

La centralité de l'éducation inclusive, pour une école « capacitante »¹



Maryse Potvin

Professeure
Université du Québec à Montréal

¹ Le présent texte s'appuie sur plusieurs publications antérieures, que l'on retrouve en bibliographie (Potvin, 2013, 2014, 2018a, 2018b; Potvin et Benny, 2013; Potvin et al., 2015a, 2015b; Potvin et Larochelle-Audet, 2016). Nous reprenons le terme d'« école capacitante » de Verhoeven et al., 2007.

² Pour la suite du document et pour réduire la lourdeur du texte, les termes « diversité » et « diversité ethnoculturelle » seront utilisés pour faire référence à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans une perspective intersectionnelle.

La question de l'éducation et, par voie de conséquence, de la formation des enseignants et du personnel scolaire, en général, s'inscrit dans un contexte global de mondialisation et de diversification de la population scolaire qui en découle (ONU, 2015). Les réponses aux enjeux liés à la diversité sociale et ethnoculturelle², dans une perspective d'équité, de citoyenneté et de respect des droits, font plus que jamais partie des grandes priorités du XXI^e siècle pour les systèmes éducatifs (UNESCO, 2009). Dans l'esprit de la professionnalisation de l'enseignement et du développement de compétences, la formation initiale et continue du personnel scolaire portant spécifiquement sur les enjeux liés à la diversité fait l'objet, depuis plusieurs années, d'un intérêt grandissant en recherche, au niveau international (Chu et Garcia, 2014; Dei, Karumanchery, James-Wilson, James, Zine et Rinaldi, 2000; Conseil de l'Europe, 2010; Gay, 2010; Ladson-Billings, 2004; ONU, 2015; Siwatu, 2007; UNESCO, 2009; Villegas et Lucas, 2002) tout comme au Québec (Larochelle-Audet, Borri-Anadon et Potvin, 2016; Ouellet, 2000, 2002; Potvin *et al.* 2015a, 2015b; Toussaint et Fortier, 2010).

Pour répondre à ces enjeux, le champ de la formation à la « diversité ethnoculturelle » a vu apparaître depuis les années 1970 une variété de « courants d'idées » (Pagé, 1993) – multiculturel ou interculturel, antiraciste, à la citoyenneté et aux droits, inclusif – à la fois syncrétiques et de plus en plus perçues comme « complémentaires » (Potvin et Larochelle-Audet, 2016). Depuis les années 2000, l'éducation inclusive est devenue plus centrale dans les discours normatifs internationaux et nationaux et occupera peu à peu le terrain de l'approche interculturelle et des perspectives antiracistes plus critiques, qu'elle synthétise autour du paradigme de l'équité et d'objectifs transformatifs (Potvin, 2013, 2014, 2018b). En effet, dès 2000, le Forum mondial sur l'éducation

de Dakar (UNESCO) adopte un plan d'action autour de l'éducation inclusive, reposant à la fois sur les objectifs de l'*Éducation pour tous* (EPT), les *Objectifs du Millénaire pour le Développement* (OMD) et ceux de l'Éducation tout au long de la vie (ETLV). En 2005, l'UNESCO produit des Lignes directrices pour aider les pays à mettre en œuvre l'éducation inclusive, et l'Agenda post-2015 des Nations-Unies sur l'Éducation globale fait de l'éducation inclusive un objectif central³ de son *Programme de développement durable à l'horizon 2030*, comportant des indicateurs mesurables. Ce dernier propose aux pays d'élaborer un plan d'action national pour les guider dans l'opérationnalisation d'un agenda « global et inclusif » en éducation, en incluant des objectifs et des indicateurs adaptés à leur contexte politique, culturel, social et économique. Ce plan doit guider les établissements éducatifs pour appliquer leurs plans locaux, reposant sur les mêmes principes, étapes et indicateurs.

Au Canada, les provinces ont adopté successivement des politiques inclusives dans la foulée de réformes curriculaires plus axées sur les compétences transversales et disciplinaires, notamment liées au vivre-ensemble et aux droits de la personne. Inspirés des travaux de l'UNESCO, ces encadrements sont tous fondés sur des objectifs d'équité, de respect des droits de l'enfant et d'éducation civique et aux droits. Ils privilégient une perspective systémique et holistique où l'équité, dans sa dimension institutionnelle, doit combattre toutes les formes de discriminations, et certains ont adopté une démarche d'implantation très structurée à cet égard. Par exemple, lors de son adoption, la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* (2009) était assortie d'un plan d'action par « étapes » afin que chaque conseil scolaire et école puisse identifier les mécanismes, les soutiens et les conditions nécessaires à sa mise en œuvre, incluant les partenariats, les ressources, la gouvernance, les monitorings et la reddition de comptes (MEO, 2009). L'approche est explicitement axée sur la lutte contre les discriminations, l'intimidation et la violence, et vise à actualiser les droits humains fondamentaux garantis par le *Code des droits de la personne de l'Ontario* et la *Charte canadienne des droits et libertés*.

Le Québec suivra ce mouvement avec sa nouvelle *Politique de la réussite éducative* (2017), qui vise l'équité et l'adaptation des milieux scolaires à la « diversité des personnes, des besoins et des trajectoires » (p. 5). Elle repose sur trois axes : « l'atteinte du plein potentiel de toutes et de tous; un milieu inclusif propice au développement, à l'apprentissage et à la réussite; des acteurs et des partenaires mobilisés pour la réussite » (*Ibid.*). Elle cible particulièrement la formation initiale du personnel scolaire à cet égard. Elle est complémentaire à la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (1998), toujours en vigueur, qui vise la prise en compte des besoins des élèves immigrants nouvellement arrivés et la préparation des élèves à vivre ensemble dans une société démocratique, francophone et pluraliste. De plus, une nouvelle politique *Ensemble, nous sommes le Québec* (MIDI, 2015), touchant l'ensemble des secteurs de la vie sociale (emploi, éducation, etc.), repose, dans son volet sur l'éducation, sur une fusion des perspectives interculturelle, antiraciste, inclusive et civique : elle entend « déployer l'éducation interculturelle à l'école québécoise » (p. 56), souligne l'importance du milieu scolaire et des enseignants

³ L'objectif no.4 est libellé comme suit : « Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ».

dans la « formation des citoyens » et indique que la diversité dans les écoles implique non seulement de considérer les « besoins parfois différenciés » des élèves issus de l'immigration, mais aussi « une sensibilisation des élèves et du corps enseignant aux dynamiques interculturelles ainsi qu'à la discrimination et au racisme » (p. 55).

Enfin, le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) contient des enseignements sur les droits de la personne, le vivre-ensemble et le pluralisme, notamment dans ses programmes disciplinaires d'Éthique et culture religieuse (ECR) (actuellement en révision) et d'Histoire et éducation à la citoyenneté, qui ont multiplié à la fois les occasions d'enseignement sur ces questions au primaire et au secondaire, ainsi que les programmes de formation des enseignants dans ces disciplines. Mais une lecture analytique des disciplines du curriculum à partir de l'approche inclusive est plutôt rare, et ce numéro vient donc porter un regard nouveau et une contribution à cet égard.

L'objectif de cet « éditorial » consiste à exposer ce qu'est l'approche inclusive et ses visées « capacitanes » et à montrer que cette approche amène un questionnement en profondeur sur les pratiques de l'école, et sur les opportunités et apprentissages formels, informels ou non-formels pour développer réellement des compétences ou des « capacités » (Nussbaum, 2012; Sen, 2000) chez les élèves, notamment pour agir comme citoyens critiques et engagés envers les droits et la justice dans une société pluraliste au XIX^e siècle.

Qu'est-ce que l'éducation inclusive ?

Développée d'abord dans le champ de l'adaptation scolaire et sociale, l'approche inclusive s'est progressivement « élargie » à la diversité sociale et inclus désormais tous les « marqueurs » de diversité dans une perspective intersectionnelle. L'approche inclusive est généralement définie comme une démarche continue de transformation des milieux d'apprentissage en vue de prendre en compte, dans le curriculum, les politiques et les pratiques, la diversité des réalités et des besoins des élèves, afin d'éliminer l'exclusion et d'assurer l'équité et l'égalité de réussite. Cette approche implique l'adoption, par un établissement scolaire et ses acteurs, d'une conception des différences comme étant la norme, et non comme un « déficit » de l'apprenant. Elle centre le regard non pas sur la seule performance de l'élève, mais sur la transformation de l'école, de ses acteurs et des moyens d'équité à mettre en œuvre, à partir d'une analyse des besoins et des « zones de vulnérabilité » dans le fonctionnement de l'école, pouvant mener à de l'exclusion, de la discrimination et des inégalités pour certains groupes d'élèves (Potvin, 2013). Elle marque donc un changement en matière d'égalité des chances : « l'objectif n'est plus seulement l'égalité d'accès ou de traitement, mais l'égalité de résultats, d'acquis et de succès éducatifs » (*Ibid.*, p. 11-12). Ce renversement nécessite de « partir des besoins et des droits des élèves pour ajuster les services ou pratiques d'un système afin de faire réussir tous les élèves, particulièrement les plus vulnérables » (*Ibid.*). Ces principes concernent toutes les actions relatives aux trois grands mandats de l'école - transmission des savoirs, socialisation à des valeurs communes,

qualification professionnelle – et tous les niveaux d'action : gouvernance, politiques et programmes, curriculum, services éducatifs ou complémentaires, pratiques administratives, spécialisées et pédagogiques, relations avec les familles et la communauté, activités scolaires ou parascolaires et formation des acteurs. Elle a été définie à partir de deux grandes finalités pour les acteurs scolaires (Potvin *et al.*, 2015a) :

- 1) Une finalité de différenciation, d'équité et de non-discrimination, centrée sur l'élève : *Prendre en compte les besoins, réalités et expériences des apprenants dans l'application de l'équité et des droits;*
- 2) Une finalité de participation, de responsabilisation et de transformation sociale, relationnelle et collective : *Préparer tous les apprenants à vivre ensemble dans une société démocratique et pluraliste, afin de bâtir un monde de justice sociale et d'effectivité des droits.*

Ces deux finalités constituent deux objectifs qui « ressortent habituellement des cadres conceptuels : le développement cognitif de l'élève d'une part et le rôle de l'éducation dans la promotion de valeurs et d'attitudes propices à une citoyenneté responsable et/ou au développement créatif et affectif d'autre part » (UNESCO, 2009, p. 10).

Selon Prudhomme, Vienneau, Ramel et Rousseau (2011) : l'approche inclusive repose sur trois postures : 1) une posture éthique, qui nécessite de connaître et reconnaître la diversité (des besoins) des élèves comme légitime, constitutive et constructive, et de croire à l'unicité de l'expérience de chaque individu, de même qu'à l'éducabilité ou à la perfectibilité de tous (« tous peuvent réussir »); 2) une posture épistémologique, s'appuyant sur le socioconstructivisme, qui situe les dynamiques contextuelles et le rôle de l'environnement et des interactions dans la construction des savoirs, permettant ainsi à la diversité et aux droits des élèves de prendre sens dans un contexte vécu/perçu d'apprentissage; 3) une posture politique, qui renvoie à l'adoption d'un projet éducatif complet, fondé sur la justice, l'équité et la réussite des élèves, et ce, dans toutes les dimensions de la vie scolaire.

Selon nous, il s'agit d'une approche antidiscriminatoire résolument fondée sur les droits et libertés (*human rights-based approach*). L'approche inclusive partage particulièrement avec l'approche antiraciste/critique des objectifs de justice sociale, de lutte contre l'exclusion et les inégalités (tout en étant perçue comme « moins confrontante »), avec l'éducation interculturelle, la prise en compte des réalités socioculturelles de l'élève, et avec l'éducation à la citoyenneté, une approche fondée sur les droits (*human rights-based approach*) et les compétences civiques et démocratiques. Elle reprend et articule les finalités de différenciation et de transformation sociale des diverses approches, en ciblant les réalités changeantes, les besoins variés (identitaires, cognitifs, affectifs, etc.), les droits et les compétences et « capacités » des élèves (Nussbaum, 2012), de même que la coresponsabilité des acteurs institutionnels dans une optique de transformation de la culture scolaire et des pratiques préjudiciables (Potvin, 2018a, 2018b).

Pour une école et des pratiques éducatives qui développent les « capabilités » des élèves

Puisque l'approche inclusive vise à développer, à travers ses deux finalités, l'agentivité et les capabilités des élèves - que certains associent aux « compétences » - portons le regard sur les certains objectifs et compétences ciblés par le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ). Pour Sen (2000), les capabilités constituent des capacités de fonctionner (« fonctionnings » ou réalisation, accomplissement) des individus dans toutes les sphères de la vie, qui sont constitutives de la personne, de son bien-être et de sa liberté/pouvoir de choisir ses modes de vie possibles. Elles font référence au pouvoir d'agir et de choisir, à l'agentivité et à l'autonomie morale et intellectuelle des individus. Les droits et les libertés positives (être capables de faire ou d'être) font partie de ces capabilités que toute société doit respecter et soutenir pour assurer une justice sociale minimale. Les capabilités 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 (capabilités internes, subjectivation) en interaction avec l'environnement.

Sen (2000) a développé l'approche par les capabilités comme une théorie de la justice sociale. Il propose d'évaluer les situations à l'aune des « résultats » ou « fonctionnings » - ce qu'un individu réalise ou sera capable de réaliser effectivement - en cours de vie, qui seront effectivement « réalisés » par cet individu au regard de sa « liberté réelle ». Cette liberté est toujours liée à l'ensemble des « opportunités » à l'égard desquelles cet individu peut effectivement « choisir ». C'est cet espace de choix « réellement possibles » que Sen appelle les « capabilités » d'un individu.


Nussbaum a ensuite défini 10 capabilités centrales que les institutions, l'école en particulier, doivent permettre de développer - par des « éducations à » ... vivre-ensemble, la santé, la sexualité, l'éco-citoyenneté, la diversité, etc. - en travaillant sur les opportunités et les leviers liés aux facteurs de conversion, 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.), en fonction de leur liberté réelle :

Tableau 1 :
Résumé des 10 capabilités centrales et les droits et libertés associés*

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 des liens avec son époque, le contexte, l'art, la religion... 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 des 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 les 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.

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

Une école centrée sur l'égalité de « résultats » vise, par ses contenus curriculaires et ses apprentissages, le développement réel des capacités/capabilités et « compétences » des élèves, car il importe pour Sen et pour Nussbaum de mesurer ce que « peuvent réellement obtenir ou faire les individus à partir des moyens et ressources » mis à leur disposition (Sen, 1990, p. 115). Puisque, face à un même ensemble de ressources, des individus différents n'atteindront pas la même « capacité », l'école doit penser les *opportunités* dont dispose chacun pour convertir un ensemble de ressources en capacités à travers des « facteurs de conversion » individuels (le genre, l'âge, les caractéristiques physiques, les rythmes d'apprentissage...), sociaux (définition sociale des rôles et des statuts, stéréotypes sociaux associés à certaines catégories, habitus, etc.) et externes ou environnementaux (opportunités géographiques, institutionnelles, politiques ou culturelles, etc.) (Verhoeven, Dupriez et Orianne, 2007).



Dans l'éducation, ces « facteurs de conversion » s'entrecroisent, car en raison du caractère socialement construit des aptitudes individuelles ou des talents, le rapport individuel aux savoirs et aux apprentissages est « en réalité toujours un rapport social aux savoirs (...) indissociablement identitaire, épistémique (cognitif) et social » (*Ibid.*, p. 54). Les facteurs sociaux de conversion, « contribuent à habiliter de façon inégale les différents groupes sociaux à s'approprier des ressources éducatives pour les convertir en apprentissages et/ou en cours de vie » (*Ibid.*). L'école, doit donc se doter de leviers, dans une perspective systémique et institutionnelle, pour agir sur les facteurs de conversion et permettre aux acteurs d'accompagner chaque élève dans le développement de sa capacité à utiliser et à actualiser les ressources et les apprentissages face aux situations de la vie réelle.

En résumé, une école inclusive et « capacitante » développe la capacité des élèves, leur possibilité réelle d'accomplir certains fonctionnements en prenant en compte (et en agissant sur) les facteurs de conversion, qu'ils soient individuels, sociaux ou environnementaux, permettant à un individu de convertir des ressources/droits formels en apprentissages effectifs, dans leur scolarité et au cours de leur vie. Elle est axée sur les ressources octroyées, mais aussi sur les opportunités et les fonctionnements atteints, les réalisations effectuées, donc sur l'égalité substantive, ou de « résultats », en prenant comme point de départ l'individu – l'élève – imbriqué dans un espace social et institutionnel de relations et en lui permettant de développer sa liberté de choix.

Pour actualiser les capacités centrales, 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). L'éducation qui donne accès à la compréhension de l'histoire, à la poésie, aux sciences, aux droits, à la participation citoyenne, vise ainsi la capacité d'exercer tous les droits et libertés dans les situations de vie (droit au travail, à la propriété, à la participation politique, aux libertés d'association, d'expression, de conscience, etc.). L'école doit donc offrir aux élèves des opportunités et des apprentissages formels, informels et non-formels au sein de l'école pour développer leur agentivité, leurs capacités et leurs compétences à agir et choisir, par des « éducations à » vivre-ensemble, la santé, l'éthique, la citoyenneté, la participation démocratique, la sexualité, l'environnement, la diversité, les médias, etc. Ce qui est visé est le développement des capacités individuelles des élèves à mobiliser des savoirs et des ressources scolaires dans diverses situations de vie (Verhoeven et al., 2007). Au-delà même du curriculum formel, pour passer d'un simple citoyen, au sens légal, à un citoyen actif et engagé envers la justice, qui connaît, jouit et a intégré activement ses droits et obligations dans ses choix de vie, il faut instaurer une « culture » inclusive et des droits à l'école (Krappmann, 2006). Elle doit s'ancrer dans les réalités et expériences vécues des enfants, prendre un sens dans leur vie et leur environnement concrets, où les droits de l'enfant doivent s'actualiser au quotidien.



Au Québec, la citoyenneté et les compétences transversales pour savoir « vivre-ensemble » dans une société pluraliste reposent tout autant sur des apprentissages formels que non-formels et informels⁴ (le conseil d'élèves, les activités parascolaires, comme le programme *Vers le Pacifique*, etc.), lesquels relèvent de l'expérience scolaire globale et des interactions routinières entre acteurs au quotidien. En effet, les enseignants de toutes les disciplines, du préscolaire au secondaire, ont le devoir (*Loi sur l'instruction publique*, art. 22, al. 1 à 4) « de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié; de collaborer à développer chez chaque élève [...] le goût d'apprendre; de prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne; d'agir d'une manière juste et impartiale dans ses relations avec ses élèves ». Ils doivent donc amener l'élève à définir son agentivité citoyenne et son rapport envers le pouvoir et l'autorité des institutions (Silbey, 2005), ainsi que son identité, son rapport à l'autre, aux savoirs et à la justice.

Dans le curriculum formel - le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) (MELS, 2007, 2011) - l'école a le mandat explicite d'une formation citoyenne, par des prescriptions quant aux savoirs à maîtriser par les élèves pour agir en citoyens engagés, autonomes, actifs, notamment une bonne connaissance de leurs droits et libertés, des institutions publiques et des pratiques délibératives/échanges argumentatifs permettant aux citoyens d'être auteurs des normes et des codes régissant leur vie quotidienne et leurs interactions (Lefrançois, Éthier et Demers, 2011). Au primaire comme au secondaire, tous les domaines généraux de formation du PFEQ (MELS, 2008) - Environnement et consommation, Médias, Vivre ensemble et citoyenneté, Orientation et entrepreneuriat, Santé et bien-être - et plus particulièrement certains domaines d'apprentissage (histoire, éducation à la citoyenneté, univers social, éthique et culture religieuse) offrent des opportunités explicites et formelles « d'éducation à » : la citoyenneté, la diversité, l'éthique, les médias, l'écologie, le droit et les droits humains. Le PFEQ enjoint par exemple le personnel enseignant du secondaire à « se centrer, par-delà les apprentissages instrumentaux, sur la formation de la pensée et le développement de l'autonomie » (p. 12), que l'élève est appelé à manifester dans « l'expression de ses opinions et l'affirmation de ses choix » (p. 18) et ce, tout au long de sa vie. Ils doivent amener l'élève à développer des compétences transversales, sociales et cognitives (exercer son jugement critique, communiquer de façon appropriée, structurer son identité, coopérer, exploiter l'information) qui lui serviront dans différentes situations de vie. Par exemple, la mobilisation d'une pensée critique est à la fois une compétence d'ordre intellectuel centrale à développer chez l'élève, mais aussi une compétence fondamentale de l'acte d'enseigner (Kpazai, 2015) et comme citoyen éclairé. Les compétences du programme ECR actuel - la pratique du dialogue, la réflexion sur des questions éthiques, la capacité à mieux comprendre le phénomène religieux sont, du point de vue de la sociologie « critique », essentielles à la citoyenneté, notamment pour comprendre la diversité sociale et le contexte marqué par de fortes polarisations autour des enjeux religieux. La pratique du dialogue est une compétence transversale qui

⁴ L'éducation formelle est organisée et dispensée à l'école, alors que l'éducation non-formelle, qui peut avoir lieu à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école, est intégrée dans des activités planifiées sans être explicitement désignées comme activités d'apprentissage. Pour sa part, l'éducation informelle découle des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs sans être organisée, structurée ou volontaire (Maulini et Montandon, 2005).

visé autant à s'exprimer et à communiquer avec les autres qu'à délibérer de façon éclairée en s'appuyant par exemple sur des arguments fondés sur des faits avérés plutôt que sur des rumeurs, de la propagande ou des fausses nouvelles, et sur toutes sortes d'enjeux : écologie, sexualité, respect de soi, participation à la vie démocratique, cadres juridiques, radicalisation et propagande sur le web, pluralisme culturel, etc.

Le développement des capacités et « compétences » des jeunes pour agir comme citoyen et faire des choix éclairés au cours de sa vie nécessite par ailleurs une pédagogie visant la conscientisation, l'engagement et la transformation sociale, inspirée de l'approche de Paulo Freire (apprendre par « la tête, la main et le cœur »). C'est ce que préconise entre autres le *Programme mondial d'éducation aux droits* (1978) par un objectif cognitif de conscientisation (éduquer **sur** les droits...), un objectif affectif de responsabilisation (éduquer **par**...) et un objectif comportemental de transformation (éduquer **pour**...). En éduquant sur les droits, l'enseignant s'appuie sur des exemples de droits respectés ou non-respectés à l'école ou dans la société, ainsi que sur un historique de leur apparition et un enseignement théorique des chartes et des conventions en matière de droits (rendre intelligible l'histoire, les dispositifs publics et les décisions juridiques en matière de droits de la personne et leur application dans les milieux). En éduquant **par** les droits, l'enseignement s'actualise 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, en éduquant **pour** les droits, l'enseignant amène 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 et de combat contre les injustices (Giroux, 2005). L'éducation aux droits de l'enfant s'appuie donc sur un enseignement expérientiel, transversal et participatif.

À cet égard, plusieurs études ont pu mesurer les effets en termes de compétences et « capacités » des élèves d'une approche institutionnelle fondée sur les droits de l'enfant (*human rights-based approach*), appliquée de manière interdisciplinaire, transversale et intersectorielle dans certaines écoles (code de vie, curriculum, gestion de classe, activités pédagogiques, projets transdisciplinaires, etc.). Par exemple, Covell et Howe (2011) ont mesuré les impacts positifs d'un programme institutionnel axé sur les droits de l'enfant (le *Right Respecting Schools* conçu par l'UNICEF) dans les écoles qui les ont réellement implantés en Grande-Bretagne et au Canada. Ces programmes visent un enseignement des droits de l'enfant qui concilie la théorie et la pratique, l'interdisciplinarité, le dialogue, l'action communautaire et des apprentissages démocratiques, expérientiels, participatifs et coopératifs (une approche de *Full Blown Rights Education*, selon le terme d'Alderson, 1999). Les droits sont enseignés, respectés et intégrés en classe, et les élèves sont considérés comme des citoyens actifs, capables de participer aux décisions, de trouver des solutions aux problèmes et de discerner de manière critique les attitudes, comportements et pratiques de domination, de discriminations et d'exclusion, qui contribuent à la violation de leurs droits et de ceux des autres. Ils sont coresponsables et développent les valeurs et attitudes nécessaires à une citoyenneté démocratique.

Parmi les effets constatés dans l'étude, les jeunes de ces écoles avaient développé 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, valeurs démocratiques et habiletés pour agir comme citoyens. Ils étaient plus enclins à respecter les droits des autres et à assumer leurs responsabilités et avaient développé un fort jugement critique face au respect ou à la violation des droits. Ils faisaient aussi preuve d'un plus grand engagement scolaire et personnel, étaient plus participatifs, démontraient plus de sensibilité à l'égard des autres et favorisaient d'eux-mêmes la coopération et la défense des droits. Ces programmes avaient eu un impact sur le climat démocratique, sur la réussite scolaire des élèves et sur la diminution de l'intimidation et de la confrontation enseignant-élève (*Ibid.*; Krappmann, 2006).

Discussion conclusive sur quelques défis concernant la préparation des enseignants

L'approche inclusive et capacitante s'applique à toutes les pratiques scolaires, relations sociales, savoirs et formes d'apprentissages, formelles, informelles ou non-formelles qui se déploient à l'école, comme le montrent les articles de ce numéro thématique. Mais plusieurs domaines d'apprentissages (univers social, éthique et culture religieuse, histoire, éducation à la citoyenneté) et compétences transversales, sociales et cognitives (exercer son jugement critique, communiquer de façon appropriée, structurer son identité, coopérer...), visés par le PFEQ constituent d'importantes opportunités pour développer l'agentivité et les capacités des élèves pour mobiliser des savoirs et des ressources scolaires dans diverses situations de vie, notamment pour défendre leurs droits et libertés.

Cependant, le milieu scolaire doit relever certains défis pour mettre en œuvre une école inclusive et « capacitante », fondée sur les droits (*human rights-based approach*). En dépit des opportunités offertes par le curriculum formel (le PFEQ), informel ou non-formel, ainsi que des politiques publiques québécoises aux visées interculturelles et inclusives, le milieu scolaire québécois dans son ensemble n'est pas encore entièrement engagé dans une perspective systémique, visant à actualiser l'approche inclusive. Les acteurs des milieux éducatifs doivent d'abord s'approprier davantage les concepts et la démarche institutionnelle de l'approche inclusive, fondée sur les droits, afin d'établir « un diagnostic » global de l'ensemble des pratiques de l'école en identifiant les « zones de vulnérabilité », en termes d'iniquités et d'exclusions, voire de faibles opportunités d'apprentissages réels en termes de développement de capacités. Pour ce faire, il importe d'accroître les capacités des acteurs scolaires à identifier et à reconnaître les mécanismes d'exclusion/discriminations dans leur propre école, comme le rôle que peuvent jouer certaines pratiques d'apparence « neutre » (pratiques diagnostiques, de classement, etc.) dans le maintien et la production des inégalités, ou certains biais, micro-agressions ou



« violations » des droits de l'enfant, qui constituent des « zones de vulnérabilité » (Conseil supérieur de l'éducation, 2010). Ces questions restent encore peu débattues, souvent taboues, et donc peu reconnues. De plus, le droit à la participation aux décisions, le droit à des soutiens en raison d'un besoin particulier, la liberté d'expression, ou encore à la liberté d'opinion ou de conscience sont des droits de l'enfant souvent bafoués en milieu scolaire, au nom de « l'autorité », et sans que les intervenants scolaires en aient toujours conscience (Potvin et Benny, 2013, p. 38). De même, certaines discriminations liées au racisme ou au sexisme sont encore souvent perçues, ou abordées en classe, essentiellement comme des phénomènes « du passé » ou « d'ailleurs », ou dans leurs formes extrêmes (nazisme, génocides, esclavage...), ou encore sur un mode individuel et psychologisant, et non comme des phénomènes se produisant au Québec, qui sont systémiques ou liés à des mécanismes sociaux plus larges. La difficulté à nommer ces réalités, et les processus qui les engendrent en milieu scolaire, ainsi que la tendance assez généralisée à adopter des mesures ad hoc, compensatoires ou de « rattrapage », constitue un réel défi (Potvin et McAndrew, 2010). Si l'étude des inégalités au niveau mondial suscite un regain d'intérêt, autant dans les activités d'enseignement qu'au niveau de la formation initiale des maîtres, cette préoccupation s'arrête souvent à la frontière du Québec (définie comme « une société accueillante ») ou, pour le moins, à celle de l'école ou de l'université (*Ibid.*).

La nécessité d'améliorer la formation du personnel scolaire est centrale, car les compétences et capacités à développer chez les élèves touchant, par exemple, la « diversité » et les droits humains, ne sont pas toujours pleinement maîtrisées par les enseignants eux-mêmes, notamment parce qu'ils sont encore peu pris en compte dans la formation initiale des enseignants. L'actuel référentiel ministériel de compétences des enseignants ne compte aucune compétence interculturelle et inclusive, de même que le nouveau référentiel, en cours d'élaboration (OFDE, 2019a; Potvin et al., 2015a). Or, le référentiel de compétences oriente tous les programmes de formation, théorique et pratique (stages) des enseignants au Québec. De plus, les cours portant spécifiquement sur ces questions dans les programmes en enseignement demeurent assez peu nombreux dans les universités québécoises (Larochelle-Audet et al., 2013). Une enquête récente montre que différentes catégories de répondants – futurs enseignants, nouveaux enseignants, superviseurs de stages et maîtres associés, directeurs d'écoles et conseillers pédagogiques – estiment assez fortement que leur formation (théorique et pratique) ne les a pas suffisamment préparés à agir pour intervenir auprès des enfants réfugiés-es, dans les situations d'accommodements raisonnables ou dans celles liées à la radicalisation, en plus de ressentir un besoin de formation ou d'outils pour répondre à ces situations (OFDE, 2019b). Enfin, il existe des difficultés, parfois des malaises ou des résistances chez les enseignants, pour aborder des questions sensibles, d'ordres juridique ou politique, tout particulièrement les questions religieuses, les rapports entre majoritaires et minoritaires, et les droits et libertés (Courtine Sinave et Jutras, 2015; Estivalèzes, 2016; Éthier, Lantheaume, Lefrançois et Zanazanian, 2008; Éthier et Lefrançois, 2007; Hirsch, 2018).

¹¹ Mouhoud et Plihon (2009) mettent en évidence le rôle joué par la finance internationale dans l'accaparement des connaissances et des ressources au profit d'une minorité d'individus, ce qui a pour effet « une polarisation des connaissances, de la finance et du capital humain » (p. 227) ainsi qu'une marginalisation des pays dits en développement. Voir également Duménil et Lévy (2014).

Pour instaurer une culture inclusive, les enseignants doivent se voir comme des agents de changement, et avoir une compréhension « holistique » du sens et de la portée des droits et des « capacités », à mettre au cœur de leur pédagogie. Les enseignants doivent mobiliser eux-mêmes les compétences (cognitives, affectives, sociales, éthiques) visées dans leurs propres enseignements, croire au développement des capacités des élèves, et accorder une place centrale à la « voix » des jeunes, à leur créativité et coresponsabilité envers les solutions aux problèmes collectifs, ainsi qu'au partage de savoirs et d'expériences dont ils sont porteurs, par le dialogue en classe. 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 bibliographiques

- Chu, S. Y. et Garcia, S. G. (2014). Culturally responsive teaching efficacy beliefs of in-service special education teachers. *Remedial and Special Education, 35*(4), 218–232.
- Conseil de l'Europe (2010). *Politique et pratique de l'enseignement de la diversité socioculturelle – Rapport d'enquête*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation. Document accessible à l'adresse : <<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0192.pdf>>.
- Courtine Sinave, S. et Jutras, F. (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, 50*(1), 51-78.
- Covell, K. et Howe, B. (2011). *Rights, respect and responsibility in Hampshire county: RRR and resilience report*. Cap-Breton, Nouvelle-Écosse : Cap Breton University, Children's Rights Centre. Document accessible à l'adresse : <<http://www.cbu.ca/crc/>>.
- Davies, L. (2006). Global citizenship: Abstraction or framework for action? *Educational Review, 58*, 5-25.
- Dei, G. S., Karumanchery, L., James-Wilson, S., James, I., Zine, J. et Rinaldi, C. (2000). *Removing the margins: The challenges and possibilities of inclusive schooling*. Canadian Scholars' Press.
- Estivalèzes, M. (2016). Enseigner le programme d'éthique et culture religieuse et traiter de la diversité religieuse en classe. In M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (p. 140-150). Montréal : Fidès Éducation.
- Éthier, M.-A., Lantheaume, F., Lefrançois, D. et Zanazanian, P. (2008). L'enseignement au Québec et en France des questions controversées en histoire : tensions entre politique du passé et politique de la reconnaissance dans les curricula. *Éducation et Francophonie, 36*(1), 65-85.
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2007). Éduquer à la citoyenneté délibérative : le défi d'exercer un leadership sociopolitique pour rectifier les inégalités à l'école. *McGill Journal of Education, 42*(3), 355-392.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. NY : Teachers College Press.
- Giroux, H. A. (2005). Schooling, citizenship, and the struggle for democracy. In H. A. Giroux (dir.), *Schooling and the struggle for public life: Democracy's promise and educational challenge* (p. 3-36). Boulder : Paradigm Publishers.
- Hirsch, S. (2018). Prendre en compte la diversité religieuse à l'école québécoise : les défis de formation des futurs enseignants du cours Éthique et culture religieuse. In C. Borri-Anadon, G. Gonçalves, S. Hirsch et J. Queiroz Odino (dir.), *La formation des éducateurs en contexte de diversité ethnoculturelle : une perspective comparative Québec-Brésil* (p. 142-158). Blue Mounds, Wisconsin : Deep Education Press.
- Kpazaï, G. (2015). *Pensée critique et innovations dans la formation universitaire*. Montréal : Éditions Peisaj.
- Krappmann, L. (2006). The rights of the child as a challenge to human rights education. *Journal of Social Science Education, 5*(1), 60-71. DOI: <https://doi.org/10.4119/jsse-373>

- Ladson-Billings, G. (2004). New directions in multicultural education. Complexities, boundaries, and critical race theory. In J. A. Banks et C. A. McGee Banks (dir.), *Handbook of research on multicultural education* (2^e éd., p. 50-65). San Francisco : Jossey-Bass.
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C. et Potvin, M. (2016). La formation interculturelle et inclusive des enseignant(e)s : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles. *Éducation et Francophonie*, 2, 172-195.
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Potvin, M. et McAndrew, M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif*. Rapport de recherche. Document accessible à l'adresse : <http://ofde.ca/wp-content/uploads/2019/10/portrait_formation2013_vFinale.pdf>.
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A. et Demers, S. (2011). Jalons pour une analyse des visées de formation socio-identitaire en enseignement de l'histoire. In M.-A. Éthier, D. Lefrançois et J.-F. Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire : manuels, enseignants et élèves* (p. 59-93). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Maulini, O. et Montandon, C. (2015). *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. [MEO] (2009). *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive : comment tirer parti de la diversité*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion [MIDI] (2015). *La Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion Ensemble, nous sommes le Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Nations Unies (2016). *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030, résolution adoptée par l'Assemblée générale le 25 septembre 2015*. Document accessible à l'adresse : <http://www.unfpa.org/sites/default/files/resourcpepdf/Resolution_A_RES_70_1_FR.pdf>.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste?* Paris : Flammarion.
- Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité [OFDE] (2019a). *Consultation : Référentiel de compétences professionnelles pour la profession enseignante et sa formation*. Montréal : OFDE. Document accessible à l'adresse : <<http://ofde.ca/consultation-referentiel-de-competences-professionnelles-pour-la-profession-enseignante-et-sa-formation/>>.
- Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité [OFDE] (2019b). *Enquête sur l'acquisition des compétences interculturelles et inclusives du personnel scolaire au Québec (EACIIPSQ) : rapport final*. Montréal : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité, UQAM.
- Organisation des Nations Unies [ONU] (2015). *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*. Résolution adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 25 septembre 2015. A/70/L.1.
- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture [UNESCO] (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris : UNESCO.
- Ouellet, F. (2000). La formation interculturelle en éducation. *Intersections*, 4(1), 19-58.
- Ouellet, F. (2002). *Les défis du pluralisme en éducation : essais sur la formation interculturelle*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Pagé, M. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Québec : Conseil supérieur de l'Éducation.
- Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives. In M. McAndrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat* (p. 9-26). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 33(1), 185-202.
- Potvin, M. (2018a). Bref portrait historique des courants et débats dans le champ des études ethniques en éducation au Québec. *Cahiers de recherches sociologiques*, 64, 97-127.
- Potvin, M. (2018b). *Pour des milieux éducatifs inclusifs, démocratiques et antidiscriminatoires. Éléments conceptuels et pistes pour une démarche institutionnelle. Guide pour les intervenants scolaires*. Produit pour la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES). Montréal : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. Document accessible à l'adresse : <http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/10/Guide_inclusion_FINAL2018.pdf>.

S

- Potvin, M. et Benny, J. A. (2013). *L'éducation aux droits de l'enfant au sein du Canada : portrait du système scolaire québécois*. Montréal : UNICEF Canada.
- Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2016). Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire. In M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (p. 110-127). Montréal : Fidès Éducation.
- Potvin, M., Larochelle-Audet, J., Campbell, M.-É. et Kingué-Élongué, G. (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 et de l'Enseignement supérieur. Montréal : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. Document accessible à l'adresse : <www.ofde.ca>.
- Potvin, M., Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Armand, F., Cividini, M., De Koninck, Z., Lefrançois, D., Levasseur, V., Low, B., Steinbach, M. et Beck, I.-A. (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 McAndrew, M. (2010). Racisme et antiracisme en milieu scolaire francophone à Montréal : politiques, pratiques et perceptions d'intervenants. In G. Thésée, N. Carignan et P. Carr (dir.), *Les faces cachées de l'interculturel* (p. 163-183). Paris : L'Harmattan.
- Prudhomme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et Francophonie*, 39(2), 6-22.
- Sen A. (1990). Justice: means versus freedoms: Achievements and limitations of the market mechanism in promoting individual freedoms. *Oxford Economic Papers*, 45(4), 519-541.
- Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*. Paris : Éditions du Seuil.
- Silbey, S. S. (2005). After legal consciousness. *Annual Review of Law and Social Science*, 1(1), 323-368. doi: 10.1146/annurev.lawsocsci.1.041604.115938
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1086-1101.
- Toussaint, P. et Fortier, G. (2010). La compétence interculturelle : Une nécessité incontournable dans la formation initiale et continue des enseignants. In P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise* (p. 143-164). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Verhoeven, M., Dupriez, V. et Orianne, J. (2007). Vers des politiques d'éducation « capacitanes »? Quelques jalons en vue de l'opérationnalisation de l'approche par les capacités dans le champ éducatif. In M. Frenay et X. Dumay (dir.), *Un enseignement démocratique de masse : Une réalité qui reste à inventer* (p. 45-62). Louvain-la-Neuve, BE : Presses universitaires de Louvain.
- Villegas, A. M. et Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. New York : State University of New York Press.

