'évaluer et de comparer des qualités de vie et d'établir une théorie de la justice sociale.

Nussbaum a défini 10 capacités centrales (voir tableau 2 de la page suivante) que les institutions, l'école en particulier, doivent permettre de développer afin que tous les enfants puissent être capables d'être en relation, d'agir et d'assumer différents rôles au cours de leur vie (comme parent, citoyen, travailleur, employeur, etc.).

L'éducation au cœur des capacités centrales permet d'agir sur toutes les autres (Nussbaum, 2012). Accéder à l'éducation va donner à son tour accès à la compréhension de l'histoire de son pays, à la poésie, aux sciences, aux droits, à la participation citoyenne, à un environnement sain, à la justice pour une répartition des richesses équitable... Le personnel doit donc croire au développement des capacités des élèves, entre autres à leur capacité de discernement et de jugement critique, à leur liberté d'exprimer librement leur opinion sur toute question les intéressant, en considérant leur âge et maturité, et à leur capacité à agir comme des acteurs coresponsables de la réussite et de la vie scolaires.

Tableau 2. Résumé des 10 capabilités centrales et les droits et libertés associés⁷

Capabilité centrale liée à :	Son développement effectif : l'individu est capable...
1. la vie	d'avoir une vie de longueur « normale », de ne pas mourir prématurément.
2. la santé du corps	d'être en bonne santé, nourri, logé.
3. l'intégrité du corps	de se déplacer librement, d'être protégé contre les agressions, contraception.
4. le sens, l'imagination, la pensée	d'imaginer, penser, créer, par une éducation adéquate, de base, adaptée, permettant de faire de liens avec son époque, le contexte, l'art, la religion, l'environnement... d'où l'importance de la liberté de pensée, de conscience, du droit à l'éducation (accessible, pertinente, de qualité).
5. les émotions	de s'attacher à de gens et des choses, d'aimer, de ne pas avoir peur/angoisse, de vivre la nostalgie, le regret, la colère légitime, d'où l'importance de défendre les formes d'association humaine fondamentale pour le développement.
6. la raison pratique	de se former une conception du bien, de participer à la vie en société, de développer une réflexion critique, d'organiser sa propre vie, d'où la protection de la liberté de conscience et du culte et du droit au travail, à l'éducation.
7. l'affiliation	de vivre avec et pour le autres, en interaction, de reconnaître les autres, d'imaginer la situation d'autrui, d'où la protection de la liberté d'assemblée et de discours politique, des institutions qui nourrissent les affiliations, d'une éducation pour le respect de soi et pour être traité avec dignité, et des dispositions pour interdire les discriminations.
8. les autres espèces	de vivre avec son environnement, en interdépendance avec son milieu.
9. le jeu	de rire, jouer, d'avoir des loisirs.
10. le contrôle sur son environnement politique, matériel...	de participer aux choix politiques (droit de participer, de voter, liberté de conscience, d'opinion, d'expression) ; de posséder (droit de propriété) et de chercher un emploi sur une base égalitaire, d'avoir un emploi qui permet d'être en relation, d'exercer sa raison pratique, d'avoir une reconnaissance et une protection contre les arrestations arbitraires.

2.2 La deuxième finalité : la transformation sociale

La seconde finalité qui fait consensus parmi les courants théoriques est la préparation des apprenants à vivre-ensemble dans une société démocratique et pluraliste afin de bâtir un monde de justice sociale et d'effectivité des droits. Elle est « centrée sur

⁷ Tableau conçu à partir de Nussbaum, 2012. Les exemples ne sont pas exhaustifs.

le potentiel, les forces cachées et sur la capacité de communiquer et d'apprendre des uns et des autres » (Rousseau, Prudhomme, Vienneau, 2015, p. 32), donc sur les capacités. Dans une perspective de « citoyenneté globale », l'école doit s'assurer d'appliquer et de faire vivre réellement les droits au quotidien afin de préparer les élèves à assumer leur rôle dans la société, à devenir des citoyens responsables, conscients des discriminations et engagés envers la justice, la résolution des conflits et la protection des droits et libertés. Elle doit devenir une communauté d'acteurs qui respectent la liberté de pensée et de conscience, favorisent des attitudes et des comportements d'ouverture à l'autre, de compréhension de la diversité et de reconnaissance mutuelle, de participation, de coopération et d'esprit critique (Conseil de l'Europe, 2010). La participation accrue des élèves à l'apprentissage et à la vie communautaire permet ainsi d'apprendre aux côtés des autres, de collaborer avec eux dans des expériences d'apprentissage partagées, de s'engager activement et de donner son avis sur le processus éducatif. Plus précisément, il s'agit d'être reconnu, respecté, accepté et valorisé pour soi-même et de former un nous inclusif dans une logique de coresponsabilité.

Les programmes doivent capitaliser sur les processus de socialisation pour développer ces attitudes et comportements, dans un contexte mondial et social de plus en plus polarisé. À cet égard, l'éducation antiraciste et à la non-discrimination, donc fondée sur les droits et libertés (*Human Rights-based approach*) apparaît aujourd'hui une nécessité pour développer les capacités, et ce pour des raisons légales, éthiques, sociales, politiques et pédagogiques. Au plan légal, les institutions doivent s'assurer de connaître et respecter leurs obligations dans la mise en œuvre des conventions internationales, chartes et lois, et d'être imputables de l'effectivité des droits de l'enfant envers les parents et l'ensemble des citoyens. En termes d'imputabilité, l'application des droits a des implications systémiques, à tous les niveaux d'intervention d'une école : dans les politiques institutionnelles, les projets éducatifs, les codes de vie des écoles, le curriculum, la gestion de classe, les activités pédagogiques, la démocratie scolaire, le vivre-ensemble, la formation du personnel, etc. Au plan éthique, l'éducation aux droits de la personne « contribue à l'égalité, à l'autonomisation et à la participation, ainsi qu'à la prévention et la résolution des conflits » (Lenarcic et al., 2001, p. 7). En termes sociopolitiques et pédagogiques, les droits sont abordés en lien avec le développement des capacités des jeunes (les rendre capables de), par une pédagogie visant la conscientisation, l'engagement et la transformation sociale, inspirée de l'approche de Paulo Freire. Pour former un citoyen normatif et actif, qui connaît, jouit et a intégré activement ses droits et obligations, Krappmann (2006) estime qu'il faut enseigner les droits à l'école à partir des expériences vécues des enfants, et ils doivent prendre sens dans un environnement concret, où les droits s'actualisent au quotidien. Trois objectifs sont inscrits dans le programme mondial d'éducation aux droits (1978), repris au Québec par la Commission des droits de la personne (CDPDJ), soit : un objectif cognitif de conscientisation (éduquer *sur...*), un objectif affectif de responsabilisation (éduquer

par...) et un objectif comportemental de transformation (éduquer *pour...*). Les enseignants doivent mobiliser eux-mêmes les compétences (cognitives, affectives, sociales, éthiques) inhérentes à une conscientisation critique, à une co-responsabilisation et à une transformation pour les stimuler chez leurs élèves. Par exemple, pour éduquer *sur* les droits, l'enseignant doit s'appuyer sur des exemples de droits respectés ou non respectés à l'école ou dans la société, ainsi que sur un bref historique de leur apparition et un enseignement théorique des chartes et des conventions en matière de droits (Pothier, 1997) (rendre intelligible histoire, les dispositifs publics et les décisions juridiques en matière de droits de la personne et leur application dans les milieux). Pour éduquer *par* les droits, l'enseignement doit s'actualiser par une approche démocratique, pour que les élèves « vivent » la démocratie en classe et comprennent qu'elle est inhérente au respect des droits (Davies, 2006). Enfin, pour éduquer *pour* les droits, il importe d'amener les élèves à les défendre et à s'engager de façon optimale à exercer leurs libertés (de conscience, d'opinion, d'expression) en vivant une expérience continue de démocratie à l'école (Giroux, 2005). L'éducation aux droits de l'enfant doit donc s'appuyer sur un enseignement formel, explicite et actif des droits, et sur un encadrement institutionnel respectueux des droits.

Certains travaux, dont ceux de Covell et Howe (2005, 2011) ont mesuré les impacts positifs des programmes institutionnels axés sur les droits de l'enfant (comme celui des « Écoles respectueuses des droits » de l'UNICEF) dans les écoles qui les ont réellement mis en œuvre : les jeunes développeraient une plus grande conscience sociale et citoyenne, une meilleure compréhension de leurs droits et responsabilités, de l'interdépendance des droits, de la démocratie, de la mondialisation et des changements économiques, environnementaux et culturels, ainsi que des attitudes, des valeurs démocratiques et des habiletés pour mieux contribuer à leur société. Ils seraient plus enclins à respecter les droits des autres et à assumer leurs responsabilités, feraient preuve d'un plus grand engagement scolaire et personnel, seraient plus participatifs, démontreraient plus de sensibilité à l'égard des autres et favoriseraient d'eux-mêmes la coopération et la défense des droits (Covell et Howe, 2005; 2011). Cette éducation assure un climat démocratique qui augmente la réussite scolaire des élèves, diminue l'intimidation et la confrontation enseignant-élève, développe le jugement critique face au respect et à la violation des droits (Covell et Howe, 2005; 2011; Krappmann, 2006).

Comme pour la finalité d'équité et de différenciation, la finalité de participation et du vivre-ensemble pour des écoles inclusives doit placer les droits de l'enfant et le développement effectif de capacités au cœur de leur organisation scolaire, autant dans les politiques de l'école que dans les classes. Elles doivent instaurer une culture démocratique fondée sur l'enseignement, le respect effectif et la modélisation des droits et des responsabilités de l'enfant (UNICEF, 2011), par des enseignants qui respectent eux-mêmes et enseignent activement aux élèves le respect des responsabilités et des

droits des autres, et transforment les attitudes et comportements concrètement en classe. Elle exige du personnel scolaire une compréhension « holistique » du sens et de la portée des droits. L'enseignant est vu comme un agent de changements, capable de transformer la société vers plus de justice, d'égalité et d'équité entre les personnes. Ainsi, le respect des individus, des peuples, de l'environnement et la nécessité éthique de faire des choix de vie responsables doivent être au cœur de sa pédagogie. Les activités pédagogiques, la gestion de classe et les politiques de l'école mettent en œuvre les droits de l'enfant en accordant une place importante à leur exercice (Covell et Howe, 2011), particulièrement le droit d'exprimer son opinion et de participer aux décisions de l'école qui les concernent (Davies, 2006). Une place centrale à la « voix » des jeunes doit être faite, en engageant leur coresponsabilité envers les décisions et solutions aux situations collectives, et par le dialogue en classe et à l'école sur les valeurs et règles communes, qui permettent de comprendre la dignité et les droits et libertés, pour lesquels de nombreux groupes minorisés ou opprimés se sont battus au fil du temps – les femmes, les Autochtones, les francophones au Québec, les Noirs, les ouvriers, et bien d'autres. Le système scolaire doit donc réfléchir aux moyens d'évaluer sa propre performance dans le développement des capacités des élèves, au cours et à la fin de la scolarisation.

Toutefois, diverses études constatent des écueils en ce qui concerne la préparation des élèves et des enseignants aux questions éthiques, de citoyenneté démocratique, de droits et de vivre-ensemble en contexte de diversité. En dépit de l'introduction dans le curriculum formel au Québec, de nouveaux programmes d'éthique et culture religieuse et d'histoire et éducation à la citoyenneté – qui ont multiplié à la fois les opportunités d'enseignement sur ces questions au primaire et au secondaire et les programmes de formation des enseignants dans ces disciplines – il existe des difficultés, des malaises ou des résistances chez les intervenants scolaires pour aborder les questions religieuses, les rapports entre majoritaires et minoritaires, le racisme ou les droits et libertés (Courtine Sinave et Jutras, 2015; Potvin et al., 2006). Les nouvelles formes d'exclusion, aujourd'hui liées à la religion et aux questions identitaires, au cœur de l'actualité internationale, sont jugées « sensibles » à aborder dans les apprentissages et pour le climat social à l'école (McAndrew, 2008). Parler des conflits, des rapports de pouvoir ou du racisme au Québec et dans sa propre école ou son quartier constitue un défi (Potvin et al., 2006). En milieu scolaire comme dans la population générale, la diversité religieuse grandissante suscite des craintes et des tensions, comme l'ont mis en évidence les débats des dernières années sur la place de la religion dans l'espace public. Ces craintes trouvent aussi leur source dans le statut fragile des Québécois francophones en tant que groupe majoritaire et dans les acquis encore récents de la modernité québécoise (sécularisation des institutions, égalité hommes-femmes, français langue publique commune) (Potvin, 2008). La difficulté du groupe majoritaire au Québec à se nommer comme tel, et à enseigner sa culture, sa langue et son histoire à l'école est souvent évoquée par les

intervenants scolaires comme l'un des facteurs explicatifs de ces résistances (Mc Andrew, 2008; Courtine Sinave et Jutras, 2015).

De plus, une enquête récente montre que les enseignants sont souvent peu ou non-formés pour travailler le dialogue en classe sur des questions de diversité religieuse (Bouchard, 2016, p. A7). Les programmes de formation à l'enseignement se limitent encore aujourd'hui à l'intégration d'un seul cours transversal sur la pluriethnicité alors qu'ils devraient être bonifiés par des contenus des sciences sociales et en droits de la personne (Potvin, 2016). Les préjugés, les stéréotypes, les discriminations, les droits et les rapports de pouvoir sont donc parmi les premiers éléments dont une école doit se préoccuper en matière de formation et de sensibilisation du personnel et des élèves dans sa lutte contre l'exclusion et dans le développement des compétences interculturelles et inclusives. L'enseignant doit avoir une bonne compréhension du pluralisme et des droits et libertés pour être en mesure de bien les enseigner et de les faire « vivre » en classe, ainsi qu'une bonne maîtrise des pratiques délibératives et participatives. Pour amener les élèves à réfléchir aux rapports inégaux de pouvoir entre les groupes dans la société, les enseignants doivent eux-mêmes s'interroger sur leur propre pouvoir. La conscience de ces différences de pouvoir, et leur mise en débat par l'enseignant, permet de considérer les sentiments d'aliénation et d'injustice ressentis par certains jeunes des minorités visibles envers l'école et la société, en leur donnant une voix (Cochran-Smith, 2004; Ngai, 2004).

Conclusion

Cet article a dressé un bref portrait des convergences entre les courants quant aux éléments essentiels pour une formation transversale (mais appliquée) des enseignants sur la diversité, et quant aux deux grandes finalités d'une prise en compte de la diversité en éducation, à partir d'une analyse des écrits nationaux et internationaux. Les quatre types de courants se rejoignent sur la nécessité pour les enseignants de maîtriser une compétence inclusive globale qui intègre les éléments des autres types de courants, autour de certains savoirs, savoir-faire et savoir-être essentiels et variés – cognitifs; éthiques et sur le choix des valeurs; sociaux et relationnels; liés aux capacités d'action; critiques, réflexifs, pédagogiques et transformatifs – pour contrer l'exclusion et agir sur ses causes, respecter les droits fondamentaux et les appliquer ainsi que mettre en œuvre des moyens d'équité. Elles visent aussi deux finalités essentielles.

Les futurs enseignants sont particulièrement interpellés en raison du regard critique qu'ils devront porter sur le rôle de l'école auprès des élèves et dans la société, les dimensions institutionnelles de l'équité, les capacités, respect des droits et rapport au savoir (critique, construit, intégré, réflexif) qu'ils vont développer chez les élèves. Ils doivent avoir intégré et consolidé au cours de leur formation (théorique et pratique) des

connaissances multidisciplinaires essentielles, de même que des attitudes positives, éthiques et démocratiques, une ouverture à la diversité, des stratégies pédagogiques et didactiques inclusives, démocratiques, souples, variées et prenant en compte l'expérience des élèves. Ces compétences peuvent s'acquérir à partir des enseignements théoriques et formels offerts, portant sur l'immigration, les enjeux mondiaux, les droits, la citoyenneté, mais surtout à travers l'expérience quotidienne de la démocratie et du respect des droits de l'enfant, de la solidarité et de la coresponsabilité envers les injustices et discriminations en contexte de diversité, que les situations éducatives fournissent aux futurs enseignants et à leurs élèves pendant leurs stages, et qui doivent viser à élargir les « capacités » (Nussbaum, 2012) des enfants. Or, la formation initiale du personnel scolaire paraît aujourd'hui insuffisante à bien des égards pour implanter en milieu scolaire une perspective fondée sur les besoins et droits de l'enfant, à tous les niveaux d'intervention (gouvernance, services administratifs, complémentaires ou éducatifs, etc.). La nécessité d'outiller le personnel, par la formation initiale et continue, est centrale dans un contexte où il n'est pas évident que les compétences à développer chez les élèves dans le domaine du « vivre ensemble » soient encore pleinement maîtrisées par les enseignants eux-mêmes. Cette formation doit favoriser une meilleure compréhension et appropriation des concepts d'équité, de droits de la personne et d'inégalités (et leurs manifestations en milieu scolaire) et de développement des capacités des élèves, chez les décideurs, concepteurs de programme et intervenants scolaires. Enfin, le changement institutionnel nécessite un vaste engagement de toutes les forces vives des milieux éducatifs, intéressées à ce que les enjeux relatifs aux droits de l'enfant, à l'équité et à l'inclusion soient davantage débattus.

Références

- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4e éd.), Toronto, Pearson/Allyn et Bacon.
- Banks, J. A., C. A. McGee Banks, C. E. Cortés, C. L. Hahn, M. M. Merryfield, K. A. Moodley, S. Murphy-Shigematsu, A. Osler, C. Park et W. C. Parker (2005). *Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age*, Seattle (WA), Center for Multicultural Education, University of Washington.
- Bouchard, N. (2016). Apprendre à vivre ensemble : avons-nous échoué?, *Le Devoir*, 17 août 2016. [En ligne]
<http://www.ledevoir.com/societe/education/477865/apprendre-a-vivre-ensemble-avons-nous-echoue>, consulté le 27 juin 2017.
- Brault, M.-C., M. Janosz et I. Archambault (2014). « Effect of school composition and school climate on teacher expectations of students: A multilevel analysis », *Teaching and Teacher Education*, vol. 44, p. 148-159.

- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: Race, diversity, and social justice in teacher education*, New York, Teachers College.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) (2011). *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés. Rapport de la consultation sur le profilage racial et ses conséquences*, Montréal, CDPDJ.
- Conseil de l'Europe (2010). *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle - Diversité et inclusion : enjeux pour la formation des enseignants*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.
- Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Rapport sur l'état des besoins de l'éducation 2008-2010. Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- Courtine Sinave, S. et F. Jutras (2015). « Éléments indicateurs de la laïcité dans le cadre de discussions d'enseignants sur l'éducation à la citoyenneté à l'école secondaire », *McGill Journal of Education*, vol. 50, n°1, p. 51-78.
- Covell, K. et B. Howe (2005). *Empowering Children: Children's Rights Education as a Pathway to Citizenship*, Toronto, University of Toronto Press.
- Covell, K. et B. Howe (2011). *Rights, Respect and Responsibility in Hampshire County: RRR and Resilience Report*, Cap-Breton (N-É), Cap Breton University, Children's Rights Centre.
- Davies, L. (2006). « Global citizenship: Abstraction or framework for action? », *Educational Review*, vol. 58, p. 5-25.
- Dei, G. S. et A. M. Calliste (dir.) (2008). *Power, knowledge and anti-racism education a critical reader*, Halifax (N-É), Fernwood Pub.
- Dei, G.S., L. Karumanchery, S. James-Wilson, I. James, J. Zine et C. Rinaldi (2000). *Removing the margins: the challenges & possibilities of inclusive schooling*, Toronto, Canadian Scholars' Press.
- Dejean, F., S. Mainich, B. Manaï et L. T. Kapo (2016). *Les étudiants face à la radicalisation religieuse conduisant à la violence. Mieux les connaître pour mieux prévenir*, Montréal, Collège de Maisonneuve, Institut de recherche sur l'intégration professionnelle des immigrants.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*, New York, Seabury.
- García, E. (2002). *Student Cultural Diversity. Understanding and Meeting the Challenge* (3^e éd.), Boston (MA), Houghton Mifflin Company.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*, New York, Teachers College Press.
- Giroux, H. A. (2005). « Schooling, citizenship, and the struggle for democracy », dans *Schooling and the struggle for public life: Democracy's promise and educational challenge* (2^e éd.), Boulder, Paradigm Publishers, p. 3-36.
- Henry, F. et C. Tator (2005). *The Colour of Democracy: Racism in Canadian Society*, 3rd Edition, Toronto, Thomson Nelson.

- Inglis, C. (2008). *Planning for cultural diversity*, Paris, UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Juteau, D. (2016 2^e éd.). *L'ethnicité et ses frontières*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Krappmann, L. (2006). « The Rights of the Child as a Challenge to Human Rights Education », *Journal of Social Science Education*, vol. 5, n°1, p. 60-71.
- Larochelle-Audet, J., C. Borri-Anadon, M. Mc Andrew et M. Potvin (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif*, Montréal, CEETUM.
- Lenarcic, J., M. Boer-Buquicchio, N. Pillay et K. Matsuura (1997). *Éducation aux droits de l'homme dans les systèmes scolaires d'Europe, d'Asie centrale et d'Amérique du Nord*, Varsovie (Pologne), Bureau des institutions démocratiques et des droits de l'Homme de l'Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe (OSCE).
- Mansfield, E. et J. Kehoe (1994). « A critical examination of an antiracist education », *Canadian Journal of Education*, vol. 19, n°4, p. 418-430.
- Mc Andrew, M. (2008). « Une réflexion sur la formation des intervenants », dans M. Mc Andrew, M. Milot, J.-S. Imbeault et P. Eid (dir.). *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique. Normes et pratiques*, Montréal, Fides, p. 135-156.
- Mc Andrew, M. (2004). « L'éducation antiraciste au Québec : bilan et prospective », dans J. Renaud, A. Germain et X. Leloup (dir.). *Racisme et discrimination : permanence et résurgence d'un phénomène inavouable*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 201-210.
- Mc Andrew, M. (2000). *Relations ethniques, pluralisme et égalité : le rôle de l'école*, Leçon inaugurale au Département d'administration de l'éducation, Montréal, Université de Montréal, document inédit.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1998). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- Nations Unies (2015). *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*, résolution adoptée par l'Assemblée générale le 25 septembre 2015. [En ligne] http://www.unfpa.org/sites/default/files/resource-pdf/Resolution_A_RES_70_1_FR.pdf
- Ngai, P. B.-Y. (2004). « A reinforcing curriculum and program reform proposal for 21st century teacher education: Vital first steps for advancing k-12 multicultural education », *Equity and excellence in education*, vol. 37, n°4, p. 321-331.
- Nieto, S. (2009) *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*, New York, Teachers College Press.

- Nussbaum, M. C. (2012) *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?*, Paris, Collection Climats, Éditions Flammarion.
- Pothier, N. (1997). « L'éducation aux droits et libertés en milieu scolaire et la formation initiale des maîtres – Préparer les saltimbanques de l'avenir », dans M. Hrimech et F. Jutras (dir.). *Défis et enjeux de l'éducation dans une perspective planétaire*, Sherbrooke, Canada, Éditions du CRP, p.147-159.
- Potvin, M. (2016). « L'éducation au pluralisme : la centralité des sciences sociales », *Philosophiques*, vol. 43, n°2, p. 481-488.
- Potvin, M. (2013). « L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives », dans M. McAndrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.). *Le développement d'institutions inclusives au Québec*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, p. 9-26.
- Potvin, M. et A. Pilote (2016). « Les rapports ethniques et les processus d'exclusion », dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.) *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*, Montréal, Fides Éducation, p. 79-98.
- Potvin, M. et J. Larochelle-Audet (2016). « Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire », dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.) *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*, Montréal, Fides Éducation, p. 110-127.
- Potvin, M., J. Larochelle-Audet, M.-É. Campbell et G. Kingué Élongué (2015a). *Revue de littérature sur les compétences en matière de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire, selon différents courants théoriques*, Rapport à la DSCC, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et au Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. Montréal, Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité.
- Potvin, M., J. Larochelle-Audet, C. Borri-Anadon, F. Armand, M. Cividini, Z. De Koninck, D. Lefrançois, V. Levasseur, B. Low, M. Steinbach et la coll. I.-A. de Beck (2015b). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement*, Rapport du Groupe de travail sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation, remis à la DSAE, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. Montréal, Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité.
- Potvin, M. et J. A. Benny (2013). *L'éducation aux droits de l'enfant au Canada : portrait du système scolaire québécois*, Toronto, UNICEF-Canada.
- Potvin, M., M. McAndrew et F. Kanouté (2006). *L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal : diagnostic et prospectives*, Rapport de recherche au ministère du Patrimoine Canadien, Programme conjoint du Multiculturalisme. Montréal, Chaire de recherche du Canada Éducation et rapports ethniques.

- Potvin, M. et S. Latraverse (2004). *Rapport final Canada. Étude comparative de la collecte de données visant à mesurer l'étendue et l'impact de la discrimination dans certains pays*, Bruxelles, Direction générale pour l'Emploi et les Affaires sociales, Commission Européenne.
- Rousseau, N., L. Prudhomme et R. Vienneau (2015). « C'est mon école à moi aussi. Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive », dans N. Rousseau (dir.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 5-48.
- Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*, Paris, Éditions du Seuil.
- Sioui, B. (2016). « Portrait historique des Premières Nations au Québec, de leurs caractéristiques actuelles et de la scolarisation des jeunes Autochtones », dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*, Montréal, Fidès, p. 41-50.
- Sleeter, C. E. et C. A. Grant (2009). *Making choices for multicultural education. Five approaches to race, class and gender* (6^e éd.), Hoboken, John Wiley & Sons.
- Tomaševski, K. (2002). *Economic, Social and Cultural Rights*, Annual report of the special Rapporteur on the Right to Education, Katarina Tomaševski, submitted pursuant to Commission on Human Rights resolution 2001/29. Commission on Human Rights, fifty-eighth session. United Nations, Economic and Social Council.
- UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture) (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*, Paris, UNESCO.