

L'éducation aux droits de l'enfant au sein du Canada: Portrait du système scolaire québécois



© UNICEF/NYHQ2007-0431/Piozzi



© UNICEF/NYHQ2011-1680/Piozzi



© UNICEF/NYHQ2007-0431/Piozzi

UQÀM

unicef 
canada

écoles
respectueuses
des droits ^{MD}

Chaque enfant.

Toutes les possibilités.

Sans exception.

Rapport de

Maryse Potvin

Professeure agrégée, Faculté des sciences de l'Éducation,
Université du Québec à Montréal (UQAM)

Chercheure au Centre d'études ethniques des universités
montréalaises (CEETUM)

et

Josie-Anne Benny

Étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation

Université du Québec à Montréal

Pour UNICEF-Canada

1^{er} mars 2013

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES.....	4
INTRODUCTION.....	5
1. LES CONTEXTES INTERNATIONAL ET NATIONAL DE L'ÉDUCATION AUX DROITS DE L'ENFANT ..	8
1.1 La Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies et son importance.....	8
1.2 Les obligations du Canada et du Québec dans l'application de la Convention.....	9
1.3 L'éducation aux droits de l'enfant dans les lois, les politiques et les programmes au Québec.....	12
1.3.1 Le programme officiel au préscolaire et primaire.....	14
1.3.2 Le programme officiel au secondaire.....	15
1.4 Le référentiel de compétences professionnelles des enseignants.....	16
2. LES APPROCHES D'ÉDUCATION AUX DROITS DE L'ENFANT.....	19
2.1 Les divers courants théoriques et pédagogiques qui intègrent l'éducation aux droits.....	19
2.1.1 L'éducation multiculturelle ou interculturelle.....	19
2.1.2 Les perspectives critiques, transformatives, anti-oppression, postcoloniale ou antiraciste.....	20
2.1.3 L'éducation à la citoyenneté démocratique, aux droits humains et aux droits de l'enfant.....	21
2.1.4 L'éducation inclusive et équitable.....	24
2.2 Les autres pratiques en matière d'éducation aux droits de l'enfant offertes au milieu scolaire québécois.....	25
2.3 Les perceptions d'intervenants quant aux pratiques et aux résistances du milieu scolaire montréalais.....	30
3. CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS.....	33
3.1 Quelques constats.....	33
3.2 Recommandations.....	33
3.3 Les défis à relever pour implanter une approche fondée sur les droits et l'inclusion.....	38
4. BIBLIOGRAPHIE.....	41

INTRODUCTION

L'école joue un rôle central pour répondre à la diversité des besoins et des droits des enfants à travers ses trois mandats – la transmission des savoirs, la socialisation à des valeurs communes et la qualification professionnelle. Toutefois, dans les sociétés fortement pluralistes et démocratiques, la capacité des systèmes éducatifs à actualiser les droits humains, l'inclusion, l'équité et l'égalité des chances, en s'adaptant à la diversité sociale, ethnoculturelle, linguistique et religieuse, soulève de nombreux défis (Garcia, 2002; Banks, 2008 ; Inglis, 2008; OCDE, 2006; Mc Andrew et al., 2008; Ontario, 2009). À cet égard, la formation des enseignants et des autres intervenants scolaires est particulièrement interpellée (Banks et al., 2005; Gay, 2010; Potvin, 2013), puisqu'une approche fondée sur les droits humains (*Human Rights-based approach*) – et l'éducation aux droits en particulier - nécessite une compréhension « holistique » du sens et de la portée des droits, ainsi que des implications systémiques dans l'application des droits, à tous les niveaux d'intervention d'un système scolaire: dans les lois sur l'éducation et 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, etc.

L'éducation aux droits humains en général, et aux droits de l'enfant en particulier, entend répondre aux importants défis du vivre-ensemble, de la citoyenneté, de l'égalité de la démocratie, de la diversité et de l'inclusion. C'est pourquoi l'éducation aux droits humains fait souvent partie intégrante de plusieurs autres perspectives ou modèles (théoriques et pratiques) développés depuis plus d'une trentaine d'années en éducation, et qui ont diverses appellations, telles que l'éducation à la citoyenneté, l'éducation démocratique, l'éducation multiculturelle ou interculturelle, l'éducation antidiscriminatoire, l'éducation inclusive, l'éducation planétaire et à la paix, et d'autres. Malgré des postulats et des objectifs parfois différents, ces courants visent non seulement le développement de certains savoirs, savoir-être et savoir-faire (ou compétences) en matière de droits humains et de citoyenneté active chez les professionnels de l'éducation ou les élèves, mais aussi de stratégies de transformation des structures et des pratiques des milieux scolaires pour rendre les droits effectifs et favoriser une culture scolaire inclusive (*ibid.* ; OISE, 2012 ; Potvin et McAndrew, 2010).

Comme nous le verrons dans ce rapport, ces approches font une place plus ou moins centrale aux droits des enfants, à leurs besoins et au développement de leurs « capacités » (Sen, 2000 ; Nussbaum, 2012) pour appliquer l'égalité des chances (Potvin, 2013). Certaines approches englobent les droits de l'enfant dans les droits humains sans faire de nuances, alors que d'autres mettent plutôt l'accent sur les besoins à combler des enfants plutôt que sur l'effectivité de leurs droits. Or ces distinctions, notamment entre besoins et droits, sont importantes. Un besoin qui n'est pas comblé entraîne une insatisfaction alors qu'un droit qui n'est pas respecté (ou rendu effectif) mène à une violation, dont la réparation peut être revendiquée légalement et légitimement. L'approche fondée sur les droits, et sur les droits de l'enfant en particulier, reconnaît donc l'existence de droits et d'obligations (et pas seulement de besoins) et vise à renforcer les capacités des détenteurs de droits et des détenteurs de devoirs (entre autres les élèves, les adultes, les gouvernements et les membres des institutions publiques, para ou péri-publiques) à respecter, protéger et garantir les droits humains, par des interventions et des ressources. Dès lors, l'éducation sur les droits humains — leur sens et leur portée, leur violation, leur revendication et les obligations des détenteurs de droits et d'obligations — doit occuper une place centrale dans toutes les institutions publiques, et plus particulièrement dans les milieux éducatifs.

À la demande de l'UNICEF Canada (section Québec), le présent rapport dresse un portrait de *l'éducation aux droits de l'enfant dans le milieu scolaire au Québec* à partir de la littérature gouvernementale ou scientifique dans le domaine. L'objectif est d'intégrer ce rapport sur le Québec dans un projet pancanadien en partenariat

avec PREVNET (*Promoting Relationships and Eliminating Violence*)¹. Le rapport présente donc ce qui se dit et se fait en milieu scolaire québécois sur le droit de l'enfant à être informé et à connaître ses droits. Le terme « éducation aux droits de l'enfant » réfère donc au fait d'enseigner explicitement aux enfants leurs droits et responsabilités, afin de les rendre autonomes dans l'exercice de leurs droits. Il se concentre uniquement sur les articles 29.1 (les alinéas b et d) et 42 de la *Convention internationale des droits de l'enfant*.

En effet, il ne s'agissait pas d'évaluer la façon dont le Canada et ses provinces respectent ou non la Convention dans son ensemble, en mettant en évidence, par exemple, la violation des droits des enfants dans différents secteurs de la vie sociale québécoise (santé, alimentation, logement, éducation, etc.) (Voir le rapport du Canada au Comité des droits de l'enfant des Nations Unies, 2008). Le vaste mandat de mesurer, par divers indicateurs, si tous les enfants – sans discrimination d'aucune sorte (article 2 de la Convention) – peuvent se développer pleinement, avoir accès à l'éducation et à des soins de santé, grandir dans un environnement approprié et participer activement à la vie en société, relève de diverses institutions publiques, entre autres au Québec, de la *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse* (CDPDJ) et de plusieurs ministères (dont le ministère de l'Éducation). Il existe un très grand nombre de lois et de programmes qui visent à répondre à l'un ou l'autre des articles de la Convention en matière de droits fondamentaux, économiques, sociaux et culturels – éducation, santé, pauvreté, et autres — et il serait irréaliste de prétendre évaluer dans le présent rapport comment ces diverses lois respectent ou non les droits des enfants au Québec. Par contre, nous soulèveront, notamment au chapitre 2, comment certains droits de l'enfant (relatifs, par exemple, au droit à la participation aux décisions, au droit à des soutiens en raison d'un besoin particulier, à la liberté d'expression, ou encore à la liberté d'opinion ou de conscience (religieuse) peuvent être bafoués en milieu scolaire.

Le premier chapitre du rapport présente l'importance de la *Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies* en matière d'éducation aux droits de l'enfant, de même que les obligations du Canada et la place qu'occupe l'éducation aux droits de l'enfant dans les lois, les politiques et le programme éducatif officiel au Québec. Nous avons soulevé tous les éléments du *Programme de formation de l'école québécoise* — visées du programme, domaines généraux de formation, domaines d'apprentissage, compétences transversales et compétences disciplinaires — qui portent explicitement ou implicitement sur les droits humains (et les droits de l'enfant s'il y a lieu) ou, plus largement, sur les valeurs du vivre-ensemble dans une société démocratique (l'égalité, les droits, la non-discrimination, la diversité socioculturelle, la justice sociale)².

Le second chapitre se penche sur les différentes approches (théoriques et pédagogiques) qui, directement ou indirectement, portent sur l'éducation aux droits de l'enfant, ainsi que sur le matériel et les activités menées en milieu scolaire, dont de nombreux programmes produits par des ONG. Notre mandat ne consistait pas à effectuer une enquête de terrain (par questionnaires, entrevues, observations dans les classes ou visites dans les écoles) afin de connaître ou d'évaluer les pratiques d'enseignement ou les activités réellement menées dans

¹ Ce travail s'inscrit également dans un projet de recherche plus large sur l'enseignement de la diversité chez les professionnels de l'éducation — au Québec et dans une perspective comparative — financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) (Potvin et al., CRSH, 2012-2014). Il puise largement dans certaines de nos publications antérieures ou sous presse sur l'éducation inclusive, antidiscriminatoire, civique et interculturelle (Potvin et al., 2006; Potvin, 2008, 2010, 2011, 2013).

² Les droits humains, l'égalité et la discrimination sont des concepts inter-reliés au fondement des démocraties. L'égalité est un principe fondamental des droits humains (l'affirmation que tous les êtres humains naissent libres et égaux). L'égalité suppose que tous ont les mêmes droits et méritent le même respect. La non-discrimination

les milieux scolaires au Québec sur les droits, l'égalité et les discriminations. Comme il existe peu de recherches empiriques sur cette question, nous avons effectué une recension des programmes à partir des sites web des ONG, et puisé dans une recherche que nous avons menée en 2006 sur les politiques et pratiques d'éducation antiraciste, interculturelle et aux droits dans le milieu scolaire montréalais (Potvin, McAndrew et Kanouté, 2006; Potvin et McAndrew, 2010).

Nous concluons sur les grands constats et sur une seule recommandation, ainsi que sur les défis de sa mise en oeuvre. Notre grande recommandation, dont nous expliciterons en détail la pertinence et la portée, est d'implanter une véritable approche fondée sur les droits et les besoins des élèves, à partir d'une stratégie inclusive, démocratique et d'équité. Cette recommandation vise principalement les forces vives des milieux scolaires en général — décideurs et praticiens, qui sont très sensibles actuellement à cette approche — dans l'objectif de favoriser l'implantation plus généralisée – politique, institutionnelle et systémique — d'une approche inclusive et fondée sur les droits de l'enfant au Québec (Potvin, 2013).

fait partie intégrante du concept d'égalité. Elle assure que personne ne se voit nier la protection de ses droits humains pour des motifs tels que l'âge, l'origine ethnique, le sexe, etc.

1. LES CONTEXTES INTERNATIONAL ET NATIONAL DE L'ÉDUCATION AUX DROITS DE L'ENFANT

1.1 LA CONVENTION RELATIVE AUX DROITS DE L'ENFANT DES NATIONS UNIES ET SON IMPORTANCE

Après la Deuxième Guerre mondiale, et afin de répondre pleinement aux besoins spécifiques de l'enfance, la communauté internationale adopte à l'unanimité, lors de l'Assemblée générale des Nations Unies du 20 novembre 1959, la *Déclaration des droits de l'enfant*. Si cette Déclaration s'appuie sur les principes de la *Charte des Nations Unies* — la reconnaissance de la dignité inhérente à tous les membres de la famille humaine ainsi que l'égalité et le caractère inaliénable de leurs droits — la communauté internationale était convaincue que les besoins spéciaux de l'enfant étaient urgents et nécessitaient une déclaration particulière distincte. Après la Première guerre mondiale, une protection spéciale à l'enfant a été énoncée dans la Déclaration de Genève en 1924. Après la Deuxième Guerre mondiale, l'Organisation des Nations Unies a créé le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (FISE) en 1946, qui concentrait alors ses efforts sur l'aide urgente à fournir aux enfants victimes de la guerre en Europe.

La *Déclaration des droits de l'enfant* a donc signé l'émergence d'une nouvelle conception du statut particulier de l'enfant, en reprenant plusieurs des droits et libertés énoncés dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme* de 1948 et dans d'autres documents antérieurs. Le texte énonce 10 principes généraux, qui constituent les orientations de la future *Convention internationale des droits de l'enfant*, et des idéaux en matière de protection des enfants (Covell & Howe, 2005) :

1. L'enfant doit jouir de tous les droits énoncés dans la Déclaration, droits qui doivent être reconnus à tous les enfants sans exception, et sans distinction ou discrimination.
2. L'enfant doit bénéficier d'une protection spéciale et se voir accorder des possibilités et des facilités afin d'être en mesure de se développer d'une façon saine et normale sur le plan physique, intellectuel, moral, spirituel et social dans des conditions de liberté et de dignité.
3. Il a droit dès sa naissance à un nom et à une nationalité.
4. Il doit bénéficier de la sécurité sociale et, notamment, d'une alimentation, d'un logement de loisirs et de soins médicaux adéquats.
5. Il doit recevoir un traitement, une éducation et des soins spéciaux s'il est désavantagé.
6. Il doit autant que possible grandir sous la sauvegarde et sous la responsabilité de ses parents et en tout état de cause, dans une atmosphère d'affection et de sécurité.
7. Il a droit à une éducation gratuite et obligatoire.
8. Il doit, en toutes circonstances, être parmi les premiers à recevoir protection et secours.
9. Il doit être protégé contre toute forme de négligence, de cruauté et d'exploitation, et ne doit pas être admis à l'emploi avant d'avoir atteint un âge minimum approprié.
10. Il doit être protégé contre les pratiques qui peuvent pousser à la discrimination raciale, religieuse ou de toute autre forme. Il doit être élevé dans un esprit de compréhension, de tolérance, d'amitié entre les peuples, de paix et de fraternité universelle, et dans le sentiment qu'il lui appartient de consacrer son énergie et ses talents au service de ses semblables.

En 1989, la *Convention internationale des droits de l'enfant* (ci-après nommée « la Convention ») est officiellement adoptée par les Nations-Unies et sera ratifiée par le Canada en 1991, puis par tous les États du monde, à l'exception des États-Unis et de la Somalie. Les droits des enfants sont définis comme des droits spécifiques visant à protéger tous les êtres humains de moins de 18 ans. La Convention vise donc à engager

les États signataires à assurer le respect, la protection et l'application des droits des enfants, ce qui implique des responsabilités et des obligations d'imputabilité pour ces détenteurs de devoirs (Volpe, Cox, Goddard, & Tilleczek, 1997). Les enfants sont donc reconnus « comme des personnes à part entière, qui ont des droits bien à eux et ne forment pas une seconde classe de citoyens » (CDPDJ, 2004 : 2).

Sa ratification par la plupart des États a entraîné une protection et une assistance spéciale accordée aux enfants à travers le monde (UNICEF, 2012). Tous les droits reconnus aux enfants par la Convention doivent trouver application. Afin de les respecter, protéger (par des lois) et garantir (par des interventions et des ressources), les États signataires doivent, d'après la Convention, établir des politiques et des programmes, adopter les législations nécessaires et créer des mécanismes de surveillance du respect de ces droits. Le Canada, du fait de sa structure fédérative, ne dispose pas d'un tel mécanisme de surveillance à l'échelle nationale. Huit provinces ont toutefois institué un défenseur ou un protecteur des droits des enfants, sous différents vocables, et au Québec, c'est la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse qui a cette responsabilité (CDPDJ, 2004).

1.2 LES OBLIGATIONS DU CANADA ET DU QUÉBEC DANS L'APPLICATION DE LA CONVENTION

En signant la Convention, les États s'engagent d'abord à intégrer les droits de l'enfant aux nouvelles législations, aux principes juridiques et aux décisions de la cour (Covell & Howe, 2005). Le Canada a donc passé en revue toutes ses lois fédérales et provinciales afin de se conformer à la Convention (UNICEF, 2012). Afin d'évaluer périodiquement le respect et l'effectivité des droits des enfants par les États signataires de la Convention, ces derniers s'engagent à fournir, tous les cinq ans, un rapport au Comité de l'ONU (Article 44, deuxième partie de la Convention), qui évalue les efforts des pays en matière des droits de l'enfant selon les quatre principes généraux qui guident la Convention : la non-discrimination, l'intérêt supérieur de l'enfant, les droits à la vie, à la survie et au développement et l'opinion de l'enfant (Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, 2007).

Parmi les engagements relatifs à la ratification de la Convention, les articles 29.1 (les alinéas b et d) et 42 concernent directement l'éducation aux droits de l'enfant. Les alinéas 1b et 1d de l'article 29 stipulent que les États signataires conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à :

- b) Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies ;
- d) Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone.

Pour sa part, l'article 42 stipule que :

Les États parties s'engagent à faire largement connaître les principes et les dispositions de la présente Convention, par des moyens actifs et appropriés, aux adultes comme aux enfants.

Ayant ratifié la Convention, chaque province du pays devrait donc avoir incorporé l'éducation aux droits de l'enfant dans leur programme éducatif officiel. Plus de la moitié des pays membres de l'OCDE ont engagé, depuis le début des années 1990, des projets de réforme éducative qui intègrent, entre autres, des enseignements obligatoires en matière d'éducation à la citoyenneté dans leur programme officiel. Au Québec, comme nous le verrons dans la prochaine section (1.3), l'éducation aux droits humains aux ordres primaire et secondaire est intégrée principalement aux enseignements obligatoires en Éducation à la citoyenneté et en Éthique et cultures religieuses dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, notamment par la mission « [...] de promouvoir les valeurs à la base de la démocratie et de veiller à ce que les jeunes agissent, à leur niveau, en citoyens responsables » (MELS, 2004 : 3).

Cependant, à la lecture du dernier rapport périodique du Canada à l'ONU sur l'application de cette Convention (Canada, 2007) — en particulier dans la section Québec, à la rubrique intitulée « Éducation, loisirs et activités culturelles (Articles 28, 29 et 31) » — on remarque qu'il n'est fait mention d'aucune mesure spécifique sur l'éducation aux droits dans l'application du programme éducatif officiel au Québec, ce qui constitue une grave lacune. Il s'agit bien sûr de rapports présentant les « normes » adoptées par les autorités publiques au Canada (et dans chaque provinces), et non pas de violations des droits réellement constatées pas des enquêtes et des recherches. Seules quelques mesures générales en matière d'éducation interculturelle de certains publics sont citées dans la section sur les « Principes généraux (articles 2, 3, 6 et 12) », et portent sur la non-discrimination (mais pas sur l'éducation aux droits chez les enfants), dont, entre autres :

- Une mesure (?) du Plan d'action gouvernemental 2004-2007, *Des valeurs partagées, des intérêts communs* du Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC), qui vise à favoriser l'apprentissage interculturel chez les jeunes en milieu scolaire, ainsi que le Programme d'appui aux relations civiques et interculturelles du MICC, qui soutient des projets sur le pluralisme de la société québécoise, dont certains visent les jeunes.
- Un module de formation visant à sensibiliser les jeunes aux préjugés en matière d'orientation sexuelle a été élaboré pour les enseignants et le personnel non enseignant du deuxième cycle du niveau secondaire.
- La mise en œuvre des recommandations du rapport du Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire, *Une école québécoise inclusive : dialogue, valeurs et repères communs*, de 2007, notamment sur la production d'un guide de référence sur l'accommodement, la mise sur pied d'une équipe pour accompagner le milieu institutionnel et l'organisation de sessions de formation pour le personnel en milieu scolaire sur l'accommodement raisonnable.
- Le plan d'action 2008-2011 du Ministère de l'Éducation (MELS), *La violence à l'école : ça vaut le coup d'agir ensemble!* pour prévenir et traiter la violence en milieu scolaire, que ce soient l'intimidation, le taxage, le racisme, l'homophobie, la violence à caractère sexuel, la violence physique, les gangs de rue.

Par contre, un rapport du Conseil des ministres du Canada (CMEC) (2007) mais portant sur la mise en œuvre d'une toute autre convention, la *Convention sur la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement*, est beaucoup plus précis sur les mesures adoptées dans toutes les provinces en matière d'éducation aux « valeurs humaines et démocratiques », dont les droits humains et les droits de l'enfant font partie. Mais encore ici, la partie sur le Québec ne présente pas les orientations et les contenus du *Programme de formation de l'École québécoise*, implanté depuis 2004. Au Québec, le rapport mentionne l'adoption par le ministère de l'Éducation en 2002 de mesures beaucoup moins importantes que les enseignements obligatoires du programme officiel, telles que la stratégie d'internationalisation de l'éducation (*Pour réussir*

l'internationalisation de l'éducation... une stratégie mutuellement avantageuse), qui vise l'intégration des valeurs humaines et démocratiques au contenu des programmes et aux activités d'enseignement, afin de faciliter les échanges d'étudiants. On mentionne vaguement l'augmentation du nombre d'heures d'enseignement d'une deuxième langue, ainsi que la géographie, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté.

Puisque ces rapports du Canada demeurent assez superficiels et omettent de souligner ce qui se fait réellement en milieu scolaire dans les provinces, on comprend les critiques adressées au gouvernement fédéral par la *Coalition canadienne pour les droits de l'enfant* (CCDE) - un réseau d'organisations canadiennes créée en 1989 et qui promeut le respect des droits de l'enfant - qui dénonce les lacunes relatives à l'éducation des droits de l'enfant dans les écoles, ainsi que la quantité insuffisante de projets de sensibilisation ou de formation visant non seulement l'éducation du grand public quant aux droits de l'enfant, mais plus particulièrement celle des décideurs qui œuvrent en milieux scolaires ou dans d'autres secteurs qui touchent à la vie des jeunes (santé, sécurité, loisirs, etc.). Bien que cet organisme n'ait pas analysé dans le détail les programmes officiels en vigueur dans chaque province, le rapport fait état de résultats inquiétants d'une enquête menée par Environics pour War Child Canada en 2006, qui montrent notamment que les enfants et les adultes du Canada connaissent très peu les droits humains et les droits de l'enfant (citée dans CCDE, 2011). La plupart des enfants n'auraient même jamais entendu parler des traités internationaux relatifs aux droits de la personne, à l'école ou ailleurs. Pour « Garantir les droits liés à l'éducation au sein du système d'enseignement » (CCDE, 2011 : 19), le CCDE (2009) propose donc que d'ici 2015, 75 % des enfants âgés de 7 ans et plus connaissent leurs droits et leurs responsabilités et puissent respecter ceux des autres, tout en sachant ce qu'ils peuvent et ne peuvent faire en cas de violation de droits.

À cet égard, le CCDE formule diverses recommandations à différents intervenants (CCDE, 2009). Au Gouvernement fédéral, il conseille de sensibiliser la population en matière des droits de l'enfant, par l'intégration des droits de l'enfant aux systèmes d'éducation du pays et des campagnes d'informations. Au Groupe de travail interministériel sur les droits de l'enfant, il recommande des mesures de formation des fonctionnaires et des professionnels de l'éducation. Enfin, aux ministères de l'Éducation des provinces et des territoires, il recommande de :

Répandre le développement et l'utilisation de ressources dans les programmes éducatifs sur les droits de l'enfant ainsi que des initiatives éducatives qui intègrent la connaissance et les réalisations des droits de l'enfant dans les programmes, les politiques et les pratiques scolaires. [...] S'assurer que tous les programmes éducatifs couvrent les droits de l'enfant au Canada ainsi que les questions liées aux droits de l'enfant dans les pays moins développés (CCDE, 2009 : 28).

Au Québec, aucune mesure en matière d'éducation aux droits en vertu de la *Convention relative aux droits de l'enfant*, ne semble avoir été mise en œuvre, du moins selon les *Troisième et quatrième rapports du Canada* au Comité des droits de l'enfant des Nations Unies (2008). On constate également dans ces rapports un silence absolu sur les programmes de formation initiale et continue des enseignants et des enseignantes, qui visent justement à les préparer à intégrer l'éducation aux droits et à respecter les droits de l'enfant dans leur classe.

1.3 L'ÉDUCATION AUX DROITS DE L'ENFANT DANS LES LOIS, LES POLITIQUES ET LES PROGRAMMES AU QUÉBEC

Au Canada, l'éducation est une compétence exclusive aux provinces, selon l'article 93 de la *Loi constitutionnelle de 1867*. Le ministère de l'Éducation de chacune des provinces et de chacun des trois territoires est responsable non seulement de l'adoption des lois, des politiques et des programmes en la matière mais aussi de l'organisation, de la prestation et de l'évaluation de l'éducation à tous les ordres d'enseignement. Il doit approuver le matériel didactique et prendre toutes décisions concernant la législation et les politiques relatives à l'éducation. En tant que fédération, le Canada ne possède donc aucun ministère fédéral de l'Éducation mais a créée, en 1967, le Conseil des ministres de l'éducation du Canada, qui a pour but de permettre aux ministres provinciaux et territoriaux d'échanger sur des enjeux communs et de travailler de concert à l'amélioration de l'éducation au Canada (CMEC, 2008).

Au Québec, la *Loi sur l'instruction publique* (2012) ne fait pas mention explicitement de l'éducation aux droits *de l'enfant* mais souligne, à divers endroits, l'importance de l'éducation aux droits de la personne en milieu scolaire. Dans la partie portant sur les obligations de l'enseignant, l'article 22 stipule, qu' « il est du devoir de l'enseignant [...] de prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne ».

Dans notre « cartographie » exploratoire de l'éducation antiraciste et aux droits humains en milieu scolaire francophone à Montréal (Potvin, McAndrew et Kanouté, 2006)³, nous avons constaté que les droits et obligations, la non-discrimination et la vie démocratique étaient souvent inscrits dans les politiques générales des établissements, ainsi que dans les projets éducatifs et codes de vie, le programme officiel, le curriculum et les cours, la formation continue des intervenants, les activités scolaires ou parascolaires des niveaux primaire, secondaire, collégial, et la formation des maîtres à l'université. Nous présentons ci-après l'analyse de la place qu'occupe l'éducation aux droits dans les politiques générales des établissements, dans les projets éducatifs et codes de vie, ainsi qu'à tous les endroits du *Programme de formation de l'école québécoise* aux ordres préscolaire, primaire et secondaire et ce, en puisant dans notre étude sur l'éducation antiraciste/antidiscriminatoire au Québec (Potvin, McAndrew et Kanouté, 2006 ; Potvin et Carr, 2008; Potvin et McAndrew, 2010), qui a d'abord procédé par l'utilisation d'un ensemble de mots-clés³. Nous avons aussi effectué une analyse du nouveau volet d'Éthique et culture religieuse, ajouté au programme officiel en 2008.

En ce qui concerne les politiques d'encadrement général, la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* du ministère de l'Éducation (1998) comporte trois volets : l'égalité la maîtrise de la langue et l'éducation à la citoyenneté, ainsi qu'une reconnaissance de la nécessité de mesures compensatoires pour les jeunes des minorités ou issus de l'immigration. Du côté des commissions scolaires montréalaises et francophones, on constate qu'au sein de la politique interculturelle de la Commission scolaire de Montréal (CSDM, 2009), la lutte contre « toutes les formes de discrimination, d'exclusion, de racisme ou d'injustice... » apparaît comme l'un des principes centraux. Alors que la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPI) n'a pas de politique, celle de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) est surtout axée sur la réussite des nouveaux arrivants.

³ Racisme, droits, libertés, discrimination, préjugés, démocratie, égalité, devoirs, race, tolérance, diversité, pluralisme, interculturel.

Cependant, divers projets éducatifs et codes de vie dans les écoles (surtout secondaires⁴) prennent en compte plusieurs éléments de l'éducation aux droits, retracés à partir des mots-clés. Ce fut le cas de 8 écoles secondaires sur 13 à la CSMB, de 15 écoles secondaires sur 47 à la CSDM et de 5 écoles secondaires sur 12 à la CSPI dans notre recension de 2005. L'élément prédominant (explicitement) et récurrent est celui des « attitudes et comportements », comme règles de conduite des écoles, appréhendées sous l'angle des « relations interculturelles harmonieuses » (tolérance et acceptation), dans l'objectif de désamorcer des conflits potentiels.

Par contre, le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS 2008) — ci-après nommé le *Programme* — fait une place importante à l'éducation aux droits, mais pas explicitement aux droits de l'enfant, comme nous le verrons en détail ci-après. Issu de l'importante réforme des années 1990 (*Renouveau pédagogique*), c'est le programme officiel de formation en vigueur au Québec, sur lequel s'appuient la formation initiale des enseignants et tout l'enseignement aux ordres préscolaire, primaire et secondaire des secteurs publics et privés, francophones et anglophones.

Soulignons que le *Programme* fait une place importante à l'éducation à la citoyenneté démocratique dans une société pluraliste, dont les objectifs sont, entre autres, d'apprendre à vivre ensemble et à agir comme citoyens responsables par l'acquisition, d'une part, de connaissances sur les valeurs de la démocratie, le pluralisme, les rapports intergroupes, les droits humains et les inégalités, et d'autre part, de diverses compétences d'ordres cognitif, éthique, social et relationnel.

Différentes dynamiques politiques et réalités sociales (immigration, racisme, inégalités, pauvreté, mondialisation, etc.) sont au fondement des préoccupations, des réflexions et du développement de programmes obligatoires en matière d'éducation à la citoyenneté dans les pays membres de l'OCDE. À l'instar du Rapport Delors de l'UNESCO en 1996 et des travaux de l'OCDE (2007) et des institutions européennes (Conseil Européen, 1999 ; Audigier, 2000), un document du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) de 1998, *Éduquer à la citoyenneté*, a justifié d'introduire une éducation à la citoyenneté obligatoire à l'école en raison de la mondialisation de la production et des échanges économiques et culturels, ainsi que de la prolifération et de l'exacerbation des crises militaires, sociales, économiques, sanitaires et environnementales, qui ont des effets sur les différentes sociétés et sur leur « cohésion sociale ». Cette préoccupation officielle s'est depuis manifestée dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, par la mission « [...] de promouvoir les valeurs à la base de la démocratie et de veiller à ce que les jeunes agissent, à leur niveau, en citoyens responsables » (MELS, 2004 : 3). Comme dans plusieurs autres pays, l'éducation à la citoyenneté a soulevé des débats houleux au Québec (Bouvier, 2008). Au cours des dernières années, de nombreux ouvrages et articles se sont penchés, entre autres, sur les significations et interprétations diverses de « l'éducation à la citoyenneté » ou encore sur les approches pédagogiques et activités les plus à même de développer chez les élèves les connaissances et compétences visées par le *Renouveau pédagogique* (Duhamel, Jutras *et al.*, 2005; Éthier et Lefrançois, 2008).

La prochaine partie détaille les éléments du programme québécois.

⁴ Ceux des écoles primaires étaient peu accessibles sur le web. Soulignons également que le projet éducatif d'une école ne traduit pas nécessairement l'ampleur des activités qui s'y font.

1.3.1 LE PROGRAMME OFFICIEL AU PRÉSCOLAIRE ET PRIMAIRE

Dans le programme du préscolaire et primaire, nous avons dégagé plusieurs éléments relatifs à l'éducation aux droits, à l'égalité et à la démocratie dans La plupart des « Domaines généraux de formation » du programme — Environnement et consommation, Médias, Vivre ensemble et citoyenneté, Orientation et entrepreneuriat, Santé et bien-être — et dans les apprentissages, qui visent l'acquisition de compétences disciplinaires et « transversales », d'ordres intellectuel, méthodologique, personnel, social et de la communication. Par exemple, le domaine *Environnement et consommation* comporte un axe de développement portant sur la « Conscience des aspects sociaux, économiques et éthiques du monde de la consommation » alors que deux des axes de développement du domaine *Médias* portent sur les représentations médiatiques de la réalité (reconnaissance des messages sexistes, stéréotypés ou violents), ainsi que sur la connaissance et le respect des droits et responsabilités individuels et collectifs relatifs aux médias (liberté d'expression).

Mais c'est surtout dans le domaine général *Vivre ensemble et citoyenneté* que les droits de la personne sont le plus abordés. Le domaine repose sur plusieurs axes de développement qui renvoient au respect des droits : la *Valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques* (droits et responsabilités liés aux institutions démocratiques), *l'Engagement dans l'action dans un esprit de coopération et de solidarité* (l'établissement de rapports égalitaires); la *Culture de la paix* (l'interdépendance des personnes, des peuples et de leurs réalisations, l'égalité des droits et le droit à la différence des individus et des groupes, la résolution pacifique de conflit, la lutte contre les stéréotypes, les discriminations et l'exclusion) (MELS, 2005). Tous ces thèmes servent de point de départ à des situations d'apprentissage.

Le programme est aussi constitué de plusieurs « domaines d'apprentissages », dont celui de *l'Univers social*⁵, qui mise sur la diversité, la tolérance et l'ouverture sur le monde et offre d'importantes opportunités d'éducation aux droits. Aux deuxième et troisième cycles du primaire, ce domaine se compose de trois disciplines: Géographie, Histoire et Éducation à la citoyenneté. La principale compétence disciplinaire visée est « S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire », en découvrant la coexistence d'organisations différentes, invitant ainsi l'élève à la compréhension, à l'ouverture, à l'accueil et au respect de l'autre, tout en renforçant l'identité personnelle et sociale.

Enfin, le domaine d'apprentissage du *Développement personnel*, aborde directement les droits humains puisqu'il entend amener l'élève à cerner et à intégrer dans l'action des valeurs telles que l'engagement, la solidarité, l'égalité, la dignité et le respect de soi, des autres et de l'environnement. Ce domaine comporte le programme d'éthique et culture religieuse depuis 2008, qui contribue à promouvoir un meilleur vivre-ensemble et à favoriser la construction d'une véritable culture publique commune (MELS, 2008: 280). vise l'acquisition de trois principales compétences disciplinaires : *Réfléchir sur des questions éthiques ; manifester une compréhension du phénomène religieux ; pratiquer le dialogue*. Les deux volets —éthique et cultures religieuses— sont spécifiques mais accordent une place commune au dialogue et partagent les mêmes finalités : la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun. L'éducation aux droits humains traverse explicitement la description de ces deux finalités. En effet, le programme mentionne que la reconnaissance de l'autre « [...] est liée au principe selon lequel toutes les personnes sont égales en valeur et en dignité... » (MELS, 2008 : 280). Pour sa part, la poursuite du bien commun renvoie à trois actions principales : la recherche de valeurs communes avec les autres; la valorisation de projets qui favorisent le vivre-ensemble; et la promotion des principes et des idéaux démocratiques de la société québécoise. Les situations d'apprentissages

traitent de sujets qui concernent directement les droits humains, tels que les relations entre les êtres humains (les différences, les préjugés), la liberté, l'égalité, la responsabilité, le partage des richesses, l'amitié et l'entraide, mais aussi sur des transformations sociétales, comme le rôle des médias, la protection de l'environnement ou les impacts des avancées scientifiques et technologiques sur le vivre-ensemble. Au troisième cycle, l'intérêt pour les droits est plus accentué, alors que l'un des six éléments de contenu du volet « éthique » s'intitule « Des valeurs, des normes et des responsabilités qui balisent la vie en société » et propose notamment de créer des situations d'apprentissage sur les droits et responsabilités ainsi que sur le respect des droits de l'enfant.

Par ailleurs, plusieurs manuels scolaires proposent des capsules ou des activités en lien avec les droits. C'est le cas du manuel d'univers social *Voyages*, qui consacre un dossier à la notion de droit en présentant la Charte québécoise des droits et libertés, mais sans mentionner les droits de l'enfant.

1.3.2 LE PROGRAMME OFFICIEL AU SECONDAIRE

Dans le *Programme* au secondaire (1^{er} et 2^e cycles), on retrouve tous les éléments d'une approche inclusive et fondée sur les droits, dans quatre domaines généraux de formation, qui comportent des éléments explicites et de nombreuses opportunités d'éducation aux droits : Santé et bien-être, Environnement et consommation, Médias, Vivre-ensemble et citoyenneté. Ils se recoupent et sont inter reliés sur plusieurs aspects.

Dans le domaine général *Santé et bien-être*, le programme mentionne l'importance d'aider l'élève à cerner les conséquences néfastes que peuvent avoir certains comportements tels que l'exclusion, la discrimination et toute forme d'abus. De même, dans le domaine général *Environnement et consommation*, les conséquences de la mondialisation pour les cultures, les modes de vie, la répartition des richesses et la distribution équitable des ressources sont traitées. En outre, dans le domaine général *Médias*, l'élève doit produire des documents médiatiques respectant les droits individuels et collectifs et saisir ce qu'est la liberté d'expression et ses limites.

Comme au primaire, c'est dans le domaine général *Vivre ensemble et citoyenneté* que l'on retrouve le plus d'éléments et d'opportunités explicites d'éducation aux droits humains, sans mention spécifique aux « droits de l'enfant ». L'intention éducative est d'« amener l'élève à participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité » (MELS, 2011 : 13). Le programme met l'accent ici sur la valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques (principes de la démocratie, Chartes et lois fondamentales, droits et responsabilités, institutions démocratiques, idéologies et formes d'organisations politiques), sur l'engagement, la coopération et la solidarité (établissement de rapports égalitaires, projets d'action communautaire), sur la contribution à la culture de la paix (notion de pouvoir, égalité des droits, conséquences négatives des stéréotypes et autres formes de discrimination et d'exclusion, lutte contre la pauvreté et l'analphabétisme, sensibilisation aux situations de coopération et d'agression, gestion pacifique des rapports de pouvoir).

En Histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire, l'élève devra notamment interroger et interpréter les réalités sociales (passées et présentes) dans leur complexité, relativiser son interprétation et « construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire » (MELS, 2011 : 349). L'élève sera donc amené à cerner des valeurs et des principes découlant de réalités sociales, à reconnaître des lieux d'exercice de

⁵ Ce domaine d'apprentissage n'est pas inscrit à la grille-matières du premier cycle du primaire. Les apprentissages doivent être pris en charge par les programmes disciplinaires obligatoires à ce cycle.

principes et de valeurs à la base de la vie démocratique, à relever les droits et responsabilités des individus et l'utilité des institutions publiques. Les contenus de la formation comportent plusieurs éléments d'éducation aux droits, dont : reconnaissance des libertés et droits civils, les révolutions américaine ou française, l'expérience de la démocratie, l'expansion européenne et l'expansion du monde industriel.

Au deuxième cycle du secondaire, la discipline du *Monde contemporain* comprise dans le domaine de l'univers social, aborde aussi la question des droits humains. La discipline propose notamment le thème « Tensions et conflits », qui amène l'élève à aborder le concept d'intervention en passant par les concepts de droits de l'homme, de diplomatie, d'idéologie, d'ingérence et de revendication. Les autres thèmes (environnement, population, pouvoir, richesse) font référence aux droits de façon indirecte.

De la même façon qu'au primaire, le domaine du développement de la personne inclut la discipline d'éthique et culture religieuse. Au premier cycle du secondaire, les élèves poursuivent leur analyse de la diversité et de la transformation des valeurs et des normes institutionnelles, sociales, culturelles et religieuses. Au deuxième cycle du secondaire, les élèves abordent de nouveaux aspects à partir de sujets complexes portant sur les valeurs et des normes, telles que la tolérance, l'avenir de l'humanité, la justice et l'ambivalence de l'être humain.

On constate donc que le programme accorde une place à la compréhension des droits humains autant au primaire qu'au secondaire, ainsi que dans les manuels scolaires, mais qu'il n'existe aucune mention spécifique des *droits de l'enfant* dans l'ensemble du programme pour les cycles primaire et secondaire, alors qu'elle devrait apparaître, selon les engagements du Canada envers l'application de la *Convention*. Par ailleurs, comme le choix de manuels scolaires et les thèmes abordés dans les classes relèvent de chaque enseignant, ceux-ci disposent d'une grande marge de manœuvre pour approfondir ou non l'enseignement sur les droits de l'enfant. Faute de données issues d'une enquête de terrain, il est toutefois impossible de recenser tout ce qui se fait réellement dans les écoles et tous les contenus abordés par les acteurs scolaires en matière d'éducation aux droits.

1.4 LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS⁶

Au Québec, tous les professionnels de l'éducation sont évalués au cours de leur formation initiale à l'université sur leur maîtrise de savoirs, savoir-être, savoir-faire et savoir-vivre ensemble, tels que définis dans le *Référentiel* des 12 compétences professionnelles, développé par le ministère de l'Éducation (MEQ, 2001). Plusieurs de ces compétences concernent directement le respect des droits de l'enfant et la diversité de leurs besoins, dont, entre autres, la compétence 1 (porter un regard critique sur ses origines et pratiques culturelles), la compétence 2 (tenir compte des représentations et différences sociales pour adapter ses pratiques didactiques) et la compétence 12 (agir de façon éthique et responsable, sans discrimination). Le *Programme de formation de l'école québécoise* rappelle aussi à maintes reprises la centralité des compétences des enseignants dans diverses matières ou disciplines, dont celle d'être « conscients des valeurs qu'ils véhiculent » en raison de l'influence déterminante que ces valeurs peuvent avoir sur l'orientation scolaire et professionnelle de leurs élèves.

⁶ Cette section reprend largement cet article (Potvin, 2013) et cette conférence (Potvin, 2011).

Pour répondre aux défis démocratiques et aux inégalités qui se présentent à eux, plusieurs chercheurs dans le domaine conviennent que tous les acteurs scolaires doivent développer une conscience fine des facteurs d'inégalité ou d'exclusion (facteurs migratoires, socioéconomiques, familiaux, linguistiques, handicaps), afin de pouvoir prendre en compte les différences de besoins cognitifs, physiques ou affectifs dans leur école (Dei et Calliste, 2008; Gay, 2002; Inglis, 2008; Potvin, 2011, 2013). À cet égard, la formation des enseignants et des autres intervenants scolaires est centrale. Krappman (2006) rappelle que les enfants du primaire et du premier cycle du secondaire sont trop jeunes pour avoir l'entière responsabilité de droits et qu'ils ont besoin de soutien. Ils doivent donc être guidés par un enseignant qui les encadre et qui les aide à assurer leur compréhension des droits.

Les systèmes éducatifs doivent donc considérer un certain nombre de **savoirs**, liés aux réalités locales et mondiales et développer une compréhension holistique, intersectionnelle et systémique des droits humains et des droits de l'enfant comme des facteurs, processus et pratiques qui affectent ces droits au cours des parcours socioscolaires et des expériences spécifiques vécues par les élèves (ex. immigration, guerre, handicap, retard scolaire, etc.). Banks *et al.* (2005) parlent de : comprendre l'interdépendance entre l'unité et la diversité, le global et le local, les inégalités et les droits humains, les changements culturels, économiques, politiques et technologiques, comprendre la démocratie et la pratiquer. Certaines compétences concernent donc tous les acteurs et renvoient à des "capabilités" à transmettre : des compétences cognitives (connaissances sur le monde actuel, les droits humains, la démocratie), des compétences interculturelles, éthiques et sur le choix des valeurs, des compétences sociales et relationnelles liées aux capacités d'action (vivre avec d'autres, coopérer, résoudre les conflits, intervenir dans un débat démocratique) (Audigier, 2000 ; OCDE 2007), des compétences critiques, réflexives, actives et transformatives pour contrer l'exclusion, agir sur ses causes et obstacles, respecter les droits fondamentaux et les appliquer, et mettre en œuvre des moyens d'équité

Enseigner sur les droits humains, et les droits de l'enfant en particulier, nécessite le développement et la maîtrise de nombreux **savoir-faire** novateurs par les acteurs scolaires : des pratiques différenciées, démocratiques, coopératives et axées sur les buts communs, le partage du pouvoir décisionnel, une communauté d'appartenance et d'apprentissage, des attentes élevées envers tous les élèves et le personnel scolaire, des apprentissages et méthodes qui « parlent » aux jeunes (le *Slam*, le cinéma, la BD...), permettent de comprendre le monde et indiquent les buts de leurs efforts. Ces savoir-faire sont interdépendants de **savoir-être** ou de compétences affectives, tels :

- avoir conscience de soi, de sa position sociale, de son autorité, de ses repères culturels et des effets de ses pratiques/décisions ;
- avoir conscience des droits et besoins des enfants ; offrir des opportunités pour développer les capacités des jeunes;
- valoriser les forces et styles uniques à chacun; agir comme exemple de justice ; comprendre la co-responsabilité et la démocratie participative ;
- favoriser l'imputabilité et la transparence vs l'occultation des problèmes et l'omission d'intervenir ;
- développer sa capacité d'empathie, de jugement critique, de questionner ses *a priori*/préjugés, capacité d'agir (*empowerment*), d'éliminer la peur d'être remis en question, sa flexibilité et son adaptabilité.

Normand et Hohl (2000 : 1) ajoutent que la pratique de l'éducation aux droits comporte, pour les enseignants, deux dimensions interdépendantes, qui renvoient tout autant à des savoir-faire qu'à des savoir-être : « [...] 1) la capacité de créer un climat psycho-relacionnel favorable à l'expression de chacun et à la reconnaissance de l'élève comme sujet; b) (*sic*) la maîtrise par l'enseignant des dimensions institutionnelles des situations éducatives [...] ».

Les futurs enseignants sont particulièrement interpellés à cet égard, en raison du regard critique qu'ils devront porter sur les dimensions institutionnelles de l'enseignement des savoirs qu'ils vont transmettre, du rapport au savoir qu'ils vont promouvoir et du rôle de l'école auprès des élèves et dans la société. Selon les professeurs et chargés de cours interrogés dans notre vaste enquête sur la formation des futurs enseignants sur la diversité ethnoculturelle dans toutes les universités québécoises (Potvin *et al.*, CRSH 2012-2014; Larochelle-Audet, Borri-Anadon, McAndrew et Potvin, 2013), le futur enseignant doit avoir intégré et consolidé au cours de sa 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, souples, variées et prenant en compte l'expérience des élèves et un rapport au savoir (critique, construit, intégré, réflexif) qu'il sera amené à développer chez les élèves, notamment la conscience que les institutions ont à la fois un potentiel d'oppression et de marginalisation et un potentiel d'émancipation et d'*empowerment*. 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 l'égalité, de la coopération, de la diversité, de la solidarité, de la co-responsabilité, de la « communauté apprenante » ou du combat contre les injustices, 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. Cependant, la formation initiale des maîtres ne suffit pas et doit se prolonger par de la formation continue sur les rôles et responsabilités des différents acteurs scolaires, afin d'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.).

2. LES APPROCHES D'ÉDUCATION AUX DROITS DE L'ENFANT

2.1 LES DIVERS COURANTS THÉORIQUES ET PÉDAGOGIQUES QUI INTÈGENT L'ÉDUCATION AUX DROITS⁷

L'éducation aux droits humains — et aux droits de l'enfant — fait souvent partie intégrante de plusieurs perspectives ou modèles éducatifs (théoriques et pédagogiques) développés depuis plus d'une trentaine d'années en éducation, et qui apparaissent sous diverses appellations, que nous classons sous quatre grands vocables en raison des fondements qui les caractérisent (Potvin, 2011, 2012, 2013 ; Potvin, Audet-Larochelle et Campbell, 2013) : a) l'approche interculturelle au Québec, ou multiculturelle au Canada et dans les pays anglo-saxons ; b) les perspectives transformatives, anti-oppression, postcoloniale ou antiraciste et leurs « déclinaisons » (*Critical Race Theory*, pédagogie critique, perspective afrocentriste); c) l'éducation à la citoyenneté démocratique et ses déclinaisons (l'éducation *globale* ou planétaire, à la paix, aux droits humains) ; d) l'approche inclusive, axée sur l'équité et la pédagogie différenciée. Ces courants visent non seulement le développement de certaines connaissances et « compétences » chez les professionnels de l'éducation ou les élèves relatives aux valeurs démocratiques dans les sociétés pluralistes (l'inclusion, l'égalité, la non-discrimination et la diversité sociale, ethnoculturelle, religieuse et linguistique), mais aussi des stratégies de transformation des structures et des pratiques des milieux scolaires.

2.1.1 L'éducation multiculturelle ou interculturelle

C'est d'abord sous l'appellation d'éducation multiculturelle ou interculturelle que les premiers pas de l'éducation aux droits se sont faits dans les écoles primaires et secondaires au Canada et au Québec (McAndrew, 2001). Cette approche a traditionnellement mis l'accent sur l'harmonie intergroupe et la lutte contre les préjugés, l'enrichissement mutuel par la célébration de la diversité et l'échange interculturel, ainsi que sur le renforcement de l'image de soi des élèves des minorités, par la valorisation de leur héritage culturel (Banks, 2010). Mais plusieurs chercheurs, dont les antiracistes, lui ont reproché de ne pas remplir ses promesses d'égalité et de transformation sociale (Sivak, 1998). 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 chez les membres des groupes majoritaires que sur l'égalité sociale pour les groupes racisés et minoritaires (Dei et al., 2008). On lui a aussi reproché de refléter le point de vue et les intérêts des groupes dominants, ce qui renforcerait le statu quo, saperait la résistance des minorités et reproduirait les inégalités (Troyna, 1993). L'éducation multiculturelle comporterait rarement un examen critique du rôle historique de l'exploitation économique et politique de certains groupes et de la nature systémique du racisme, même si l'éducation aux droits a occupé une place de plus de plus importante dans cette perspective (Henry et al., 2005).

⁷ Cette partie sur les courants théoriques provient de Potvin (CRSH-12012-2014) et de Potvin, Audet-Larochelle et Campbell (2013).

2.1.2 Les perspectives critiques, transformatives, anti-oppression, postcoloniale ou antiraciste

L'approche antiraciste s'est développée à partir des années 1970 en réaction aux limites perçues de l'éducation multiculturelle. Elle s'est inspirée des travaux de théoriciens marxistes (Apple et Beane, 1995; Freire, 1973; Giroux, 2005; Sleeter, 1991), qui ont proposé des approches pédagogiques transformatives, axées sur le renforcement de l'autonomie et de l'*empowerment* chez les groupes opprimés ou minoritaires. Les théoriciens antiracistes ont focalisé sur le développement de l'engagement actif et d'un esprit critique visant à créer un milieu de vie plus égalitaire, mais aussi sur l'institution scolaire comme lieu de production d'identités, et pas seulement de savoirs.

Selon Dei (1996), le défi de la diversité ne consiste pas à la gérer ou à l'intégrer, mais plutôt à dégager une nouvelle compréhension globale de notre monde social. Il propose une théorie antiraciste définie comme une stratégie pragmatique favorisant les changements systémiques ou institutionnels afin d'éliminer non seulement le racisme mais aussi les systèmes imbriqués d'oppression sociale : sexisme, classisme, etc. L'antiracisme est une remise en question du *statu quo*, en ce qu'il aborde explicitement les processus de différenciation sociale en termes de pouvoir et d'équité plutôt qu'en tant qu'éléments de la « variété culturelle et ethnique » de notre monde. Dei énonce dix principes de l'éducation antiraciste, dont : reconnaître les répercussions sociales et les mutations du racisme; comprendre les recoupements avec d'autres formes d'oppression (classe, genre, orientation sexuelle), qui relèvent de processus semblables de domination; questionner le pouvoir et les privilèges en mettant en doute la rationalité de la dominance dans la société; problématiser la marginalisation et la délégitimation des connaissances, expériences et conceptions des groupes subordonnés ; saisir les processus de construction identitaire ; reconnaître le rôle du système d'enseignement dans la production et la reproduction des inégalités. Selon Giroux (2005), l'école ne peut être perçue comme neutre ou « objective ». En tant qu'institution impliquée dans la production de sujets sociaux et politiques, et dans la production d'une vision de l'avenir, l'école doit considérer ses fonctions en termes à la fois historique, critique et « transformatif ». En outre, les relations entre savoirs et pouvoir à l'école placent indûment les structures disciplinaires et la réussite individuelle comme « valeurs centrales ». Or, les enseignants doivent développer une compréhension et un enseignement sur la construction sociale des identités et des différences à travers les relations de pouvoir inégales à l'école, autour d'approches interdisciplinaires, capables de rendre compte du caractère dialectique et multivarié des expériences vécues au quotidien.

Bref, l'éducation antiraciste entend *transformer* autant les attitudes que les pratiques des institutions, ce qui nécessite une analyse de la production et transmission du racisme dans chaque milieu. 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 toutes les catégories d'acteurs. En milieu scolaire, ce questionnement touche autant la définition de la mission éducative et du curriculum (rôle de l'État), que l'organisation des services éducatifs (rôle des commissions scolaires), le quotidien scolaire (rôle de l'école) et les relations entre enseignants, élèves, parents et autres acteurs. Tous les mandats de l'école – socialisation, sélection, instruction – sont questionnés par cette approche. La pédagogie antiraciste doit donc être intégrée au programme, qu'elle modifie en profondeur, en traversant l'ensemble des matières du curriculum et les pratiques.

2.1.3 L'éducation à la citoyenneté démocratique, aux droits humains et aux droits de l'enfant

Pour sa part, l'éducation à la citoyenneté démocratique et ses déclinaisons (l'éducation *globale* ou planétaire, à la paix, aux droits humains et aux droits de l'enfant) a davantage porté sur la promotion des droits humains et des valeurs démocratiques afin de former les futurs citoyens d'une même collectivité nationale. François Audigier (2006) et bien d'autres (Potvin, Larochelle-Audet et Campbell, 2013, à paraître) ont constaté, dès la fin des années quatre-vingt, un changement de paradigme, alors que l'importance accordée aux questions multiculturelles se déplaçait vers l'éducation aux droits humains, puis vers l'éducation à la citoyenneté. Contrairement à « l'instruction civique » antérieure, qui « était pensée comme relativement stable et durable », avec une vision de l'avenir « en continuité avec le présent et avec un passé plus ou moins lointain » (Audigier, 2006 : 26), l'éducation à la citoyenneté d'aujourd'hui doit s'appuyer sur la fluidité des frontières (identitaires, nationales, commerciales..) et sur les enjeux planétaires. Si l'identité et les enjeux de la diversité sont au fondement de l'éducation à la citoyenneté (Kymlicka, 1995), 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 (Troyna, 1993; Dei, 1996). C'est pourquoi plusieurs chercheurs (Audigier, 2000; Banks *et al.*, 2005) estiment qu'elle doit désormais mettre l'accent sur la mondialisation, la paix, les valeurs et les institutions démocratiques, la justice sociale et les droits humains afin d'être « efficace » en contexte de « crise », lorsque les rapports intergroupes se tendent et affectent la cohésion sociale. Le rapport Delors de l'UNESCO (1996) a particulièrement ciblé les 4 piliers de l'éducation à la citoyenneté, qui renvoient à des savoirs historiques, culturels, sociologiques et politiques sur le monde actuel, des savoir-faire, des savoir-être et un savoir vivre-ensemble au XIXe siècle, qui s'appuie sur la résolution de conflit et la coopération.

Audigier (2006 : 5) considère l'éducation aux droits humains comme des savoirs essentiels et incontournables de l'éducation à la citoyenneté, car elle contribue à « [...] construire les savoirs et compétences nécessaires au citoyen pour qu'il puisse exercer au mieux possible sa citoyenneté, exercer ses droits, répondre à ses obligations. » En matière de compétences, ou de « savoir-faire », Audigier (2000) mentionne des *compétences cognitives* (juridiques, procédurales et politiques; connaissances sur le monde actuel ; connaissances des principes et valeurs des droits de l'Homme et de la citoyenneté démocratique); des *compétences éthiques et sur le choix de valeurs* et des *compétences sociales et relationnelles liées aux capacités d'action* (capacités à vivre avec d'autres, à coopérer, à résoudre les conflits selon les principes démocratiques, à intervenir dans le débat public) (Audigier, 2000 ; OCDE 2007 ; Conseil de l'Europe, 1999).

Peu importe la perspective adoptée par les chercheurs, ils sont relativement unanimes pour dire que l'éducation aux droits de l'Homme est essentielle à nos sociétés et aux systèmes éducatifs parce qu'« Elle contribue à l'égalité, à l'autonomisation et à la participation, ainsi qu'à la prévention et la résolution des conflits » (Lenarcic, Boer-Buquicchio, Pillay, & Matsuura (2001 : 7). Mais selon la CCDE (2011), une simple éducation aux droits de l'homme ne suffit pas ; la *Charte des droits et libertés*, bien qu'elle soit applicable aux enfants, ne réserve pas d'espace spécifique aux droits de l'enfant. La CCDE propose donc que la Convention serve de point d'appui à l'éducation aux droits de l'enfant pour « donner priorité à l'intérêt supérieur des enfants et garantir à tous les enfants la possibilité de développer leurs compétences et de contribuer pleinement à la société » (CCDE, 2011 : 1). Plusieurs auteurs soulignent l'importance éthique, sociale, politique et pédagogique de l'éducation aux droits de l'enfant et de sa généralisation aux milieux scolaires.

La première raison évoquée est légale : il s'agit pour les États et leurs institutions de s'assurer de respecter leur obligation dans la mise en œuvre de la Convention, et d'être imputable de l'effectivité des droits de l'enfant

envers les parents, l'ensemble des citoyens et les commissions nationales des droits de la personne et de droits des enfants (et non pas seulement au Comité de l'ONU à chaque 5 ans).

D'autres soulignent les avantages sociopolitiques et pédagogiques, tels que Covell et Howe (2005), selon lesquels l'objectif de l'éducation aux droits de l'enfant est de former des citoyens qui auraient les connaissances, les attitudes, les valeurs et les habiletés nécessaires à la construction ou reconstruction d'une société démocratique qui respecte les droits de l'homme. Synott (2000, cité dans Covell & Howe, 2005) estime qu'elle favoriserait la conscience sociale des élèves et la compréhension de la démocratie, de la mondialisation et des changements économiques, environnementaux et culturels. Pour Marshall (1950, cité dans Covell & Howe, 2005), cette éducation amène l'enfant à passer d'un simple citoyen, au sens légal, à un citoyen normatif et actif, qui connaît, jouit et a intégré activement ses droits et obligations. Elle permet à l'enfant de développer un jugement critique face au respect des droits, de déceler une violation de droit et de comprendre l'interdépendance des droits des uns, afin de pouvoir défendre ses droits et ceux des autres (Covell & Howe, 2005; Krappman, 2006). Covell et Howe (2005) croient donc que l'implantation plus généralisée de l'éducation aux droits de l'enfant en milieu scolaire constituerait une reconnaissance de ce dernier comme un véritable citoyen et non comme un citoyen « en devenir ».

Sur le plan pédagogique, Krappmann (2006) estime qu'il faut enseigner les droits de l'enfant à l'école à partir des expériences vécues des enfants, et qui prennent sens dans un environnement concret où les droits doivent s'actualiser au quotidien. Cette éducation 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). Elle doit aussi s'actualiser à travers une approche démocratique, pour que les élèves « vivent » la démocratie en classe et comprennent qu'elle est inhérente au respect des droits, notamment du droit de participation de l'enfant. Afin que ce dernier puisse apprendre de façon optimale à exercer sa liberté de conscience, d'opinion ou d'expression dans la société, il devrait donc vivre une expérience continue de démocratie à l'école (Giroux, 2005). Selon Davies (2006), il importe d'impliquer les élèves quotidiennement dans les décisions de la classe, comme ils seront appelés à le faire en société. L'éducation aux droits implique donc que les élèves exercent leurs droits dans la classe, dans l'école et dans la communauté puisque c'est en vivant ces droits que les élèves se les approprient (OISE, 2008). Pour ce faire, Ouellet (2002) ajoute que l'enseignant doit miser sur l'approche coopérative, qui permet aux enfants d'atteindre des buts communs en toute égalité, de s'impliquer dans leurs apprentissages et d'avoir un plus grand contrôle de soi.

Comme on le constate, la plupart des auteurs estiment que l'éducation aux droits de l'enfant doit s'appuyer sur (et cibler) deux conditions essentielles et interdépendantes : un enseignement formel et explicite des droits, et un encadrement institutionnel respectueux des droits. Cette dernière « condition » constitue une vision « holistique » et systémique de l'éducation aux droits, et renvoie tout autant à la structure de l'école, aux codes de conduites qu'aux interactions, qui influencent la démocratie et le respect des droits dans un milieu de vie (Pothier, 1997; Seaton, 2002; Covell & Howe, 2005).

Selon une recherche effectuée par *le Children's Rights Center Cape Breton University* (Covell & Howe, 2011), les élèves qui ont appris leurs droits et leurs responsabilités dans un environnement scolaire respectueux des droits de l'enfant auraient une meilleure compréhension de ceux-ci, seraient plus enclins à respecter les droits des autres et à assumer pleinement leurs responsabilités, et feraient preuve d'un plus grand engagement scolaire et personnel. Les élèves seraient plus participatifs, démontreraient plus de sensibilité à l'égard des autres et favoriseraient d'eux-mêmes la coopération. La recherche souligne que les écoles respectueuses des

droits de l'enfant augmentent la réussite scolaire des élèves et diminuent l'intimidation et la confrontation enseignant-élève, laissant place à un climat démocratique (Dye, 1991).

Préconisant une approche systémique, Priscilla Alderson (1999, cité par OISE, 2009) a distingué cinq (5) types d'approches dans la pratique des différentes écoles qui ont implanté l'éducation aux droits, afin de comparer leur degré d'implication dans cette démarche.

- La première approche, « Not Yet », est caractérisée par un enseignement des droits humains assez minimal et assez général, dans lequel l'élève est considéré comme un citoyen « en devenir » et amené à comprendre ses futurs rôles et responsabilités, sans qu'ils ne soient traités dès maintenant comme un détenteur de droits et un citoyen. C'est l'approche la plus fréquente dans les écoles, mais qui demeure la plus superficielle, selon elle.
- La seconde approche, « Constrained Rights », reconnaît du bout des lèvres des droits à l'enfant mais estime qu'il n'est pas encore apte à les comprendre et à les pratiquer. L'enfant reçoit un enseignement sur ses droits en vertu de la Convention mais ces droits ne sont pas reconnus et respectés par l'école dans son ensemble.
- La troisième approche, « Limited Rights Education », focalise sur la chance qu'ont les enfants d'avoir une protection de leurs droits par une convention internationale, mais a peu d'impact sur les attitudes et les comportements des enfants afin de les préparer à tenir compte du respect mutuel des droits des uns et des autres. Elle met aussi peu l'accent sur leur préparation à être actifs dans le respect et l'effectivité des droits de tous les enfants.
- La quatrième approche, « Rights Violations Education », met l'accent sur la violation des droits de l'enfant ailleurs dans le monde — comme l'exploitation du travail des enfants — souvent en colportant une vision homogène des « pays en développement ». Si les enfants apprennent que la Convention existe pour protéger leurs droits, elle comporte des limites pour rendre les droits effectifs dans les diverses sociétés. Cette perspective n'enseigne pas comment le respect des droits de l'enfant constitue un enjeu sur lequel ils peuvent eux-mêmes influencer, ni comment ces droits sont bafoués dans leur propre communauté ici et maintenant, elle a peu d'impact sur les élèves. Cette approche risque par ailleurs de faire apparaître l'importance des droits seulement quand ils sont bafoués (droits négatifs) et non pas lorsqu'ils sont respectés (droits positifs).
- La dernière approche, « Full Blown Rights Education », reste celle qui est la moins pratiquée et pourtant la seule qui va dans le sens d'une éducation aux droits de l'enfant telle qu'envisagée par la Convention. Elle concilie la théorie et la pratique, la discussion et l'action, des contenus et des approches pédagogiques dans l'enseignement des droits portant sur la Convention. Cet enseignement se fait à travers un processus d'apprentissage démocratique, participatif et coopératif. Les droits ne sont pas juste enseignés mais ils sont respectés et intégrés aux particularités de la classe. Les élèves sont considérés comme des citoyens actifs, capables de participer aux décisions qui les concernent et capables de discerner de manière critique les attitudes, comportements et pratiques de domination, qui contribuent à la violation de leurs droits et de ceux des autres enfants au niveau local, national et global. Seule cette approche promeut les responsabilités sociales et contribue à développer les valeurs et attitudes nécessaires à une citoyenneté démocratique. Elle est la définition même d'« éducation aux droits de l'enfant » et bien qu'elle soit la plus complète, elle demeure la plus rare.

2.1.4. L'éducation inclusive et équitable

L'approche inclusive vise à construire une société inclusive dans laquelle tous les individus, dans et avec leurs différences, besoins et droits, peuvent participer et contribuer. Elle constitue une approche fondée sur l'équité et sur les droits (*Human Rights-based approach*). Elle entend tenir compte des divers enjeux socioculturels et « zones de vulnérabilité » (Conseil Supérieur de l'éducation, 2010) qui sont propres à chaque système scolaire et à l'historicité de chaque société (Potvin, 2013).

Développée surtout dans le champ de l'adaptation scolaire et sociale — par les chercheurs qui travaillent sur les jeunes handicapés et ayant des besoins « particuliers » — l'approche inclusive repose sur 3 postures (Prudhomme *et al.*, 2011) :

- a) Une posture *éthique*, qui nécessite de connaître et reconnaître la diversité (des besoins) des élèves comme légitime, constitutifs et constructifs, 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 ») ;
- b) 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.
- c) 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.

L'éducation inclusive marque un important changement de paradigme en matière d'égalité des chances : il ne s'agit plus seulement d'un objectif d'égalité d'accès ou de traitement, mais d'égalité de résultats, d'acquis et de succès éducatifs (Potvin, 2013). C'est le fondement même de l'équité, des droits et du combat contre les discriminations : le regard n'est pas uniquement centré sur la « performance » de l'élève mais aussi sur l'école, ses acteurs et les moyens d'équité mis en œuvre à partir des besoins différenciés et des droits des élèves pour développer leurs « capacités » (Sen, 2000). 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. Ces principes concernent toutes les actions relatives aux trois grands mandats de l'école : transmission des savoirs, socialisation à des valeurs communes, qualification professionnelle. Dès lors, ils touchent tous les savoirs, savoir-faire et savoir-être mobilisés ou développés à l'école, à tous les niveaux d'action (Potvin, 2013) : gouvernance, politiques et programmes, curriculum, services éducatifs ou complémentaires, pratiques administratives, spécialisées et pédagogiques, relations avec les familles et la communauté, climat, respect des droits, participation, démocratie scolaire, activités scolaires ou parascolaires et formation continue des acteurs.

La perspective inclusive connaît une reconnaissance internationale et nationale, en raison des multiples enjeux sociaux et culturels qui justifient cette approche. À partir des années 2000, le Forum mondial sur l'éducation de Dakar (UNESCO) a développé un plan d'action autour de l'éducation inclusive qui repose à la fois sur les objectifs de l'*Éducation pour tous* (EPT), les *Objectifs du Millénaire pour le Développement* (OMD) et l'*Éducation tout au long de la vie* (ETLV). À partir de 2005, un guide des principes directeurs a été développé sur l'éducation pour l'inclusion et la 48^e Conférence internationale sur l'éducation de l'Unesco en 2008 a porté sur les mêmes préoccupations (*L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir*) (UNESCO, 2009).

À la suite des travaux de l'UNESCO, plusieurs régions du monde, notamment l'Europe, à travers la Commission européenne et différents mouvements (tel qu'*Inclusion Europe*), ont développé des travaux, des formations et de la documentation sur l'éducation inclusive, en plus d'avoir inscrit cette perspective dans la *Charte sociale européenne*. En Grande Bretagne, les premiers énoncés de politique sur l'école inclusive datent de 1997 et l'*Office for standards in education*, (OFSTED) a développé un site WEB qui met en évidence les fondements, les obligations institutionnelles, les recherches et les « bonnes pratiques » en matière d'inclusion. Au Canada, l'Ontario a adopté en 2009 sa *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* et le milieu scolaire a emboîté le pas. La Fédération des enseignantes et enseignants de l'Ontario (FEO) a rédigé un guide pour le personnel enseignant, alors que le *Center for Urban Schooling* (Oise, U. de Toronto) a produit différents outils, dont le *Framework for Culturally Responsive and Relevant Pedagogy*, s'inspirant de travaux américains, ainsi qu'un guide d'implantation d'une perspective équitable et inclusive pour le milieu scolaire (*Center for Urban Schooling*, 2011). Enfin, au Québec, le récent rapport du Conseil Supérieur de l'Éducation sur *l'état des besoins en éducation 2008-2010* porte spécifiquement sur l'éducation inclusive. À l'heure de la lutte pour la persévérance scolaire, et contre l'intimidation et la violence à l'école, le ministère québécois de l'Éducation a aussi enclenché un certain nombre de travaux sur l'inclusion et l'équité. En outre, le Québec s'appuie sur un important dispositif de lois, de politiques et de programmes comportant déjà des objectifs et des composantes d'une approche inclusive, dont la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (1998).

Nous présenterons en conclusion (section 2.4 ou 2.5) pourquoi, selon nous, l'approche inclusive, axée sur l'équité et les droits, est actuellement la plus prometteuse pour mieux intégrer l'éducation aux droits (et le respect des droits) de l'enfant en milieu scolaire, et la plus susceptible de se développer dans les prochaines années au Québec.

2.2 LES AUTRES PRATIQUES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION AUX DROITS DE L'ENFANT OFFERTES AU MILIEU SCOLAIRE QUÉBÉCOIS

Il existe par ailleurs des dizaines de programmes ou d'activités offerts aux écoles québécoises par différents organismes (généralement non gouvernementaux) et touchant de près ou de loin les droits de l'enfant. Ces programmes, généralement créés par les ONG, sont souvent menés dans ou avec les écoles.

UNICEF Canada se retrouve parmi les rares organismes qui ont conçu des programmes complets portant spécifiquement sur l'éducation aux droits de l'enfant en se basant sur la *Convention relative aux droits de l'enfant*. Le programme des *Écoles respectueuses des Droits* (ERD) est sans doute le plus complet. Fondé sur l'approche « Full Blown Rights Education » dans la classification d'Alderson (1999), l'ERD vise à « promouvoir une culture scolaire inclusive, participative et respectueuse des droits de l'enfant et des droits de l'homme. » (UNICEF, 2011 : 3). Les écoles qui acceptent de participer à cette initiative doivent placer la Convention au cœur de leur culture scolaire, autant dans les classes que dans les politiques de l'école. Elles doivent offrir :

aux enfants d'intéressantes possibilités d'exprimer leur opinion sur leur école, de participer à la prise des décisions concernant l'école et la classe, et de contribuer à résoudre les problèmes relatifs à l'enseignement, à l'apprentissage et au bien-être des enfants, notamment les problèmes de violence et de discrimination. (UNICEF, 2011 : 3)

Ces écoles doivent procéder à leur transformation graduelle en école démocratique et « respectueuse des droits » afin d'offrir un endroit dans lequel les enfants et les adultes se sentent respectés et encouragés à agir

de façon responsable dans le respect des droits des uns et des autres. Divisée en sept étapes, l'implantation de l'initiative se fait sur plusieurs mois, durant lesquels l'école reçoit divers ateliers de formation et prépare un plan d'action afin de transformer l'école. L'année suivante, le plan d'action est mis en place et adapté au cours de l'année scolaire. La dernière étape consiste en une évaluation des progrès accomplis qui permet à l'école de porter un regard critique sur l'initiative. Le programme semble prendre de l'expansion au Canada. Au Québec, une première école anglophone, *Westmount Park School*, située à Montréal en est à sa deuxième année d'implantation et une première école francophone, l'école *Cœur Soleil*, située à Laval, débute actuellement la première phase de l'implantation (UNICEF, 2012).

Parmi les outils pédagogiques conçus par l'organisme, *Le monde en classe* constitue du matériel éducatif de l'UNICEF, pour les écoles primaires et secondaires, comprenant des guides d'activités et de leçons, et des vidéos, offert sur son site Internet ou sur demande. Certains sont directement liés à l'éducation aux droits de l'enfant, notamment lorsqu'ils portent sur la violation des droits dans certains pays. Les enseignants peuvent accéder à ces ressources en ligne.

La Troisième Avenue est un second organisme sans but lucratif qui s'implique dans l'éducation des droits des enfants, en ciblant non seulement les enfants mais surtout les parents au Québec et au Canada, plus particulièrement en misant sur la réussite scolaire, l'inclusion et la justice sociale. Ce centre d'innovation sociale a mis sur pied une trousse éducative multimédia ayant pour but d'améliorer la qualité de vie des élèves à l'école en passant par l'éducation aux droits de l'enfant. Ayant été créée avec des jeunes, la trousse *Imagine Éducation* est spécialement conçue pour être animée par un adulte accompagné d'un jeune expérimenté s'adressant à un groupe de jeunes. Tout le matériel est fourni, incluant du matériel audio et vidéo puisque la trousse se veut interactive et multimédia. Totalisant cinq ateliers, elle passe par le thème de l'exclusion à l'école pour ensuite présenter la *Convention relative aux droits de l'enfant* et faire des liens entre les droits et la vie scolaire. L'atelier cible quatre de ces droits qui sont importants à l'école et invite les jeunes à identifier des situations dans lesquelles ces droits ne sont pas respectés. Par la suite, les jeunes sont amenés à tenter de trouver des solutions pour remédier à la situation.

Equitas a développé différents programmes de formation et d'éducation pour faire progresser la démocratie, le développement humain, la paix et la justice sociale. Le programme *Parlons droits*, qui s'adresse aux jeunes de 13 à 18 ans, comprend une trousse adressée aux centres jeunesse, aux centres communautaires et aux centres récréatifs pour les jeunes. Le programme invite les jeunes à examiner les problèmes de droits humains, à identifier des stratégies pour lutter contre la discrimination et l'exclusion, et à promouvoir le respect de la diversité. Il porte surtout sur la participation active des jeunes afin de développer leur habileté à parler de questions qui leur sont significatives et à coopérer au sein d'activités visant à renforcer la collectivité et à résoudre pacifiquement les conflits.

De son côté, le programme *On ne joue pas avec les droits!*, créé en 2004, s'adresse aux enfants de 6 à 12 ans. Il a d'abord été implanté dans les camps de jour d'été de la Ville de Montréal et les services de garde, et est maintenant appliqué dans plusieurs municipalités et organisations communautaires au Canada. Depuis juin 2003, l'organisme travaille en étroite collaboration avec le Bureau des affaires interculturelles de la Ville de Montréal pour implanter ce programme et poursuivre son amélioration. À partir de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* ainsi que par le biais de jeux et d'activités, les enfants peuvent prendre connaissance des droits de l'Homme et apprendre à respecter la diversité, tout en développant des comportements pacifiques de règlement des conflits. Les jeux proposés font donc appel à la coopération, à l'inclusion, à l'équité et à la collaboration. La trousse *On ne joue pas avec les droits* (2008), issue de ce programme et pouvant être utilisée

par les enseignants, comprend des activités et des jeux interactifs qui contribuent à consolider les valeurs positives et les principes fondamentaux d'égalité et de dignité humaine énoncés dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme*. Ces jeux et activités constituent pour les enfants un point de départ à des discussions sur ce qui se passe dans leur vie et favorisent le travail en commun pour trouver des façons de promouvoir l'inclusion, le respect, l'équité, l'acceptation et la collaboration. Equitas offre des ateliers et du matériel afin d'initier des formateurs à l'utilisation de la trousse (Equitas, 2012).

D'autres programmes de formation aux droits humains d'Équitas sont destinés aux adultes, dont le *Programme international de formation aux droits humains (PIFDH)*, qui rassemble pendant trois semaines chaque année à Montréal plus d'une centaine de militants des droits humains provenant d'une soixantaine de pays. Dans le cadre de ce Programme international, le Programme intégré d'éducation aux droits humains (PIÉDH), qui existe depuis 2008, forme des « défenseurs des droits humains » et des formateurs, par des activités qui se déroulent en Afrique, en Asie, en Europe centrale et de l'Est, en Ancienne Union soviétique, en Amérique latine, en Indonésie, en Haïti et à l'échelon national. Le PIÉDH comprend :

- Des ateliers spécialisés d'éducation aux droits humains, auprès d'anciens « sélectionnés », pour développer des compétences spécialisées en matière de conception et mise en œuvre de sessions de formation aux droits humains.
- Des sessions nationales ou sous-régionales, pour répondre aux besoins des réseaux émergents de certains anciens, intéressés à créer leurs propres programmes de formation selon le modèle du PIFDH à Montréal.
- Du coaching, du soutien et une évaluation.
- Un espace virtuel avec des conférences virtuelles, des formations en ligne et des forums de discussion régionaux ou thématiques.

Par ailleurs, la Fondation de la tolérance et l'Institut Pacifique sont deux autres organismes qui offrent des formations dans les écoles, en faisant la promotion du vivre ensemble et des droits humains de manière plus générale, sans cibler l'éducation aux droits de l'enfant. La Fondation de la tolérance, qui se nomme désormais « Ensemble pour le respect de la diversité », s'appuie sur la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, la *Charte des droits et libertés de la personne du Québec* et la *Charte canadienne des droits et libertés*, mais sans faire de l'éducation aux droits humains ou aux droits de l'enfant sa priorité. Elle propose, pour le secondaire, sa *Caravane de la tolérance* qui se déplace dans les différentes écoles du Québec afin de sensibiliser les jeunes à la tolérance, le respect et l'ouverture face à la diversité. En présentant des génocides, les élèves découvrent des situations de préjugés et de racisme et découvrent de quelle façon certains droits de l'Homme sont brimés (Potvin et al., 2006). Par ailleurs, des ateliers sur mesure sont également offerts aux écoles et l'organisme met aussi en vente des outils pédagogiques pour les enseignants (Fondation de la tolérance, 2012).

Un autre organisme, l'Institut Pacifique, a pour but d'offrir aux jeunes des outils pour la résolution des conflits afin de prévenir les problèmes psychosociaux et réduire la violence à l'école. L'organisme forme les élèves dans les écoles à travers deux programmes, *Vers le pacifique* (primaire) et *Différents... mais pas indifférents* (secondaire), très répandus dans les écoles québécoises, qui se déroulent sur une année scolaire et visent à

développer chez les jeunes des stratégies et des conduites de résolution pacifique des conflits. L'Institut Pacifique forme des élèves médiateurs dans les écoles, qui contribueront à régler les conflits surgissant sur la cours de récréation ou dans les classes (Institut Pacifique, 2012). Il contribue donc plus implicitement à l'éducation aux droits, puisque la résolution de conflit passe par le respect des droits.

Plusieurs organismes gouvernementaux ou non-gouvernementaux font aussi de l'éducation aux droits humains en général par le biais d'activités pédagogiques disponibles sur le Web, de modules de formation ou des activités plus ponctuelles. Un très grand nombre de trousseaux sont offertes aux enseignants ou aux élèves sur différents sites Internet ou sur demande, ainsi que de nombreuses « bonnes pratiques » (BIDDH, 2011), des formations auprès des enseignants et des méthodes d'évaluation des diverses formations. Qu'elles portent sur les discriminations, le racisme, l'antisémitisme, l'égalité, les droits humains ou les génocides, la grande majorité de ces trousseaux et ressources touche indirectement l'éducation aux droits de l'enfant.

Parmi les organismes figure la *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse* (CDPDJ), qui présente des activités pédagogiques en lien avec la *Charte des droits et libertés de la personne*, la *Loi sur la protection de la jeunesse* ainsi que la *Déclaration universelle des droits de l'homme*. Elle offre aussi des formations en milieux scolaires, des modules en ligne et des outils pédagogiques sur les discriminations, l'islamophobie, les accommodements raisonnables, les Autochtones et les droits de la personne à l'intention du personnel enseignant et non enseignant, ainsi que des élèves. Plusieurs ressources sont mises en ligne et s'adressent aux enseignants des écoles primaires et secondaires, désireux d'aborder les droits sous forme de dialogue et de jeu de rôle (CDPDJ, 2012). La Commission a élaboré un excellent recueil d'activités « L'éducation aux droits et aux responsabilités, au primaire et au secondaire » pour les élèves. Cet ouvrage propose des activités axées sur la mise en situation et la réflexion autour de différents thèmes contenus dans la *Charte des droits et libertés de la personne* comme : l'enseignement des droits et libertés de la personne, les relations entre pairs, l'exercice démocratique de l'autorité, la définition et l'adoption de règles de vie, le règlement pacifique des conflits, les réactions à la discrimination, à l'injustice, aux inégalités, le droit à l'égalité pour les jeunes, les minorités et les personnes handicapées, et le droit à l'éducation. Pour le secondaire, il s'agit plutôt d'aborder des thèmes comme le racisme, l'homophobie et la liberté d'expression et de discuter de leurs limites dans des situations données, en se référant aux droits associés à chacun d'eux. Les activités ne reposent pas sur la Convention relative aux droits de l'enfant.

Toutefois, plusieurs des ateliers offerts par la CDPDJ aux intervenants scolaires abordent explicitement et directement les droits de l'enfant :

- L'atelier « *Plusieurs voix, une vision commune* », vise le personnel enseignant et non enseignant. Il porte sur la diversité croissante de la population et vise le changement d'attitudes ou de comportements, la connaissance et la compréhension du concept de diversité sous ses multiples aspects, la clarification des valeurs en cause et l'identification des préjugés et des stéréotypes. Les participants sont engagés dans une démarche participative permettant de mieux gérer les conflits et de développer des plans d'action.
- L'atelier « *L'islamophobie : les mythes qui la nourrissent* », s'adresse au personnel enseignant et non-enseignant. Il porte sur les questions de droits et libertés de la personne en regard des événements du 11 septembre 2001 et de leurs conséquences sur les relations interethniques et multiconfessionnelles, questions qui suscitent un intérêt grandissant dans le milieu scolaire. L'objectif est de susciter une

discussion sur la définition de l'islamophobie, ses caractéristiques, ses origines et les mythes qui l'alimentent. L'atelier fournit aux participants des outils pour démystifier les préjugés sociaux et la discussion se déroule dans un contexte de lutte contre le racisme, l'antisémitisme et toute autre forme d'intolérance.

- L'atelier « *Avoir le racisme à l'œil, c'est se distinguer* », vise le personnel enseignant et non enseignant. Il vise à sensibiliser le personnel enseignant et non enseignant aux conséquences de l'exclusion et de la stigmatisation fondées sur la perception de l'infériorité et de la supériorité raciale. Suivant l'approche de Jane Elliott aux États-Unis, l'atelier utilise la méthode du jeu de rôles afin que les participants puissent expérimenter les effets du racisme, tant du point de vue de la victime que de l'opresseur. Les participants doivent ensuite témoigner de leur expérience, en analysant la dynamique qui s'est installée dans le groupe et en exprimant leurs propres réactions et sentiments, les changements de perceptions et de réactions après l'expérience, puis les solutions à apporter. Les résultats de l'exercice sont ensuite mis en relation avec les dispositions de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec et les possibilités de les implanter dans leurs milieux respectifs.
- Un atelier offre une approche participative pour apprendre les techniques de résolution de conflits dans le contexte de la *Charte des droits et libertés de la personne* du Québec. Les participants doivent faire une analyse collective des manifestations de la violence autant physique que psychologique dans notre société, c'est-à-dire dans les médias et la culture populaire, dans nos relations interpersonnelles, etc. Dans le cadre de cet atelier, les participants travaillent sur des stratégies concrètes basées sur des situations de vécus scolaires afin de régler et de gérer les conflits, tout en faisant la promotion des droits humains.

Amnistie internationale est une ONG internationale importante ayant largement développé des formations, des outils pédagogiques ou des modules en ligne. Son site web offre une grande variété d'activités contenues dans la section intitulée *L'éducation aux droits humains*. Certaines activités constituent des processus d'apprentissage à moyen et à long terme, et s'adressent à toute personne ou tout groupe de personnes désirant développer une culture des droits de l'homme, développer son esprit critique et s'impliquer dans l'action en défendant les droits bafoués. Elle fournit également du matériel sur ces apprentissages pour les enseignants. Elle contient notamment une trousse pédagogique intitulée *Parlons des droits humains* qui s'adresse aux jeunes et aux animateurs et qui contient des renseignements sur la nature des droits, des exemples de pays dans lesquels ils ne sont pas respectés ainsi que des activités à faire avec un groupe. Une grande quantité de matériel pédagogique pour tous les âges (jeunes et adultes) abordant la notion de droits à travers une multitude de thèmes, incluant des dizaines de vidéos, des présentations Powerpoint et des modules éducatifs contenant chacun plusieurs fiches d'activités pédagogiques. Chaque module utilise un thème précis pour faire la promotion des droits par le biais d'activités variées et de discussions proposées. Des thèmes comme les enfants soldats, la peine de mort, la dignité, la liberté d'expression, la discrimination et les droits de l'enfant sont ainsi proposés. En effet, bien que la majorité des activités pédagogiques soit consacrée aux droits de l'homme, une présentation Powerpoint et un module entier pour jeunes portent sur les droits de l'enfant par le biais de la *Convention relative des droits de l'enfant*. (Amnistie internationale, 2012).

La Coalition canadienne pour les droits de l'enfant propose sur son site Internet des guides s'adressant aux communautés, aux enseignants et aux professionnels, qui fournissent de l'information et quelques activités relatives aux droits de l'enfant, selon la *Convention*. L'organisme souhaite, par le biais de celles-ci, que les gens

organisent des séances d'information afin d'élargir le bassin de gens maîtrisant la notion des droits de l'enfant (CCDE, 2009).

Le *Child Rights International Network* (CRIN), réseau mondial regroupant 2000 organisations et travaillant pour les enfants, réserve, lui aussi, une partie de son site Web aux enfants, en fournissant des explications et des jeux sur la *Convention relative aux droits de l'enfant* (CRIN, 2012).

Oxfam-Québec (2011) est une organisation mise sur pied afin de contrer l'injustice et la pauvreté dans le monde, thèmes indirectement liés au concept de droit. L'organisation offre une grande variété d'outils à tout intervenant jeunesse (enseignant, éducateur, animateur de vie communautaire et culturelle, etc.) afin de faire de l'éducation planétaire et d'engager les jeunes dans un mouvement de solidarité et d'action sociale. Les intervenants peuvent, d'une part, avoir accès à des formations sur les enjeux de l'éducation des jeunes par rapport à la solidarité internationale. D'autre part, des ateliers animés par des membres d'Oxfam-Québec et adressés aux jeunes sont également offerts, traitant de sujets relatifs à la pauvreté et la justice tels que la sécurité alimentaire, l'agriculture, l'économie, la consommation et les enfants travailleurs. De plus, une dizaine de trousseaux éducatifs traitant de sujets semblables sont accessibles sur le Web. Toutes les activités font de façon indirecte de l'éducation aux droits en passant par la compréhension de la situation d'injustice, pour ensuite viser la recherche de solution.

Enfin, il existe plusieurs projets ponctuels d'éducation aux droits de l'enfant, tels que le *Projet d'éducation du public sur les droits de l'enfant* de l'Association québécoise des organismes de coopération internationale (AQUOCI) et de ses membres (65 organismes de 13 régions du Québec) dans le cadre de la *Journée mondiale contre le travail des enfants* (12 juin 2013). Il vise à accroître la compréhension de la population québécoise sur la problématique du travail des enfants, à susciter leur désir d'en savoir davantage et d'agir contre cette violation des droits fondamentaux, et d'accroître le niveau de réseautage et de visibilité des ONG participantes (qui œuvrent, à l'étranger et localement, pour un développement durable et humain). Ce projet d'éducation du public comporte une programmation régionale d'activités sur les droits de l'enfant lors de la *Journée mondiale contre le travail des enfants* le 12 juin 2013 et une campagne publicitaire.

D'autres organismes (Inafù, Club 2/3, Jeunesse du Monde...), font aussi des activités axées sur l'éducation aux droits, en s'impliquant dans certaines écoles.

2.3 LES PERCEPTIONS D'INTERVENANTS QUANT AUX PRATIQUES ET AUX RÉSISTANCES DU MILIEU SCOLAIRE MONTRÉALAIS

Malgré la présence explicite de l'éducation aux droits dans le *Programme de formation de l'école québécoise* et les disciplines obligatoires, tout comme dans les politiques et les activités, nous ne savons pas suffisamment comment les enseignants appliquent ou non une approche axée sur les droits et comment ils enseignent sur le sujet. Plusieurs études menées dans différentes provinces canadiennes ont noté certaines résistances des directions d'écoles, des enseignants, des parents ou des élèves du groupe majoritaire quant à la mise en œuvre de programmes adoptant une perspective antiraciste ou plus axée sur la justice sociale et les inégalités, ou encore certains malaises à enseigner sur les droits par manque de préparation (Sakyi *et al.*, 1994; Gillborn, 1996; Solomon et Levine-Rasky, 1996a et b; Harper, 1997; Covell & Howe, 2005; MacMath, 2008; UNICEF-Canada/OISE 2012; Holh et Normand, 2000). Ces résistances relèveraient, selon les différents acteurs, des

conditions de travail non favorables, d'une peur d'affecter les autres disciplines ou d'une crainte de déstabiliser le climat général ou la « cohésion sociale » à l'école. D'autres éléments liés à l'identité sociale (âge, ethnicité, classe) et aux valeurs personnelles des enseignants interfèrent aussi grandement sur l'acceptation ou le refus d'une pédagogie dite antiraciste. Ainsi, les enseignants sont généralement d'accord *en principe* avec les objectifs de l'éducation aux droits de l'enfant mais très peu la soutiennent *en pratique*.

Dans notre étude exploratoire et « cartographique » sur l'ensemble des interventions pour lutter contre les discriminatoires dans les écoles montréalaises (Potvin *et al.*, 2006; Potvin et McAndrew 2010), nous avons constaté plusieurs perceptions communes chez les acteurs scolaires interviewés quant aux types de pratiques du milieu scolaire, quant à l'existence de résistances des intervenants et quant aux pistes d'action potentielles ou souhaitables. Selon nos répondants :

Sur les pratiques des milieux éducatifs

- Aux niveaux primaire et secondaire, la violation des droits (racisme, homophobie, intimidation, etc.) est généralement perçue à l'école sous l'angle de « dérapages » marginaux ou épisodiques et traitée comme des « problèmes interindividuels », lors d'un conflit, et non pas dans une perspective systémique plus large, ou reliée aux rapports intergroupes (comme dans les préjugés racistes, islamophobes, etc.). L'accent est souvent mis sur les comportements individuels (vision pathologique ou « psychologisante » : les bons vs les méchants). De plus, la tendance générale est de situer la violation des droits comme une réalité « d'ailleurs » ou du passé.
- Dès lors, les interventions pour contrer la violation des droits sont de l'ordre de la prévention, de la « gestion de crise » et de la résolution ponctuelle des problèmes, mais ne relève pas d'une stratégie institutionnelle et « systémique ». Peu d'écoles ont implanté un programme « institutionnel » de respect des droits de l'enfant, c'est-à-dire une approche holistique et systémique fondée sur les droits (*Human Rights-Based Approach*).
- Les enjeux liés aux cheminements et à la réussite (ou échec) scolaires des jeunes issus de l'immigration ou des minorités « visibles » ou religieuses, ou de tous les jeunes avec des besoins particuliers, n'est pas abordée sous l'angle de la violation des droits, dans une perspective antidiscriminatoire, mais comme un phénomène de « rattrapage » et d'intégration, demandant surtout des mesures « compensatoires ». Un grand nombre d'intervenants ne semblent pas toujours faire de liens entre l'équité à l'école - en comblant les besoins différenciés des enfants - et la violation des droits des enfants, par l'absence de soutien ou de services professionnels (donc par « omission »).
- Plusieurs activités parascolaires organisées par des organismes externes sont ponctuelles et abordent souvent superficiellement et rapidement les droits de la personne (ou des enfants).

- Les activités d'éducation aux droits (en raison notamment du programme obligatoire) visent d'abord les élèves, mais peu les intervenants scolaires. Il existe peu de formation continue des enseignants et du personnel scolaire axée sur les droits et sur toutes les dimensions reliés à l'équité, aux inégalités ou à la démocratie à l'école.
- Après plusieurs années d'application du nouveau *Programme de formation de l'école québécoise*, les enseignants seraient encore trop peu préparés pour enseigner sur les droits humains et les droits de l'enfant dans les cours d'éthique et culture religieuse ou d'éducation à la citoyenneté, et saisiraient encore mal l'application des « compétences transversales ». La maîtrise des connaissances et habiletés nécessaires pour former des élèves capables de lutter contre les discriminations, de faire valoir leur droit dans le respect des autres, et pour éliminer les perspectives ethnocentriques de leur enseignement et favoriser une participation égalitaire des élèves, est loin d'être acquise par l'ensemble des enseignants, ce qui expliquerait certaines résistances des enseignants.

Sur les résistances des milieux scolaires :

- Les répondants perçoivent qu'en général, les intervenants scolaires du primaire et du secondaire craignent de parler en classe de sujets « sensibles » (Éthier et Lefrançois, 2007), comme la violation des droits, le racisme, le sexisme, l'homophobie, l'islamophobie ou l'antisémitisme, par crainte d'instituer un climat confrontant, conflictuel ou culpabilisant (bourreau vs victime). Cette perception tient en partie d'une méconnaissance du sens et de la portée de l'application des droits de l'enfant, notamment en matière de liberté de conscience (de religion), de liberté d'opinion et d'expression, et de droit à l'éducation au sens plus général, donc d'une formation jugée insuffisante. Comme la vision dominante des discriminations sous différents motifs (donc de la violation des droits) – raciste, le sexiste, ou autres - chez les acteurs scolaires semble réduire ces phénomènes aux préjugés individuels et aux dérapages marginaux, excessifs ou violents, il est difficile d'intégrer une vision systémique et institutionnelle plus large sur le respect et l'effectivité des droits. C'est pourquoi l'éducation aux droits est plus souvent enseigné de façon « théorique » plutôt que d'être « mise » en pratique.

Sur les pistes d'action :

- Intégrer l'éducation aux droits dans une stratégie institutionnelle plus large, inclusive, interculturelle et démocratique, afin d'éviter certaines perceptions d'intervenants, selon lesquelles « les enfants auraient tendances à trop revendiquer leurs droits et à moins exercer leurs devoirs ».
- Aux niveaux primaire et secondaire, les activités parascolaires, dont plusieurs sont axées sur la paix, les droits humains, la compréhension des inégalités mondiales, la solidarité internationale, les relations interethniques harmonieuses à l'école et l'engagement des jeunes, s'inscrivent dans une perspective altermondialiste et d'ouverture sur le monde, qui permet d'accroître la pensée critique. Ces activités visent généralement une meilleure compréhension des inégalités et violations des droits au plan international (sur ce qui se passe « ailleurs » ou « avant »), mais elles ne permettent pas toujours d'outiller les jeunes pour agir dans leur milieu et défendre leurs droits.
- Les répondants estiment qu'il faut agir à tous les niveaux d'intervention dans les milieux scolaires pour développer une approche d'équité axée sur les droits et l'inclusion : politiques, programme, curriculum, activités, formations des enseignants, gestion des établissements, rapports famille-école, et autres.

3. CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

3.1 QUELQUES CONSTATS

Le présent rapport a dressé un portrait général des programmes, des politiques et des interventions (gouvernementales ou non) menées au Québec en matière d'éducation aux droits de l'enfant dans le milieu scolaire et dégage un certain nombre de grands constats. Le premier constat est que l'éducation aux droits de l'enfant au Québec est généralement implicite et intégrée aux programmes obligatoires en Histoire et éducation à la citoyenneté et en Éthique et cultures religieuses, et que le *Programme de formation de l'école québécoise* offre de nombreuses opportunités d'éducation aux droits de l'enfant dans plusieurs autres matières, comme c'est aussi le cas dans d'autres provinces canadiennes (Covell, 2011, OISE-UNICEF, 2008a). Toutefois, nous ne savons pas comment les enseignants abordent les droits humains et les droits des enfants dans leur classe, puisqu'il existe peu d'étude détaillée sur les pratiques réelles sur ces questions en milieu scolaire (Hohl et Normand, 2000; Potvin et McAndrew, 2010). En effet, nous ne savons pas, entre autres, quels sont les contenus abordés, les approches pédagogiques, les activités en classe, la durée, l'ampleur des projets ou des situations d'apprentissage, le matériel utilisé, les évaluations effectuées et les habiletés et compétences professionnelles des enseignants à cet égard.

Outre le programme officiel, le second constat est que les opportunités en matière d'éducation aux droits sont aussi très nombreuses dans les activités scolaires et parascolaires, entre autres à travers les programmes et activités offerts aux écoles par plusieurs ONG (voir aussi Potvin et al., 2006). Mais encore ici, nous ne pouvons évaluer comment se déroulent concrètement les activités menées dans les écoles, quel est leur impact et quelles sont les compétences professionnelles (en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être) des intervenants à cet égard, à moins de faire des observations sur le terrain.

Un autre de ces constats est que s'il existe de nombreux travaux et ressources sur l'éducation aux droits humains, la démocratie ou les discriminations (outils et guides pédagogiques, modules de formation, activités, sites web, etc.), il en existe beaucoup moins qui portent spécifiquement sur l'éducation aux droits *de l'enfant* en vertu de la *Convention internationale des droits de l'enfant*.

Par ailleurs, nous avons aussi tenu à montrer dans ce rapport la diversité des approches éducatives qui font de l'éducation aux droits humains un élément central de leur modèle, telles que l'approche multiculturelle et interculturelle, l'éducation à la citoyenneté et aux droits, l'approche anti-oppression et antiraciste, et l'approche inclusive et d'équitable. Par contre, ces approches ne font pas directement de l'éducation aux droits de l'enfant le cœur de leur démarche, à l'exception, selon nous, de l'approche inclusive et d'équité, axée sur les besoins et les droits des enfants. Notre principale recommandation porte d'ailleurs sur cet enjeu.

3.2 RECOMMANDATIONS⁸

Notre principale recommandation est de favoriser et d'implanter une véritable approche fondée sur les droits et les besoins des élèves, à partir d'une stratégie inclusive, démocratique et d'équité. L'éducation inclusive et équitable, fondée sur les droits (*Human Rights-based approach*), est généralement définie comme un

⁸ Toute cette partie du rapport, jusqu'à la fin de la conclusion, est issue de Potvin (2013).

processus continu qui implique la transformation des écoles et des autres milieux d'apprentissage afin de considérer la diversité des besoins et d'éliminer l'exclusion en éducation, comprise ici comme :

...l'une des conséquences d'une attitude négative face à la diversité concernant la race, le statut économique, la classe sociale, l'appartenance ethnique, la langue, la religion, le genre, l'orientation sexuelle et les aptitudes, ainsi que de l'absence de réponse à cette diversité (UNESCO, 2009 : 4).

Les fondements de l'approche inclusive s'articulent, selon nous, autour de 7 concepts centraux : équité, besoins, droits et capacités, démarche systémique, co-responsabilité, imputabilité et performance (Potvin, 2011, 2012). Nous les avons résumé par quatre (4) grands « principes d'action », étroitement imbriqués les uns aux autres dans leur actualisation au sein des structures et des pratiques (Potvin, 2013):

Le premier principe d'action est de mettre au centre de la démarche d'équité les droits et des besoins différenciés des élèves, ainsi que développement de leurs capacités⁹. C'est un principe de « diagnostic », de reconnaissance et de prise en compte effective de la diversité des besoins des enfants par l'école, besoins qui découlent de leurs expériences différentes et des réalités sociales qu'ils vivent (pauvreté, immigration, handicaps, ou autres). Considérer la diversité des expériences, des réalités et des besoins de chacun, qu'ils soient transitoires ou permanents, implique donc de les connaître et de reconnaître qu'ils sont souvent des motifs d'exclusion, qu'ils s'agissent de réalités familiales, de problèmes psycho-sociaux, de parcours migratoires (pré et post-migratoires), de traumatismes et de deuils, de facteurs linguistiques, religieux, ethnoculturels ou socioéconomiques, de handicaps, de styles ou de difficultés d'apprentissage, ou encore de situations de discriminations, de harcèlement ou d'intimidation. Il s'agit d'établir un diagnostic réel de « violation des droits » de l'enfant. L'approche inclusive appelle donc à s'employer activement à identifier « les obstacles qui empêchent de nombreux apprenants d'accéder aux possibilités d'éducation et [...] recenser les ressources nécessaires pour surmonter ces obstacles » (Unesco 2009 : 8).

Si les besoins, d'ordres physiques, cognitifs, affectifs ou psycho-sociaux, qu'ils soient transitoires ou permanents (par exemple : difficultés d'apprentissage lié à l'immigration vs un handicap), sont toujours particuliers (liés aux situations de vie uniques à chacun), ils renvoient souvent à des besoins universels, au fondement des « capacités » des individus et de leurs droits (Sen, 2000; Nussbaum, 2012), et que nous résumons en « 4 grands besoins » (Potvin, 2011, 2012, 2013) :

- *Le besoin de sécurité, de confiance et de relations de confiance* : estime de soi, ouverture à l'autre, encouragements, attentes élevées, adultes significatifs ;
- *Le besoin de reconnaissance comme être « unique »* dans ses expériences de vie, ses origines, son milieu culturel, ses identités, ses projets, sa créativité, sa langue, son style et rythme d'apprentissage, ses forces et difficultés ;
- *Le besoin 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 ;

⁹ Sen (2000 : 76) définit les « capacités » de fonctionner des individus dans toutes les sphères de la vie comme « des fonctionnements » (états et actions) constitutifs de la personne, de son bien-être et de sa liberté de choisir ses modes de vie possibles. Les libertés fondamentales (liberté de conscience, d'expression, de prendre part à la politique,...) font partie de ces capacités, qui sont au cœur d'une description de la justice sociale minimale (Nussbaum, 2012).

- *Le besoin de comprendre, d'entreprendre, de choisir et de se projeter dans l'avenir*: comprendre les codes culturels, les contenus disciplinaires, les règles de vie scolaire, les consignes, les buts des apprentissages (apprentissage signifiants), par la maîtrise de la langue d'enseignement, qui ouvre des possibilités et des choix pour l'avenir.

Ces besoins différenciés concernent tout autant le vécu et la vision d'avenir d'un jeune que les relations avec le personnel scolaire, avec la famille ou entre élèves, l'apprentissage, les niveaux, les attitudes et le bien-être de chaque jeune, le climat, le curriculum ou la pédagogie, et pas uniquement les « résultats scolaires » au sens strict, même si les résultats agissent comme des indicateurs des besoins socio-scolaires et affectifs des enfants. Cela ne signifie pas traiter tous les élèves de la même façon mais prendre en compte l'expérience et les besoins différenciés des élèves afin de respecter leurs droits.

La prise en compte des besoins renvoie, plus largement, à la pleine actualisation des droits de l'enfant et, en particulier, du droit à l'éducation, ces droits étant inscrits tout autant dans la *Convention internationale des droits de l'enfant* (CIDE), dans la *Loi sur l'Instruction publique* du Québec (LIP) que dans les chartes canadienne et québécoise des droits de la personne. Sous un angle normatif, chaque besoin d'un élève correspond à un ou plusieurs droits de l'enfant, qui renvoient en retour à un devoir des adultes envers le développement des « capacités » des enfants (Potvin, 2011, 2012a et b, 2013), ainsi qu'aux devoirs des enfants envers le respect des droits des « autres ». À cet égard, différents articles de ces instruments juridiques se répondent mutuellement, tels que :

- Droit à l'égalité et à la non-discrimination (CIDE art 2, 12, 13, 14, et Charte Québécoise, art. 10)
- Droit à une infrastructure accessible et adéquate (LIP)
- Droit à des enseignants professionnels de qualité (CIDE et LIP)
- Droit à un environnement sûr, protecteur et non-violent (CIDE art. 3, 19, 31 à 37)
- Droit à une éducation appropriée (LIP art. 22)
- Droit à connaître ses droits (CIDE art. 28, 29, 40, LIP art.22)
- Droit à exercer ses droits et à participer aux prises de décision (CIDE art. 4, 12-14, LIP, chap. 1 et art. 22)

L'article 22 de la *Loi sur l'Instruction publique* (LIP) sur les obligations des enseignants répond en écho à l'un ou l'autre de ces droits:

« Il 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... », etc.

Le second principe d'action réfère à la centralité d'une conception holistique et d'une démarche systémique d'équité : faire de l'équité et de la justice sociale un projet institutionnel et pédagogique continu (UNESCO, 2009). La vision systémique de l'équité doit identifier les inégalités et violations des droits, les processus et les pratiques qui les génèrent, ainsi que leurs effets sur la réussite des jeunes et les moyens pour les combattre. C'est « une nouvelle manière de gérer l'exclusion dans le cadre du système éducatif » (*Ibid.* : 4). L'équité met donc en cause la capacité d'un système à se doter de ressources, à mettre en œuvre

des moyens adaptés aux besoins, à rendre accessibles ses services et ressources sans discrimination et à adapter ses pratiques et son curriculum pour les rendre significatifs et pertinents dans le contexte social plus large, afin de suivre, retenir, soutenir et accompagner les apprenants dans leur parcours vers la réussite. Il s'agit des 4 critères ou conditions d'effectivité du droit à l'éducation, élaborés par l'UNESCO (Tomaševski, 2002) — *dotation* en ressources, *accessibilité* des services, *acceptabilité* des contenus et *adaptabilité* des pratiques de tous ordres — qui constituent des points d'ancrage pour évaluer le « degré » d'implantation d'un projet inclusif dans un milieu¹⁰. Une vision systémique, du diagnostic à la reconnaissance des besoins, de l'affirmation normative de l'équité à son opérationnalisation dans les pratiques et au *monitoring*, touche l'ensemble des dimensions éducatives : gouvernance (leadership, prise de décisions, politiques, plans de réussite, projets éducatifs, codes de vie et programmes, démocratie participative, indicateurs), services et pratiques (éducatifs, complémentaires, accueil, etc.), curriculum, activités parascolaires, relations école-famille-communauté, climat de l'école, interventions psychosociales, méthodes pédagogiques, formations initiale et continue.

Par ailleurs, les réalités socioculturelles des élèves mais aussi les débats de société et enjeux sociopolitiques du monde doivent faire partie de ce qui s'apprend et se vit à l'école, à travers les savoirs et compétences à développer (*l'acceptabilité*). Un tel projet éducatif repose sur des approches permettant le développement des « capacités », de l'autonomie, d'une conscience et d'une pensée éducative critiques, à visée émancipatoire et démocratique (Freire, 2006; Nussbaum, 2012). L'approche socioconstructiviste, les perspectives transformatives, *l'empowerment*, la différenciation pédagogique, de même qu'un climat scolaire fondé sur la culture d'échanges, la participation aux décisions et l'engagement envers le respect du pluralisme et des droits vont en ce sens.

De cette démarche systémique et continue découle un *troisième principe d'action à deux dimensions : la (co-)responsabilité et l'imputabilité de tous les acteurs* (incluant les jeunes) envers la réussite éducative et l'actualisation du potentiel de tous les apprenants. Le projet inclusif implique non seulement des orientations et des pratiques d'équité mais aussi une capacité de tous les acteurs scolaires et du personnel spécialisé à tenir compte de la diversité des besoins et des droits des enfants, à différents niveaux d'intervention. L'actualisation de ce principe passe par l'identification et la réduction des causes, obstacles et processus qui empêchent l'atteinte de ces objectifs. Les acteurs scolaires, incluant les élèves, les parents, les directeurs, les enseignants, le personnel spécialisé et le personnel de soutien, sont donc imputables de la mise en œuvre d'une démarche systémique, c'est-à-dire du processus de diagnostic au processus de suivi et de résultats, et ce dans tous les types de pratiques ou d'interventions citées précédemment. Ils doivent se poser un certain nombre de questions (par exemple : quels sont les besoins et les groupes les plus vulnérables ? Quels sont les obstacles à la réussite et les causes ? Quels sont les pratiques et services performants ou à changer ou améliorer à cet égard ? Quels sont les meilleurs moyens à mettre en œuvre (politiques, codes, curriculum, professionnels, pédagogiques, autres) et adopter des indicateurs pour être en mesure d'y répondre (voir entre autres, UNESCO, 2009).

Le quatrième principe d'action renvoie à la performance des élèves et des écoles, d'où des indicateurs qualitatifs et quantitatifs et des attentes éducatives élevées pour chacun. L'école doit faire en sorte que « Chaque élève est épaulé et motivé dans une culture d'apprentissage exigeant un niveau de rendement élevé

¹⁰ Ces critères et leurs indicateurs ont été développés pour guider les pays dans l'implantation du *Pacte international sur les droits économiques, sociaux et culturels*, mais nous nous en inspirons pour développer un modèle d'indicateurs applicables par les écoles elles-mêmes (Potvin, 2013, à paraître).

» (Ministère de l'Ontario, 2009 : 10). L'interdépendance entre inclusion et qualité s'appuie généralement sur deux composantes, qui :

... ressortent habituellement des cadres conceptuels : le développement cognitif de l'apprenant 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 : 10).

Les indicateurs (quantitatifs ou qualitatifs) de performance des élèves, dont plusieurs existent déjà (PISA, données administratives), visent non seulement les résultats « scolaires » dans l'acquisition des compétences de bases ou la diplomation des élèves, quel que soit le milieu auquel il appartient, mais l'ensemble des besoins, des capacités et des progrès cognitifs, physiques et affectifs (UNESCO, 2009 : 10). Il existe une forte corrélation entre les résultats scolaires et la qualité de l'enseignement et des soutiens reçus par tous les élèves et, à ce titre, les indicateurs concernent toutes les dimensions de « l'expérience scolaire », impliquant la coresponsabilité des acteurs, les pratiques et services offerts. Le bien-être à l'école, les obstacles, facteurs de réussite ou opportunités offertes au cours des trajectoires scolaires, la valorisation et les soutiens reçus, l'engagement dans les activités, le sentiment d'appartenance et d'acceptabilité sociale, le « vivre ensemble », l'acceptation de la diversité, la coopération, la participation démocratique aux décisions éducatives, la créativité ou la gestion des conflits sont non seulement des objectifs d'une approche inclusive mais aussi des indicateurs mesurables, qui renvoient aux besoins universels, aux « capacités » et aux droits des enfants.

Pour évaluer la « performance » d'un système éducatif ou d'une école dans leur démarche inclusive et transformative, les acteurs doivent donc pouvoir s'appuyer sur une stratégie d'implantation et sur certains « indicateurs » afin d'effectuer un *monitoring* des changements et progrès touchant les besoins, les attitudes, les pratiques et les services. Pour actualiser chacune des quatre conditions de l'UNESCO (dotation, accessibilité, adaptabilité, acceptabilité), la démarche inclusive nécessite donc d'utiliser des indicateurs à la fois de diagnostic (des besoins et des pratiques), de suivi (des élèves, des moyens mis en œuvre, des pratiques) et de résultats (des objectifs, des capacités des élèves et de la performance de l'école) (Potvin, 2013). Ces indicateurs quantitatifs ou qualitatifs doivent être simples, accessibles aux acteurs scolaires, afin qu'ils puissent exercer un *monitoring* souple et régulier, autant dans la classe qu'au sein d'un établissement, ou qu'au niveau d'un système scolaire national¹¹.

Au plan national, l'intérêt de la qualité et l'optimisation des ressources réside dans le meilleur rapport coût/bénéfice entre les intrants et les résultats : il est admis que les coûts de l'abandon scolaire (entre 5% à 40% dans les pays de l'OCDE) ou de l'échec sont élevés, autant pour ceux qui n'ont pu acquérir les

¹¹ Les indicateurs développés au sein des travaux effectués en Ontario (*Center for Urban Schooling*, 2011) ou par l'UNESCO (2009) sont très diversifiés. Sans les détailler ici, soulignons qu'ils portent sur diverses dimensions de l'école ou du système scolaire, telles que : la gouvernance et le leadership dans l'affirmation de l'inclusion, la participation des élèves et parents aux décisions ; le climat sécuritaire, réactif et accueillant ; les attitudes positives envers la diversité ; les interventions précoces ; les relations entre acteurs à l'école et avec les familles et la communauté ; les attentes élevées ; les partenariats et la coopération des membres de l'équipe-école ; le curriculum, les activités et situations d'apprentissages significatives pour les jeunes ; les méthodes pédagogiques et didactiques souples, novatrices et adaptées ; le travail sur les « transitions » ; l'utilisation des nouvelles technologies ; la formation initiale et continue du personnel et le *co-coaching*, etc. Un guide pratique, produit avec le ministère québécois de l'éducation, est en préparation à cet égard (Potvin, 2013).

compétences pour participer à la vie sociale et économique que pour la société (en santé, en chômage et sécurité sociale, en protection de la jeunesse, en participation civique, en taxes et impôts, etc.) (UNESCO, 2009 : 11). Or, les mesures inclusives et de qualité ne nécessitent pas toujours des coûts supplémentaires ou excessifs, mais plutôt des pratiques novatrices visant le soutien et la réussite de tous, comme l'enseignement entre pairs (co-responsabilité), la formation des formateurs, l'alphabétisation initiale dans la langue maternelle, la prise en compte des besoins dès l'accueil des familles à l'école (dont les familles immigrantes) et autres.

3.3 LES DÉFIS À RELEVER POUR IMPLANTER UNE APPROCHE FONDÉE SUR LES DROITS ET L'INCLUSION

De la « prise de conscience » à l'appropriation puis à l'implantation d'une approche inclusive et fondée sur les droits de l'enfant dans les milieux éducatifs, il s'agit d'un processus continu, qui pose un certain nombre de défis. Soulignons au moins deux d'entre eux.

Le premier défi pour introduire une approche fondée sur les droits de l'enfant, l'équité et l'inclusion au Québec est de s'imposer comme cadre de référence global, susceptible d'orienter les analyses ou les actions des milieux éducatifs, ainsi que leur « imputabilité ». Une perspective fondée sur les droits de l'enfant doit être reconnue et promue par le ministère de l'Éducation, diffusée à travers ses politiques et plans d'action, mieux connue et appropriée par les différents acteurs scolaires. S'il existe plusieurs « bonnes » pratiques visant l'équité, l'éducation aux droits humains et l'inclusion en milieu scolaire, tel que le Programme de l'UNICEF *Des écoles respectueuses des droits*, les actions apparaissent extrêmement ponctuelles, peu connues et non intégrées à une stratégie d'ensemble. Ce Programme, qui mériterait d'être plus généralisé, n'est pas suffisant pour induire autant de transformations à tous les niveaux de pratiques du système scolaire québécois.

Par ailleurs, l'absence d'identification et de reconnaissance claire des mécanismes d'exclusion dans les écoles montre que le milieu scolaire dans son ensemble est loin d'être engagé dans une perspective large visant à contrer ces phénomènes. Les gens travaillent « en silos », sur la persévérance, la pauvreté, l'immigration ou les handicaps, dans leur secteur respectif, et au gré des nouveaux « programmes » gouvernementaux mais sans toujours assurer les suivis et la continuité dans l'accompagnement des jeunes et le respect de leurs droits. Ceci a pour effet d'inhiber l'impact potentiel des actions existantes sur la transformation des institutions ou des savoirs transmis. La question de la réussite éducative des élèves appartenant à des minorités ou avec des besoins spéciaux, qui génère nombre d'approches compensatoires, est ainsi dissociée des rapports inégalitaires, au plan curriculaire, interpersonnel ou institutionnel, qui pourraient prévaloir au sein des établissements d'enseignement. De même, le rôle potentiel des pratiques éducatives dans le maintien et la production de rapports de pouvoir inégalitaires et de la violation des droits est peu débattu. Si l'étude des inégalités de divers ordres 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 ou, pour le moins, à celle de l'école ou de l'université (Potvin et McAndrew, 2010). Or, l'engagement dans une perspective inclusive, d'équité et fondée sur les droits de l'enfant et les valeurs démocratiques n'a pas comme seul objectif l'amélioration des attitudes et des relations interethniques entre individus (ou la compréhension des « autres cultures »), mais vise la modification de certaines pratiques pédagogiques et de gouvernance, le renforcement de l'autonomie et de la démocratie, ainsi que la sensibilisation aux droits et à l'égalité chez l'ensemble des jeunes ou du personnel scolaire.

En lien avec l'absence d'une approche large et cohérente, les professionnels de l'éducation au Québec sont encore peu familiarisés avec les concepts de l'approche inclusive et fondée sur les droits. Le **second défi**

concerne donc la compréhension de l'équité, dans ses liens avec les besoins et les droits des enfants, chez tous les intervenants scolaires. Certains droits de l'enfant, relatifs, par exemple, au droit à la participation aux décisions, au droit à des soutiens en raison d'un besoin particulier, à la liberté d'expression, ou encore à la liberté d'opinion ou de conscience (religieuse), sont souvent bafoués en milieu scolaire, au nom de « l'autorité des adultes », et sans que les intervenants scolaires en aient toujours conscience. Ces « violations » constituent, selon nous, ce que le Conseil supérieur de l'éducation appelle des « zones de vulnérabilité » (CSE, 2010), que ce soient les violences et l'intimidation, les développements technologiques, l'immigration et l'intégration, les groupes les plus vulnérables en termes d'inégalités, de trajectoires, de persévérance ou de réussite éducatives, les transitions des élèves d'un secteur ou d'un système éducatifs à l'autre, la concurrence public-privé, le système de sélection, l'ouverture au pluralisme, et bien d'autres.

Ceci nécessite de renverser certaines conceptions erronées, chez les intervenants, sur la violation des droits, les discriminations liées au racisme ou au sexisme par exemple, perçues comme des phénomènes « du passé » ou « d'ailleurs », individuels ou psychologisants, et non pas comme des phénomènes actuels, systémique ou liés à des mécanismes sociaux plus larges. La difficulté de nommer ces réalités et des processus qui les engendrent en milieu scolaire, et la tendance assez généralisée, à adopter des mesures *ad hoc*, compensatoires ou de « rattrapage », fait partie de ce défi (Potvin et McAndrew, 2010). Par ailleurs, il existe des résistances envers cette problématique multiforme, notamment dans un contexte où les nouvelles formes d'exclusion paraissent davantage liées à la religion et à la pauvreté chez les intervenants (*Ibid.*). À cet égard, la spécificité québécoise, soit la difficulté du groupe majoritaire à se concevoir comme dominant dans ses rapports avec les nouvelles minorités, est souvent évoquée par les intervenants scolaires. Enfin, des facteurs structureaux (manque de temps, dispersion des efforts, urgence à traiter d'autres contenus) joueraient un rôle important dans les résistances à une démarche réflexive et transformative.

Le contexte actuel montre la nécessité d'une prise en compte accrue des enjeux d'équité et des inégalités en formation initiale et continue des maîtres et de tous les professionnels de l'éducation, de même que dans le curriculum et les activités s'adressant aux élèves. Cette évolution découle autant des réalités internationales que de la donne québécoise, caractérisée par le changement démographique, la lutte pour la persévérance scolaire, la montée de nouvelles solidarités ainsi qu'une réforme curriculaire ambitieuse au plan des objectifs du « vivre-ensemble ». On constate le retour d'une perspective critique, « altermondialiste », civique et axée sur la justice sociale, autant dans le nouveau *Programme de formation de l'École québécoise* que dans les cours et activités à tous les niveaux du système d'enseignement (Potvin *et al.*, 2006). La centralité de la question de la réussite éducative, ainsi que les données relativement préoccupantes sur la situation scolaire, identitaire et économique vécue par certaines minorités visibles, plaident également en ce sens. De plus, la réalité souvent cachée des manifestations de racisme en milieu scolaire traverse, entre autres, le débat sur la création d'écoles « afrocentristes » dans l'actualité, de même que les débats, globalement légitimes, autour de la place de la diversité religieuse à l'école depuis le début des années 1990. Une crise de société comme celle qu'a connu le Québec sur les accommodements raisonnables de 2006 à 2008, a non seulement mis en évidence la construction négative préalable des groupes, objets de débats, mais aussi la méconnaissance du public sur la centralité des droits de la personne dans la démocratie québécoise, et les besoins de formation des intervenants publics à cet égard., dont les enseignants (Bouchard et Taylor, 2008; Comité consultatif..., 2008 ; Potvin, 2008a, b).

Bref, développer une approche inclusive et fondée sur les droits et l'équité en milieu éducatif québécois nécessite de privilégier une perspective systémique et holistique où l'équité dans sa dimension institutionnelle inter-relie la lutte au décrochage, à la pauvreté et aux inégalités scolaires, à travers l'ensemble des programmes

et activités mis en œuvre dans le cadre de la réforme. Pour ce faire, il importe de favoriser une meilleure compréhension et appropriation des concepts d'équité, de droits et d'inégalités multiples (et leurs manifestations en milieu scolaire), chez les décideurs, concepteurs de programme et intervenants scolaires afin que cette approche soit davantage présente et cohérente qu'elle ne l'est aujourd'hui. La nécessité d'outiller le personnel, par la formation initiale et continue, est donc 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 toujours pleinement maîtrisées par les enseignants eux-mêmes. 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.

4. BIBLIOGRAPHIE

- Alderson, P. (1999). Human Rights and Democracy in School - Do They Mean More than Picking up Litter and Not Killing Whales? *International Journal of Children's Rights*, 7, 85-205.
- Amnistie internationale (2012). *Dossier d'exercices pédagogiques pour l'enseignement au primaire et au secondaire* (section sur les droits des enfants). Montréal, Québec : Amnistie internationale Canada. <http://amnistie.ca/education>
- Apple, M. W. et Beane, J. A. (1995). *Democratic schools*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Audigier, F. (2006). *L'éducation à la citoyenneté*. Conférence au Groupe d'études des didactiques de l'histoire de la Suisse romande et italienne. Genève: Université de Genève. http://didactique-histoire-net.site/preview.net/IMG/pdf/Citoyennete_Conference_Audigier.pdf
- Audigier, F. (2000). *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique* (Rapport no. DGIV/EDU/CIT (2000) 23). Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle, Projet « Éducation à la citoyenneté démocratique ».
- Audet-Larochelle, J., Borri-Anadon, C. McAndrew, M. et Potvin, 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 remis à la Direction des services aux communautés culturelles, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Montréal, janvier 2013.
- Banks, J. A. (2009). *Teaching strategies for ethnic studies* (8^e éd.). Boston, MA : Pearson, Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. et Banks, C. A. M. (dir.) (2004). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Banks, J. A., Banks, C. A. M., Cortés, C. E., Hahn, C. L., Merryfield, M. M., Moodley, K. A., ...Parker, W. C. (2005). *Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age*. Seattle, WA : Center for Multicultural Education, University of Washington.
- Bouchard, G. et Taylor, C. (2008). *Fonder L'avenir. Le temps de la réconciliation*. Rapport abrégé de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles. Gouvernement du Québec, Éditeur officiel du Québec, Mai.
- Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire (2007). *Une école québécoise inclusive : dialogue, valeurs et repères communs*. Présidé par M. Bergman Fleury. Rapport présenté à Michelle Courchesne, ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, le 17 décembre 2007. Montréal : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

- Bouvier, F. (2008). *Bilan du débat relatif au programme Histoire et éducation à la citoyenneté du deuxième cycle de l'ordre d'enseignement secondaire qui a eu cours au Québec en 2006-2007*. Rapport de recherche à la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles.
- Bouvier, F., & Éthier, M-A. (2007). L'arrimage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire. *TRACES*, 45 (1).
<http://sphq.recitus.qc.ca/spip.php?article135>
- BIDDH (Bureau des institutions démocratiques et des droits de l'homme de l'Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe) (2011). *Éducation aux droits de l'homme dans les systèmes scolaires d'Europe, d'Asie centrale et d'Amérique du Nord. Recueil de bonnes pratiques*. Varsovie : Conseil de l'Europe, BIDDH/OSCE, Unesco, HCDH.
- Canada (2007) *Convention relative aux droits de l'enfant. Troisième et quatrième rapports du Canada couvrant la période de janvier 1998 à décembre 2007*. Gouvernement du Canada.
- Center for Urban Schooling (2011) *Equity Continuum : Actions for Critical Transformation in Schools and Classrooms*. Toronto : OISE/Université de Toronto.
- Chastenay, M.-H. et Niens, U. (2008). L'éducation à la citoyenneté dans des contextes de division : les défis au Québec et en Irlande du Nord, *Éducation et francophonie*, XXXVI(1), 103-122.
- CCDE (Coalition canadienne pour les droits de l'enfant). (2009). *L'intérêt supérieur de l'enfant: signification et mise en application*. Rapport de conférence (février 2009). Toronto: Université de Toronto.
<http://rightsofchildren.ca/wp-content/uploads/bic-report-eng-web.pdf>
- CCDE (Coalition canadienne pour les droits de l'enfant). (2011). *Des principe à la réalisation: mise en application de la Convention des droits de l'enfant des Nations Unies*. Rapport soumis au Comité des droits de l'enfant de l'ONU. <http://rightsofchildren.ca/wp-content/uploads/CCRC-Mise-en-oeuvre-de-la-Convention-relative-aux-droits-de-l'enfant.pdf>
- CCDE. (Coalition canadienne pour les droits de l'enfant). (2012). *Who are we?* Toronto, Ontario. Repéré à : <http://rightsofchildren.ca/whoarewe>
- Cochran-Smith, M., Davis, D. et Fries, K. (2004). Multicultural teacher education: Research, practice, and policy. Dans J. A. Banks et C. A. M. Banks (dir.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (p. 3-29). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: race, diversity, and social justice in teacher education*. New York: Teachers College.
- Comité des droits de l'enfant des Nations Unies. (2008). *La Convention relative aux droits de l'enfant: Troisième et quatrième rapports du Canada*. Genève: Nations Unies.

CDPDJ (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse). Boîte à outils sur le site web : <http://www.cdpedj.qc.ca/former/outils/>

CDPDJ (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse) (2004). *Les institutions de défense des droits de l'Enfant : Une mesure de protection effective des droits des enfants et des jeunes*. Allocution de Me Céline Giroux, Vice-présidente, prononcée le 19 novembre 2004 au nom de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec et du Conseil canadien des organismes provinciaux de défense des droits des enfants et des jeunes. Conférence internationale « *La mise en oeuvre des droits de l'enfant : perspectives nationales et internationales* » (18-20 novembre 2004, Montréal), organisée par le Bureau international des droits des enfants, en partenariat avec la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec.
www.cdpedj.qc.ca/publications/Documents/institutions_defense_enfants.pdf

CMEC (Conseil des ministres de l'éducation du Canada). (2008). *L'éducation au Canada*.
<http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/64/Education-au-Canada2008.pdf>

CMEC (Conseil des ministres de l'éducation du Canada). (2010). *Rapport à l'UNESCO et au Haut-Commissariat aux droits de l'homme des Nations Unies sur l'éducation aux droits de la personne*. Rapport pour le Canada 2005-2009. Toronto, Ontario.

CMEC (Conseil des ministres de l'éducation du Canada). (2007). *Septième consultation des États membres de l'UNESCO sur la mise en oeuvre de la Convention et de la Recommandation concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement. Rapport sur la situation au Canada*. Conseil des ministres de l'éducation du Canada et Commission Canadienne pour l'UNESCO, Septembre 2007.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (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.

Covell, K., Howe, B. (2005). *Empowering Children: Children's Rights Education as a Pathway to Citizenship*. Toronto, ON: University of Toronto Press.

Covell, K., 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.
<http://www.cbu.ca/crc/>

CRIN (Child Rights International Network). (2012). *For children*. Londres: Royaume-Uni. Sur le site web : <http://www.crin.org/forchildren>

Davies, L. (2006). Global citizenship: Abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58, p. 5-25.

Dei, G. J. S. et Calliste A. M. (dir.) (2008). *Power, knowledge and anti-racism education a critical reader*. Halifax, N.-É. : Fernwood Pub.

- Delors, J. (1996). *L'éducation: un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris: Éditions UNESCO et Odile Jacob.
- Duhamel, A. et Jutras, F. et Al. (dir.)(2005). *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*. Sillery : Les Presses de l'Université Laval.
- Dye, P. (1991). Active learning for human rights in intermediate and high schools. In H. Starkey (Ed.), *The challenge of human education* (p.105-119). Cassell: Londres.
- Equitas. (2008). *On ne joue pas avec les droits. Trousse éducative en droits humains pour les enfants*. Montréal : Equitas – Centre international d'éducation aux droits humains.
- Equitas. (2012). *Notre travail: enfant et jeunes*. Montréal, Québec. Sur le site web : <http://www.equitas.org/fr/what-we-do/children-and-youth/overview>
- Ethier, M.-A. et Lefrancois, 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.
- Fleras, A. et Elliot, J. L. (1992). *Multiculturalism in Canada*. Scarborough : Nelson Canada.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York, NY: Seabury.
- Freire, P (2006). *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative* (trad. J.-C. Régnier). Ramonville Saint-Agne: Érès (1re éd. 1997)
- Fondation de la tolérance. (2012). Sur le site web : <http://www.ensemble-rd.com/terrain> Section des Activités sur le terrain Montréal, Québec.
- García, E. (2002). *Student Cultural Diversity. Understanding and Meeting the Challenge* (3^e éd.). Boston, MA : Houghton Mifflin Company.
- Gay, Geneva. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. NY: Teachers College Press.
- Giguère, C. (2001). Un partenariat pour relever le défi de vivre ensemble. Dans Otero, M.D., Cournoyer, É., Larocque, A., & Marleau, M. (dir.), *Vers une pédagogie de l'éducation à la citoyenneté*. Montréal: Université du Québec à Montréal, p. 114-119.
- Giroux, H. A. (2005). Schooling, citizenship, and the struggle for democracy. In Giroux, H. A. *Schooling and the struggle for public life: Democracy's promise and educational challenge* (2nd Ed.). Boulder: Paradigm Publishers, pp. 3-36.

- Gouvernement du Québec. (2001). *Loi sur l'instruction publique*. L.R.Q c.l-13.3. Éditeur officiel du Québec. http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/l_13_3/l13_3.html
- Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme. (1993). Déclaration et Programme d'action de Vienne: Fiche d'information No 10 (Rev.1) - Les droits de l'enfant. <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/FactSheet10Rev.1fr.pdf>
- Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme. (1989). *La Convention relative aux droits de l'enfant*. New York: Nations Unies. <http://www2.ohchr.org/french/law/crc.htm>
- Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme. (2007). *Rapport du Haut Commissaire des Nations Unies aux droits de l'homme*. Assemblée générale, Documents officiels, Soixante-deuxième session, Supplément n°36 (A/62/36). New York: Nations Unies. http://www.iam.int/jahia/webdav/shared/shared/mainsite/policy_and_research/un/62/A_62_36_FR.pdf
- Henry, F. et C. Tator (2005). *The Colour of Democracy: Racism in Canadian Society*, 3rd edition, Toronto : Thomson Nelson.
- Hohl, J. et Normand, M. (2000). Enseigner en milieu pluriethnique dans une société divisée. Dans M. McAndrew et F. Gagnon (dir.) *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées, Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique* Paris : L'Harmattan, pp. 161-181.
- Inglis, C. (2008). *Planning for cultural diversity*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Institut Pacifique. (2012). Programmes et services en résolution de conflits. Montréal, Québec. <http://www.institutpacifique.com/>
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship*. Oxford: Oxford University Press.
- Krappmann, L. (2006). The Rights of the Child as a Challenge to Human Rights Education. *Journal of Social Science Education*, 1. <http://www.jsse.org/2006/2006-1/krappmann-child-rights.htm>
- Lenarcic, J., Boer-Buquicchio, M., Pillay, N., & Matsuura, K. (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).
- Leslie, P. (2012). *Politique en matière d'éducation*. Dans L'Encyclopédie canadienne, Fondation Historica. <http://www.thecanadianencyclopedia.com/articles/fr/politique-en-matiere-deducation>

Macmath, S. (2008). Implementing a Democratic Pedagogy in the Classroom: Putting Dewey into Practice. *Canadian Journal for New Scholars in Education* (1), 1, 1-12.
<http://www.cjnsercice.ca/ojs2/index.php/cjnse/article/view/16/13>

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* (p. 135-156). Montréal : Fides.

Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

McAndrew, M., Milot, M. et Triki-Yamani, A. (2010). *L'École et la diversité : perspectives comparées*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Ministère de l'Éducation (MEQ), Gouvernement du Québec. (1998). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle : Une école d'avenir*. Québec: Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation (MEQ), Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Gouvernement de l'Ontario. (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'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2005). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire. Version approuvée*. Ministère de l'Éducation : Gouvernement du Québec <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/primaire/>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008). *Programme de formation de l'école québécoise: Programme Éthique et culture religieuse*. Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.
<https://www7.mels.gouv.qc.ca/DC/ECR/>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Programme de formation de l'école québécoise: Enseignement secondaire, premier cycle*. . Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.
<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/secondaire1/>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Programme de formation de l'école québécoise: Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.
<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/secondaire2/>

- Moodley, K.A. (1995). Multicultural education in Canada: Historical development and current status. In J.A. Banks et C.A. Banks (dir.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (p. 801-820). New York : MacMillan.
- Normand, M., Hohl, J. (2001). Les droits à l'école et l'école des droits: Vers des pratiques de la citoyenneté en classe. Rapport inédit, Université de Montréal.
- Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of justice. Disability, nationality, species membership*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2012) *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Paris : Collection Climats, éditions Flammarion.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2006). *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE* (éd. 2006). Paris : OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2007). *Understanding the Social Outcomes of Learning*. Paris : OCDE, Center for Educational Research and Innovation.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2009). *L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir*. Rapport final de la Conférence internationale de l'éducation, 48e session, Genève, Suisse, 25-28 novembre 2008. Genève : UNESCO, Bureau international d'éducation.
- Ontario Institute For Studies in Education et UNICEF Canada. (2008a) *Children's Rights in Education: Applying a Rights-Based Approach to Education*. Programme Global Classroom Initiative de l'Agence canadienne de développement international (ACDI). Toronto: Université de Toronto, UNICEF Canada.
- Ontario Institute For Studies in Education et UNICEF Canada. (2008b) *Children's Rights in Education: Applying a Rights-Based Approach to Education. A Resource Guide and Activity Toolkit*. Programme Global Classroom Initiative de l'Agence canadienne de développement international (ACDI). Toronto: UNICEF Canada.
- Ouellet, F. (2002). L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté: Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions. *VEI Enjeux* (129), 146-167.
<http://www2.cndp.fr/lesScripts/bandeau/bandeau.asp?bas=http://www2.cndp.fr/revueVEI/som129.htm>
- Oxfam-Québec. (2011). sur le site web : <http://oxfam.qc.ca/secondaire>, section « Dans les écoles secondaires ». Montréal, Québec.

- 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* (p.147-159). Sherbrooke, Canada: Éditions du CRP.
- Potvin, M. (2013, sous presse). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives, dans M. McAndrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (eds.). *Le développement d'institutions inclusives au Québec*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Potvin, M. (2011). « L'éducation inclusive et antidiscriminatoire ». Grande conférence d'ouverture des Journées d'étude *Pour une éducation inclusive au Québec. Pratiques, recherches, formation*, Université de Montréal, 28 et 29 avril 2011. Texte de présentation publié dans Audet G. et al., sous la supervision de McAndrew, M. et Potvin, M. *Pour une éducation inclusive au Québec : Pratiques, recherches, formation*. Actes des Journées d'études, Montréal : CEETUM, MELS et Fondation de la tolérance, mai 2012.
- Potvin, M. (2008a), *Crise des accommodements raisonnables. Une fiction médiatique ?* Montréal : Athéna Éditions, 2008, 280p.
- Potvin, M. et al, (2008b). *Les médias écrits et les accommodements raisonnables. L'invention d'un débat*. Rapport d'expert à G. Bouchard et C. Taylor, co-présidents de la *Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles*.
- Potvin et al, (2012-2014) *L'enseignement sur la diversité ethnoculturelle en formation initiale et continue des professionnels de l'éducation dans les universités: développement du champ théorique et pratique, au Québec et dans une perspective comparative*. Projet de recherche financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) subventions de développement Savoirs.
- Potvin, M., Audet-Larochelle J. et Campbell M-A. (2013) *Courants théoriques sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en formation initiale et continue du personnel scolaire*. Rapport préliminaire de recherche remis à la Direction des services aux communautés culturelles, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Montréal, janvier 2013.
- Potvin, M. et Mc Andrew, M. (2010). L'éducation à l'égalité et à l'antiracisme en milieu scolaire francophone à Montréal. Dans G. Thesée, N. Carignan et P. Carr (dir.), *Les faces cachées de l'interculturel* (p. 163-185). Paris : L'Harmattan.
- Potvin, M. et Carr, P. (2008). La valeur ajoutée de l'éducation antiraciste : conceptualisation et mise en œuvre au Québec et en Ontario, *Éducation et Francophonie*, Vol. XXXVI (1), 197-217.
- Potvin, M., McAndrew, M. et Kanouté, F. (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 (www.ceetum.umontreal.ca), mai, 100 p.

- Sivak, A.M. (1998). *An Inquiry into the Contextual Specificity of Canadian Literature on Anti-racist Education*. Thèse de maîtrise inédite. Université de la Colombie-Britannique.
- Sen, A. (2000) *Repenser l'inégalité*. Paris : Éditions du Seuil,
- Sleeter, C. (1991). *Empowerment through Multicultural Education*. New York : State University of New York Press.
- 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.
- Troyna, B. (1993). *Racism and Education*. Toronto : OISE Press.
- UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture) (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris : UNESCO.
- UNICEF. (2011). *Écoles respectueuses des droits: Un aperçu*. Toronto: UNICEF Canada.
- UNICEF. (2012). Programme Le monde en classe d'UNICEF Canada. Toronto, ON: UNICEF.
<http://www.unicef.ca/fr/personnel-enseignant/article/programme-le-monde-en-classe-d'unicef-canada>.
- Volpe, R., Cox, S., Goddard, L., & Tilleczek, K. (1997). *Children's Rights in Canada: A review of provincial policy*. Rapport de recherche, The Dr. R.G.N. Laidlaw Research Centre, Institute of Child Study. Toronto: OISE/University of Toronto.