

Texte présenté lors de la 2^e Journée de réflexion sur les fondements d'une politique nationale d'éducation, organisée par le Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires, Québec, Hôtel le Concorde, 12 septembre 2016. Texte publié dans le Cahier du participant, p. 26-29.

Pour des milieux éducatifs inclusifs, des pratiques d'équité et une éducation pertinente pour tous

*Maryse Potvin, Professeure titulaire, Université du Québec à Montréal,
Directrice de l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (UQAM)*

Les enjeux liés à la diversité et à l'inclusion scolaire dans une perspective d'équité, de citoyenneté et de respect des droits font partie des grandes priorités du XXI^e siècle pour les systèmes éducatifs. Le Québec a fait des avancées majeures depuis les années 1960 pour adapter son système éducatif à la diversification croissante de la population afin d'accueillir massivement les jeunes des milieux défavorisés, et les jeunes issus de l'immigration après la Loi 101. Mais l'adaptation des institutions pour actualiser le vivre-ensemble dans une société pluraliste et démocratique, et garantir des conditions d'équité et de justice pour tous, constitue un défi permanent qui nécessite des adaptations systémiques continues. Dans un contexte de mondialisation, de radicalisation identitaire et de débats récurrents sur les questions religieuses, les intervenants des systèmes éducatifs doivent prendre en compte des réalités de plus en plus complexes, devant lesquels ils se sentent souvent démunis : discriminations multiples et racisme, demandes d'accommodement raisonnable, plurilinguisme, arrivée d'enfants de la guerre sous-scolarisés et traumatisés, transposition de polarisations découlant des tensions internationales.

Les élèves issus de l'immigration (1^{ère} et 2^e générations) constituent aujourd'hui plus du quart des élèves au Québec (27%), et plus de 50% de ceux des écoles montréalaises. En dépit d'un dispositif impressionnant (services de francisation, PELO, services complémentaires, réforme curriculaire ambitieuse sur le plan des objectifs du vivre-ensemble dans la diversité, *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, formation initiale et continue du personnel sur la diversité sociale et la pluriethnicité, stratégies mises en œuvre en milieux défavorisés et pluriethniques etc.), il existe encore des iniquités et obstacles aux apprentissages, à la participation et à la réussite éducative pour certains groupes d'apprenants, ainsi que des besoins de formation/accompagnement chez le personnel scolaire.

L'iniquité peut se traduire par des attentes moins élevées envers les apprenants de certains groupes, une sous-représentation ou sous-évaluation de leurs besoins (dont les besoins identitaires, de repères culturels, d'appartenance...), une omission de services disponibles ou offerts, des outils d'évaluation inadaptés au profil de l'apprenant, un déficit d'accès, de dotation en ressources, d'adaptation du curriculum et des pratiques ou d'acceptabilité sociale des contenus à apprendre. Par exemple, les jeunes Autochtones ne bénéficient pas des mêmes conditions d'équité que les autres jeunes Québécois pour les amener à réussir. C'est aussi le cas de nombreux jeunes issus de l'immigration arrivés au milieu du secondaire au Québec, souvent non francisés ou en situation de grands retards scolaires, passant par la francisation ou étiquetés (parfois abusivement) EHDAA, qui se retrouvent souvent dès 16 ans au secteur de la formation générale des adultes (FGA), où les services sont moins développés ou adaptés pour répondre à leurs besoins, et où il existe peu d'arrimages avec le secteur des jeunes pour faciliter la transition. La recherche québécoise montre que la FGA sert de plus en plus de « déversoir » de jeunes en difficulté des écoles secondaires, et comble encore peu les besoins linguistiques, socioculturels et

psychopédagogiques de nombreux jeunes issus de l'immigration. Par ailleurs, les données sur le cheminement moins favorable et la situation identitaire vécue par certains jeunes des minorités visibles, de 1^{ère} ou de 2^e générations, sont aussi préoccupantes. Diverses pratiques aux effets préjudiciables sur le parcours scolaire des élèves des minorités sont largement documentées, dont celles qui concernent les mesures disciplinaires (des sanctions plus sévères envers les jeunes Noirs), le financement des écoles, les épreuves uniformes, les représentations qui essentialisent les « cultures » attribuées aux élèves (ou à leurs parents), des catégorisations qui entraînent le phénomène de « prophétie auto réalisatrice » et d'effet pygmalion, l'absence de monitoring de ces pratiques, le danger potentiel d'une surveillance excessive (*over-policing*) ou d'une omission d'intervenir et un déficit de protection (*under protecting*), dont les biais culturels ou linguistiques dans les instruments d'évaluation et lors des jugements professionnels, pouvant mener à surestimer leurs difficultés scolaires ou à ne pas tenir compte de leur aspect conjoncturel, donc à des classements ou orientation de ces jeunes vers des classes « spéciales », des voies d'évitement ou des suivis spécialisés. Les jeunes des communautés noires sont d'ailleurs plus souvent catégorisés « élèves à risque » ou EHDA. Les études constatent aussi des « zones de vulnérabilité » en ce qui concerne la préparation des élèves et des enseignants aux questions éthiques, de citoyenneté démocratique, de droits et de vivre-ensemble en contexte de diversité. En dépit de l'introduction des nouveaux programmes d'éthique et culture religieuse et d'histoire et éducation à la citoyenneté dans le curriculum, il existe des difficultés, des malaises ou des résistances chez les enseignants pour aborder notamment les questions religieuses, les rapports entre majoritaires et minoritaires et les droits et libertés. Enfin, les recherches et enquêtes de statistiques Canada montrent que les jeunes de deuxième génération (nés au Québec) des minorités racisées, qui construisent une identité par et autour le racisme, s'attendent davantage que ceux de la première génération (nés à l'étranger) à ce que l'égalité sociale et leurs droits de citoyens soient respectés, ce qui accroît leur sentiment de victimisation et décroît leur sentiment d'appartenance envers le Québec ou le Canada. Certains de ces jeunes demandent aujourd'hui une commission d'enquête sur le racisme systémique à l'échelle du Québec.

Le personnel scolaire n'est pas toujours conscient de la discrimination systémique, produite souvent involontairement (voire inconsciemment) par certains processus, normes et pratiques scolaires, ainsi que de ses impacts (psychologiques, identitaires, collectifs...) sur les apprenants. Il devient donc central qu'une politique nationale amène les institutions à identifier les « zones de vulnérabilité » au sein des institutions qui font obstacles à la participation et à la réussite et à former le personnel afin d'éliminer leurs causes. Le développement des compétences du personnel est central pour mieux identifier et agir sur ces processus (incluant sur leurs propres représentations, attitudes, comportements ou pratiques), et répondre aux besoins cognitifs, affectifs, socioscolaires des apprenants, liés aux réalités migratoires, familiales, sociales, culturelles, et aux enjeux du vivre-ensemble (appartenance, confiance, reconnaissance...).

Pour contrer ces phénomènes, et dans la foulée de réformes curriculaires axées sur le vivre-ensemble et les droits de la personne, quatre provinces au Canada ont adopté des politiques d'équité et d'inclusion. Elle visent explicitement à lutter contre les préjugés, les discriminations et le décrochage, à actualiser les droits et libertés garantis par les chartes, à offrir une éducation de qualité pour tous et à préparer les élèves à assumer leur rôle dans la société, afin de devenir des citoyens consciencieux, responsables et engagés envers la justice et les droits, la résolution des conflits et la protection de l'environnement. L'éducation inclusive est aussi un objectif central de l'éducation globale du *Programme de développement durable à l'horizon 2030* des Nations-Unies, qui stipule que les états membres doivent « Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et

de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Centrée sur les droits humains (*Human Rights Based-Approach*), elle est aussi au cœur du *Pacte international sur les droits économiques, sociaux et culturels* (PIDESC) et de plusieurs conventions internationales dont le Canada est signataire. Il s'agit d'une approche antidiscriminatoire non « déficitaire », balisée par les instruments juridiques et fondée sur l'acceptation de la différence et de sa prise en compte, afin de répondre aux besoins des apprenants, notamment les plus vulnérables. En effet, le « point de départ » de l'approche inclusive est la reconnaissance des « différences » entre les individus (langue, parcours migratoire, religion, difficulté d'apprentissage, etc.) comme étant « la norme », et la conscience qu'elles renvoient à des besoins, réalités ou expériences uniques à chacun, souvent motifs d'exclusion et de discrimination en milieu scolaire. Son objectif est d'instaurer des conditions d'équité et de justice dans l'ensemble des politiques, législations, programmes, processus, pratiques et relations en milieu éducatif. L'éducation inclusive veut faire en sorte que les apprenants bénéficient de moyens pour les soutenir tout au long de leur parcours scolaire. L'équité rend possible l'égalité des chances. Elle s'actualise par des pratiques axées sur le meilleur intérêt de chaque apprenant et sur son développement social, qui lui permettent de se sentir reconnu, valorisé, intégré au groupe, confiant, capable de relever des défis et en sécurité. Elle se préoccupe à la fois de l'accès à l'éducation et de la manière dont celle-ci est dispensée, adaptée et culturellement pertinente.

Nous proposons que le Québec se dote d'une politique *d'équité et d'éducation inclusive* ambitieuse, systémique et holistique qui, à l'instar de l'**Ontario, de l'Alberta et de la Colombie-Britannique**, agisse comme cadre de référence global fondée sur des objectifs d'équité, de respect de la diversité et des droits de l'apprenant. À l'heure d'une multiplication des stratégies pour lutter contre la radicalisation, l'intimidation, le décrochage, le racisme et la violence à l'école, une politique d'équité et d'éducation inclusive permettrait de fédérer les diverses mesures québécoises, de contrer le travail en silos et d'être en phase avec les programmes internationaux et les tendances canadiennes. Inspirée des travaux de l'UNESCO, elle devrait s'appuyer sur nos engagements internationaux et proposer une démarche d'implantation institutionnelle continue et susceptible d'orienter les analyses ou les actions des milieux éducatifs. Elle devrait cibler tous les niveaux éducatifs (FGJ, FGA, Cégeps, universités) et offrir une continuité de services adaptés aux besoins des apprenants, d'accompagnement et de passerelles facilitant la transition entre les différents secteurs. Elle devrait aussi proposer aux milieux une stratégie d'implantation par étapes (conscientisation, responsabilisation, transformation), à toutes les sphères d'intervention, et des outils permettant d'identifier les mécanismes préjudiciables, les soutiens et conditions nécessaires à sa mise en œuvre, incluant la mise sur pied de communautés de pratique internes, de partenariats, de ressources, de *monitoring* et d'indicateurs qualitatifs et quantitatifs de diagnostics, suivis et résultats autour d'au moins deux finalités pour une éducation de qualité : l'une centrée sur l'apprenant, la prise en compte de ses besoins et réalités (finalité de différenciation, d'équité et de non-discrimination), et l'autre, relationnelle et collective, centrée sur le vivre ensemble et la transformation sociale (finalité de participation, de coresponsabilité et de transformation). Elle doit aller au-delà d'un simple étiquetage des élèves ayant des « besoins éducatifs spéciaux », des « problèmes », ou du « rattrapage à faire », et viser à ce que les obstacles aux apprentissages et à la participation, surtout s'ils découlent du climat ou des pratiques de l'école, soient nommés, éliminés et non occultés. La performance des écoles dans l'application de l'équité doit aussi être mesurée au regard du développement des compétences de tous et des obligations en matière de droits de la personne, dont le droit à l'éducation, à partir des grands critères inscrits au PIDESC : *dotation* en ressources, *accessibilité* des services, *acceptabilité sociale et culturelle* des contenus et *adaptabilité* des pratiques de tous ordres. Une

politique d'équité doit donc cibler le développement d'une culture de coresponsabilité, d'engagement et d'imputabilité de tous les acteurs, rendre obligatoire la formation sur la diversité et les droits de la personne dans tous les programmes de formation initiale du personnel - par l'énoncé d'une compétence interculturelle et inclusive spécifique dans les référentiels ministériels - et inciter au développement d'écosystèmes de compétences dans chaque école, fondée sur les apprenants et les acteurs comme ressources et sources de savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Quelques références :

Assemblée générale des Nations Unies, *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*, 21 octobre 2015, A/70/L.1.

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) (2011). *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés. Rapport de la consultation sur le profilage racial et ses conséquences*. Gouvernement du Québec. Repéré à http://www2.cdpdj.qc.ca/publications/Documents/Profilage_rapport_FR.pdf

Doray, P. et Bélanger, P. (2014). Retirer à Pierrette pour donner à Alexandre ! Le développement de la formation générale des adultes au Québec. *Revue des sciences de l'Éducation*, numéro thématique « Les transformations de l'éducation des adultes », sous la dir. de M. Potvin, B. Voyer et S. Bourdon. vol. 40 (2), p. 215-251.

Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2007). Éduquer à la citoyenneté délibérative : le défi d'exercer un leadership sociopolitique pour rectifier les inégalités à l'école et en démocratie. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 42(3), 355-391.

Ferrer, C. (1997). Vers un modèle d'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire à la formation des enseignantes et des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 17-48.

Mc Andrew, M., Potvin, M. et Borri-Anadon, C. (dir.) (2013). *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Mc Andrew, M. et al. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Dix ans de recherche et d'interventions au Québec*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) (2008a). *L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir*. Document de référence de la 48e session de la Conférence internationale de l'éducation au Centre international de conférences, 25-28 novembre 2008. Genève, Suisse : UNESCO.

Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) (2008b). *Éducation pour l'inclusion* [dossier sous la direction d'Acedo, C]. *PERSPECTIVES, Revue trimestrielle d'éducation comparée*, 145 (1).

Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion. Assurer l'accès à « l'éducation pour tous »*. Paris, France : UNESCO.

Potvin, M., Magnan, M.-O. et Larochelle-Audet, J. (sous la direction de) (2016). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*. Montréal : Fides Éducation.

Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2016). Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire. Dans Potvin, M., Magnan, M.-O. et

Larochelle-Audet, J. (dir.) *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*. Montréal : Fides Éducation, p. 110-127.

Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2014). Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 40 (2), p. 309-349.

Potvin, M. (2015). L'école n'est pas neutre : diversité, discriminations et équité à l'école québécoise. Dans Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (dir.). *Les fondements de l'éducation. Perspectives critiques*. Montréal : Multimondes, p. 381-448.

Potvin, M. et al. (2014). *Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes : cheminement, processus de classements et orientation scolaires*. Projet FQRSC–Actions concertées Persévérance et réussite scolaires, Fonds québécois de recherche sur la société et la culture.

Potvin, M., Mc Andrew, M. (2010). Racisme et antiracisme en milieu scolaire francophone à Montréal : politiques, pratiques et perceptions d'intervenants. Dans G. Thésée, N. Carignan et P. Carr (dir.) *Les faces cachées de la recherche interculturelle*. Paris : L'Harmattan, p. 163-183.

Potvin, M. (2008). *Crise des accommodements raisonnables. Une fiction médiatique ?* Montréal : Athéna Éditions, 280p.

Potvin, M., Eid, P. et Venel, N. (dir.) (2007). *La deuxième génération issue de l'immigration. Une comparaison France-Québec*. Montréal : Athéna Éditions, 270p. Préface de François Dubet.