

OFDE

Observatoire sur la Formation
à la Diversité et l'Équité.

Consultations sur le programme d'études Éthique et culture religieuse

Mémoire de Maryse Potvin

Professeure titulaire, sociologie de l'éducation et de la diversité

Faculté des sciences de l'éducation

Directrice de l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE)

Université du Québec à Montréal (UQAM)

février 2020

The logo of the Université du Québec à Montréal (UQAM) is displayed in a blue, stylized font.

Introduction

L'existence de visions divergentes quant à la place de la religion dans la société et à l'école est un élément marquant de notre histoire. La déconfessionnalisation du système scolaire en 1998 a été largement tributaire d'une forte sécularisation de la communauté francophone et d'une mobilisation accrue en faveur de la laïcité. Aujourd'hui, dans un contexte de conflits internationaux fortement teintés d'enjeux religieux, ce débat s'est poursuivi au Québec de manière parfois chaotique depuis plus d'une douzaine d'années (crise des accommodements raisonnables, crise de la « Charte des valeurs québécoises ») en raison du caractère multiconfessionnel de plus en plus marqué des publics scolaires. Le rôle intégrateur des écoles communes aurait même, pour certains, été mis à mal par l'introduction houleuse du nouveau programme Éthique et culture religieuse dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) en 2008.

Les penseurs du programme ECR ont voulu l'inscrire dans une approche dite de laïcité « ouverte » et présenter un équilibre entre le patrimoine religieux du groupe majoritaire au Québec et les religions minoritaires d'implantation plus récente. Centré sur le double domaine de l'éthique, conçue comme réflexion sur les principes de l'agir humain, et de la culture religieuse, conçue comme connaissance des systèmes symboliques, c'est surtout le volet « culture religieuse » qui a fait l'objet de maintes critiques depuis son implantation.

En janvier 2020, le ministre de l'Éducation et de l'enseignement supérieur annonce qu'il entend réviser ou remplacer l'actuel programme Éthique et culture religieuse (ÉCR). Il lance alors une consultation auprès du « grand public » et de « partenaires » sur ce futur programme, en proposant huit thèmes susceptibles de remplacer, en tout ou en partie, le programme en vigueur, programme que le MEES entend mettre en œuvre en 2021 : *la participation à la vie démocratique ; l'éducation juridique ; l'écocitoyenneté ; l'éthique ; l'éducation à la sexualité ; la connaissance de soi ; la citoyenneté numérique ; cultures et sociétés*. Dans cette liste « d'éducatifs à... » diverses compétences citoyennes, le volet « culture religieuse » n'apparaît pas comme un thème spécifique.

Lors de cette consultation, plusieurs universitaires et acteurs des milieux éducatifs¹ ont critiqué la démarche mise en œuvre, entre autres, le fait de déclencher une consultation grand public, qui mélange les voix des experts et celles de citoyens moins informés du PFÉQ, le fait que le programme ECR n'ait été évalué au préalable et le fait aussi d'exclure le volet « culture religieuse » sans justifications fondées sur des données probantes. En outre, certains ont souligné que parmi les 8 thèmes proposés, plusieurs faisaient déjà partie des thématiques (contenus obligatoires) associées au programme ÉCR et le Ministère n'a

¹ Nous avons participé au forum de Montréal du 21 février 2020. Voir aussi à cet égard la dizaine de mémoires mis en ligne sur OFDE.ca, sur lesquels nous nous appuyons ici pour faire état de ces reproches et inquiétudes.

pas identifié au préalable les éléments des autres programmes d'études et Domaines généraux de formation du PFÉQ qui abordent déjà ces thèmes, afin d'éviter la répétition. Plusieurs s'inquiètent de l'absence d'un comité d'experts pour travailler sur le nouveau programme, qui va notamment s'assurer de la place des contenus essentiels, de l'équilibre avec les autres programmes/disciplines du PFEQ et de la progression dans les apprentissages et le développement des compétences des élèves. Enfin, plusieurs notent aussi qu'aucune réflexion ne porte sur la formation des maîtres, les compétences des enseignants et les programmes universitaires existants.

Dans le cadre de ce mémoire, nous souhaitons participer à la réflexion sur la révision du programme en ÉCR, en soulignant quelques éléments à conserver, certains écueils du programme actuel (tels qu'exposés ailleurs²) et une proposition centrale : que le futur programme devienne le pivot d'une éducation éthique, à la citoyenneté, à la diversité et aux droits³ pour développer les capacités et compétences à vivre et à agir dans une société pluraliste et démocratique et dans un monde d'interdépendance, puisque le programme ECR actuel s'articule déjà formellement au domaine général de formation, *Vivre ensemble et citoyenneté*. Cette éducation entend répondre à d'importants défis du 21^e siècle, et le développement des capacités/capacités (Sen, 2000) et de l'agentivité des jeunes pour faire des choix éclairés tout au long de leur vie (Potvin, 2018, 2019, 2020) est central à cet égard, tout comme le rôle des enseignants. Si le programme en ECR a ouvert la porte à la philosophie pour enfants par le dialogue éthique, il a fait, selon nous, une trop petite place à la « diversité sociale et culturelle » du Québec et aux sciences sociales, offrant une perspective critique des enjeux de société.

Nous allons d'abord rappeler la place des thématiques liées à la citoyenneté dans le PFEQ et ce, en nous concentrant sur l'importance des enjeux liés à la diversité, aux rapports ethniques, à la citoyenneté et aux droits, en faisant des liens avec les finalités du programme ÉCR actuel, soit la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun. Le ministre semble vouloir maintenir ces finalités dans un futur programme et c'est sous cet angle que nous adoptons un regard sur les savoirs et compétences essentiels. Deux enjeux spécifiques sont discutés transversalement tout au long de ce mémoire, soit : 1) la place que devraient occuper davantage les sciences sociales et humaines dans le futur programme, à travers les thématiques liées à la citoyenneté et au pluralisme. 2) les défis liés à la pratique enseignante

² Cet article reprend des éléments de plusieurs textes déjà publiés, dont Potvin, M.. L'éducation au pluralisme : la centralité des sciences sociales. *Philosophiques*, Vol. 43, numéro 2, Automne 2016, p. 481-488, avec l'autorisation de l'éditeur du numéro de la revue (Christian Nadeau que nous remercions); Potvin, M.

³ Dans ce texte, l'éducation à la citoyenneté implique des savoirs et compétences interculturelles, inclusives et liées au pluralisme, d'éducation juridique, antidiscriminatoire et aux droits et libertés, de même que d'écocitoyenneté et de citoyenneté numérique, qui s'articulent.

et à la formation des enseignants à cet égard, défis que nous ferons ressortir dans notre argumentaire.

Le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) : la place de la citoyenneté et des sciences sociales

Dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) (MELS, 2007, 2011), l'école a le mandat explicite d'une formation citoyenne, associée à des prescriptions normatives sur des savoirs à maîtriser par les élèves pour agir en citoyens engagés, autonomes, actifs, notamment une bonne connaissance de leurs droits et libertés, des institutions publiques et des pratiques délibératives/échanges argumentatifs permettant aux citoyens d'être auteurs des normes et des codes régissant leur vie quotidienne et leurs interactions (Éthier, Lefrançois et Demers, 2015). Au primaire comme au secondaire, tous les domaines généraux de formation du PFEQ – Environnement et consommation, Médias, Vivre ensemble et citoyenneté, Orientation et entrepreneuriat, Santé et bien-être – et plus particulièrement certains domaines d'apprentissage ou disciplines (histoire, univers social, éthique et culture religieuse) offrent des opportunités explicites et formelles « d'éducation à » : la citoyenneté, la diversité, l'éthique, les médias, l'écologie, au droit et aux droits humains (Potvin et Benny, 2013). Le PFEQ enjoint par exemple le personnel enseignant du secondaire à « se centrer, par-delà les apprentissages instrumentaux, sur la formation de la pensée et le développement de l'autonomie » (p. 12) que l'élève est appelé à manifester dans « l'expression de ses opinions et l'affirmation de ses choix » (p. 18) et ce, tout au long de sa vie. Plus largement, les enseignants de toutes les disciplines, du préscolaire au secondaire, ont le devoir (*Loi sur l'instruction publique*, art. 22, al. 1 à 4) « de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié; de collaborer à développer chez chaque élève [...] le goût d'apprendre; de prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne; d'agir d'une manière juste et impartiale dans ses relations avec ses élèves ». Ils doivent donc amener l'élève à définir son agentivité citoyenne et son rapport envers le pouvoir et l'autorité des institutions (Silbey, 2005), ainsi que son identité, son rapport à l'autre, aux savoirs et à la justice. Dans les milieux scolaires, développer une citoyenneté et des compétences pour savoir « vivre-ensemble » dans une société pluraliste et réduire les tensions et inégalités sociales, reposent tout autant sur des enseignements formels que non-formels et informels⁴ (notamment les activités parascolaires ou le conseil

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

d'élèves), lesquels relèvent de l'expérience scolaire globale et des interactions routinières entre acteurs au quotidien.

Les deux finalités du programme ÉCR actuel, soit la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun, visent le développement de ces multiples capacités et/ou compétences citoyennes (qui sont aussi interculturelles, inclusives, éthiques, critiques...), incontournables au XIXe siècle (UNESCO 2009), 2015). Au Québec, un groupe de travail (Potvin et al, 2015) a élaboré des éléments de compétences interculturelles et inclusives pour tous les enseignants autour de deux grandes finalités qui rejoignent les mêmes visées:

- 1) prendre en compte les réalités et besoins différenciés des élèves, notamment les plus vulnérables à l'exclusion et aux discriminations, une finalité qui repose sur une logique de *différenciation et des objectifs d'équité*;
- 2) développer chez tous les élèves des attitudes et comportements fondés sur des principes de coopération, d'inclusion et de non-discrimination pour mieux vivre-ensemble dans une société pluraliste, démocratique et de droits, une finalité qui repose sur des *objectifs de transformation sociale, de justice et d'égalité*.

Cette proposition, faite au MEES pour le nouveau référentiel de compétences des enseignants, devrait se traduire, dans le futur programme ECR, en compétences pour les élèves, afin de rendre compte de l'acquisition de savoirs et de capacités éthiques, civiques et inclusives pour agir dans une société pluraliste et de droits. On constate d'ailleurs que les thèmes proposés par le ministre sont pour la plupart de l'ordre des compétences et des capabilité (Sen, 2000), sont toutes très transversales et s'articulent les unes aux autres au sein d'une éducation à citoyenneté globale, éthique, démocratique, aux droits, inclusive et pluraliste.

À cet égard, la réflexion éthique n'est pas un « thème » mais une compétence générale, sociale, cognitive et inclusive à développer à travers toutes les thématiques abordées dans une éducation à la citoyenneté, aux droits, au pluralisme, etc. D'ailleurs, les compétences du programme ECR actuel demeurent essentielles: la pratique du dialogue, la réflexion sur des questions éthiques et la capacité à mieux comprendre le phénomène religieux. Si cette dernière semble « poser problème », elle reste centrale, du point de vue de la sociologie « critique », pour comprendre la diversité sociale et le contexte marqué par de fortes polarisations autour des enjeux religieux. Dès lors, certains « contenus » de culture religieuse devraient s'intégrer à des contenus plus larges liés à la culture des sociétés et à la diversité sociale.

La formation à l'éthique poursuit une compétence adaptée aux exigences du pluralisme, car elle vise « à conduire chaque jeune à une réflexion critique et personnelle sur les grands enjeux moraux de notre temps » (Leroux, 2016; 54) et pour ce faire, l'enseignant en ECR

doit donc développer chez les élèves la compétence à discuter et à juger des principes éthiques qui justifient l'action morale ou sociale. À cet égard, l'éducation à la diversité, et l'éducation juridique et aux droits et libertés, qui conditionnent et rendent possible la diversité des conceptions morales et religieuses, et qui renvoient aux normes et obligations des citoyens et des institutions dans un contexte pluraliste, devraient être, avec la compréhension de la diversité sociale, des volets beaucoup plus centraux dans ce programme que le volet « culture religieuse ».

La pratique du dialogue est une compétence transversale à développer chez les jeunes, sur toutes sortes d'enjeux, telles que les thématiques transversales proposées : écocitoyenneté, sexualité, respect de soi, participation à la vie démocratique, l'éducation juridique, citoyenneté numérique, radicalisation et propagande sur le web, pluralisme culturel, etc. La pratique du dialogue vise autant à s'exprimer et à communiquer avec les autres qu'à délibérer de façon, éclairée, en s'appuyant par exemple sur des arguments fondés sur des faits avérés plutôt que sur des rumeurs, de la propagande ou des fausses nouvelles. La philosophie est certes importante et incontournable pour la réflexion éthique et la pratique du dialogue, mais la place des sciences humaines et sociales devrait être nettement bonifiée dans le futur programme.

L'enquête ICCS 2009 (*International Civic and Citizenship Education Study*, Schulz et al., 2010: 82; citée par Bozec, 2016), menée dans 38 pays, montre que les 10 objectifs que les enseignants interrogés considéraient le plus pertinents pour l'éducation à la citoyenneté ciblent ces connaissances et compétences (critique), qui rejoignent ces thématiques⁵:

- ▶ Promouvoir la connaissance des droits et responsabilités des Citoyens 60 %
- ▶ Promouvoir la pensée critique et indépendante des élèves 52 %
- ▶ Promouvoir le respect et la préservation de l'environnement 41 %
- ▶ Développer l'aptitude et les compétences des élèves en matière de résolution des conflits 41 %
- ▶ Promouvoir la connaissance des institutions sociales, politiques et civiques 33 %
- ▶ Promouvoir la capacité de [l'élève] de défendre sa propre opinion 20 %
- ▶ Promouvoir la participation des élèves à la vie de l'école 19 %
- ▶ Promouvoir la participation des élèves dans la communauté Locale 16 %
- ▶ Encourager le développement de stratégies efficaces pour la lutte contre le racisme et la xénophobie 10 %
- ▶ Préparer les élèves à leur participation politique future 7 %

⁵ % d'enseignants citant chacun des éléments.

Le rôle des sciences humaines et sociales

La place des sciences sociales – sociologie et sciences politiques en particulier – est importante pour développer la posture critique de l'élève et de l'enseignant et éviter les risques ou écueils présents dans le programme ECR actuel, notamment : 1) le risque d'une reconnaissance de l'autre (ou de la différence) fondée pour l'essentiel sur un seul marqueur d'identitaire (le religieux) et sur des connaissances factuelles des systèmes symboliques religieux, sans s'appuyer sur une mise en débat critique de la nature constructiviste de ces systèmes, et sur les principes au fondement des droits et libertés ; et 2) le risque d'une poursuite du bien commun fondée sur une vision essentiellement normative, non critique des rapports inégaux de pouvoir, ou extranéisante et plaçant « l'Autre » à l'extérieur d'un Nous inclusif et pluraliste.

En effet, une reconnaissance de l'autre (et de soi) fondée uniquement sur une « différence religieuse » est très réducteur des appartenances identitaires multiples des jeunes et de la réalité sociale plurielle dans laquelle les jeunes baignent au quotidien à l'école. Pourquoi donc accorder une place plus importante à la diversité religieuse plutôt qu'aux autres marqueurs de diversité sociale et culturelle ? En centrant l'enseignement d'un volet ECR sur les « connaissances des cultures religieuses », plus que sur la diversité sociale au sens large et ses fondements constructivistes, il y a donc un risque de réification des identités, placées à l'extérieur du Nous plutôt qu'incluses, ce qui peut avoir des effets pervers sur le « vivre-ensemble » et l'acceptation de l'égalité dans la différence.

De plus, reconnaître l'Autre à partir de simples connaissances factuelles des systèmes symboliques religieux (généralement la doxa religieuse – les religions dominantes) peut comporter, dans la façon d'enseigner ces matières et d'exercer le dialogue en classe, des risques d'essentialisation, de généralisation, d'amalgame entre religion et ethnicité, de culturalisation ou d'ethnicisation de l'Autre, et donc, des risques d'incompréhensions quant à l'équilibre entre, d'une part, le respect des systèmes symboliques (et prescriptions religieuses) et d'autre part, le respect des droits et libertés, notamment la liberté de conscience et le principe d'égalité. Si à ces « généralisations se double une faible maîtrise des droits et libertés et de l'éducation aux droits chez l'enseignant, son enseignement peut engendrer des effets pervers : tensions et climat en classe, conflits de valeurs, compréhension biaisée chez les élèves, stéréotypes, préjugés mutuels, posture « moralisante » de l'enseignant, et autres (Courtine et al, 2015 ; Daniel, 2015). L'enseignement peut facilement demeurer au niveau d'une simple juxtaposition des « cultures et traditions religieuses » plutôt que de leurs apports à l'identité commune, aux métissages ou à la convergence des valeurs entre toutes les religions (et leur inter-influence historique). Mais le risque de folklorisation des « cultures » est aussi à éviter dans tout programme d'enseignement sur la diversité sociale, l'immigration et les rapports ethniques.

Il importe d'accorder une place significative à la compréhension du fait religieux, mais comme un phénomène à la fois de société, de croyances personnelles, de socialisation, de rapports de pouvoir et de polarisations sociales et historiques. En développant un regard critique chez l'élève, on peut faire davantage entendre les voix minoritaires et les différents courants au sein même des grandes religions du monde, tout comme au sein des sociétés. Si l'accent est mis exclusivement sur la dimension cognitive des apprentissages « sur les cultures religieuses », on peut facilement occulter deux phénomènes sociohistoriques : 1) les processus et mécanismes (sociaux, économiques, politiques) par lesquels les *rapports inégaux de pouvoir* ont imposé (et continuent d'imposer) ces normes et ces systèmes symboliques à des minorités (ou groupes minorisés) au cours de l'histoire ; 2) que le champ (et l'extension) des droits humains s'est construit par *les luttes sociales et les résistances* des groupes minorisés et opprimés au cours de l'histoire et de nos jours. Les enseignants doivent insister sur le fait (et le soumettre au dialogue entre élèves) que, dans chaque groupe religieux comme dans chaque groupe ethnique, minoritaire ou majoritaire, il existe une hétérogénéité des croyances et du rapport à la foi, des dissidences, des résistances et des rapports de pouvoir, d'où l'importance des droits et libertés et d'un enseignement de qualité à cet égard.

Pour favoriser un dialogue critique et non moralisateur sur les enjeux éthiques, il importe d'introduire –de manière complémentaire à l'éducation philosophique et aux connaissances concernant les croyances et l'incroyance –une compréhension sociologique fine (et pas uniquement factuelle) du constructivisme, c.-à-d. des processus de construction des croyances, des systèmes symboliques, des diverses conceptions du bien, des doctrines religieuses, des identités (individuelles et collectives) et des catégories sociales, qui reposent sur des rapports de pouvoir et des frontières ethniques (Juteau, 2015 ; Potvin et Pilote, 2016). La « dimension sociologique » de l'ECR ne peut être abordée simplement comme étant « factuelle », mais bien plus comme un ensemble de processus. La compréhension qu'ont les enseignants des concepts et des processus sociologiques (et en psychologie sociale) de socialisation primaire et secondaire, d'ethnicisation, d'acculturation, de catégorisation sociale, d'essentialisation, de préjugés et de discriminations, par exemple, sont nécessaires et centraux au dialogue critique sur les valeurs, et doivent aussi être enseignés aux élèves. Ces derniers pourront ainsi mieux comprendre que les cultures, l'histoire, les religions, les identités groupales (nationales, ethniques), les systèmes symboliques ne sont pas fixes mais constituent des *constructions sociales*, en transformation constante, sous l'effet des rapports inégaux de pouvoir, des contestations, des conflits et des résistances. Les traditions, situées historiquement, sont continuellement réinventées afin de légitimer des projets idéologiques, identitaires et symboliques qui fluctuent dans le temps, au gré des rapports de pouvoir entre les groupes, ou au sein même d'un groupe.

Par ailleurs, si les systèmes symboliques religieux sont les premiers systèmes symboliques construits par l'être humain, et méritent à ce titre une étude particulière, il existe d'autres systèmes symboliques purement abstraits, immatériels, construits à partir du langage, qui s'échangent aujourd'hui sur Internet à la vitesse de la lumière, et qui font partie de la réalité des jeunes. Ces systèmes symboliques devenus divers et nombreux (on peut y ranger la science, la philosophie, le droit, la littérature, l'art, etc.), qui s'identifiaient à l'origine à un noyau religieux composé de mythes, de rites et d'interdits (Eliade), sont au cœur du phénomène de l'évolution humaine. Afin de développer, comme le dit Leroux (2016), une « réflexion sur les principes de l'agir humain » et de situer les « connaissances des systèmes symboliques » dans une éducation à la « compétence de discuter et de juger des principes éthiques qui justifient l'action morale », des fondements propres aux sciences humaines et sociales (notamment la sociologie, la science politique, la psychosociologie et l'anthropologie) doivent être mis à contribution : un regard anthropologique sur la variété des contextes culturels et des systèmes symboliques, un regard sociologique et critique sur les mécanismes de production/construction des différents types de systèmes symboliques (qui désignent le réel, permettent la communication et forment l'identité du sujet dans son rapport au monde et à l'Autre, rendant ainsi possible l'accès au questionnement existentiel), ainsi qu'un regard sur les usages politique, idéologique, et autres, de ces systèmes. Dans une perspective humaniste, les concepts et fondements des sciences sociales et humaines devraient, autant que la philosophie, être au centre même d'une éducation éthique et dialogique, surtout au secondaire.

La formation des enseignants et des personnels scolaires

Or, pour faire émerger, chez les élèves, une compréhension de ces processus de construction du social et des dimensions cognitives, affectives, identitaires, politiques, socioéconomiques ou psychosociales qu'ils produisent, la formation des enseignants elle-même devrait être nettement enrichie. Les cours de sociologie de l'éducation qui abordent les rapports ethniques et les processus de production des frontières, du racisme ou des discriminations sont peu présents dans les programmes de formation initiale des enseignants, puisqu'un seul cours, pas toujours obligatoire, apparaît dans les différents programmes de formation à l'enseignement (Potvin et Larochelle-Audet, 2016; Larochelle-Audet et al, 2013).

Il existe un large consensus international sur l'importance de la formation « interculturelle » et inclusive » du personnel scolaire pour, à la fois, enseigner, tenir compte des réalités, besoins et droits des élèves, notamment ceux des groupes minoritaires ou vulnérables, et pour les préparer à vivre ensemble dans une société pluraliste et démocratique (Potvin et al, 2015; Larochelle-Audet et al, 2018). Pour ce faire, le personnel doit maîtriser certains

savoirs pour bien comprendre les débats de société actuels (laïcité, liberté de religion ou de conscience, rôle de l'État), les enjeux sociopolitiques du monde ou encore les réalités migratoires des élèves. Une vaste recension des écrits (Potvin et al, 2015) montre qu'autant les documents internationaux que les théoriciens de différents courants de l'éducation « à la diversité » (éducation interculturelle, antiraciste, à la citoyenneté, inclusive...) ont dégagé l'acquisition des mêmes types de *savoirs, savoir-faire et savoir-etre essentiels*, comme éléments de compétences essentielles pour la formation des personnels scolaires et futurs enseignants, entre autres :

- 1) des savoirs multidisciplinaires et transversaux sur le monde actuel, les problèmes sociopolitiques et les inégalités mondiales; sur l'école et son adaptation systémique à la diversité; sur les concepts fondamentaux et les processus de catégorisation et de construction des frontières ethniques, et les mécanismes d'exclusion/inclusion ; sur les droits, les balises normatives politiques et juridiques et sur le fonctionnement des institutions; sur les processus, réalités et expériences (migratoires, minoritaires...) des élèves; sur l'histoire et la compréhension des rapports ethniques de pouvoir (racisme et discrimination) (Nieto, 2009).
- 2) Des compétences transversales, communicatives, relationnelles et liées au vivre-ensemble : habiletés réflexives et critiques, qui permettent d'identifier et nommer les inégalités et les exclusions vécues par les élèves; éthiques, afin de respecter les droits fondamentaux et de les appliquer; citoyennes et sociales, qui sont liées aux capacités d'action dans une démocratie (vivre avec d'autres, coopérer, résoudre des conflits, négocier et intervenir dans un débat démocratique); langagières, d'écoute, d'observation et de communication interculturelle, afin d'établir des liens collaboratifs avec les élèves, les familles et la communauté; de coresponsabilité et d'imputabilité envers le développement du potentiel de chaque élève.
- 3) Des capacités d'action et habiletés liées aux méthodes pédagogiques et aux curriculums pour : construire des apprentissages inclusifs et culturellement pertinents (*culturally relevant*) prenant en compte et valorisant les savoirs et expériences des élèves; introduire des changements significatifs dans sa pratique professionnelle, par l'innovation, la flexibilité, l'expérimentation ; instaurer un climat de classe inclusif favorisant la justice sociale, l'égalité et la pratique du dialogue et de la négociation; adopter des pratiques de différenciation, coopératives, participatives et de transformation (*transformative*), axées sur des buts communs, des apprentissages et des méthodes qui parlent aux jeunes afin de les amener à comprendre le monde et le but de leurs efforts; guider, d'une manière réflexive, les discussions et les débats sur la justice, les droits, le pouvoir, la dignité, l'estime de soi et les problèmes survenant au quotidien dans la vie des élèves, en prenant soin de mettre l'élève en situation de pratique de la citoyenneté (Apple et Beane, 2007; Cochran-Smith, 2004; Dei et Calliste, 2008).
- 4) Des Savoir-être comme le développement d'une éthique du soin (*care*), de l'empathie et de la sensibilité envers les réalités des élèves (*culturally responsive teacher*), d'une

conscience critique des inégalités locales et mondiales, d'habiletés d'autoréflexion et de remise en question de ses propres identités, préjugés et pratiques, ainsi que de capacités à se préoccuper du bien-être des autres et du bien commun et d'agir en tant que modèle en matière de justice sociale et de respect des droits (Gay, 2010).

Une éducation à l'anti-discrimination et aux droits et libertés, au fondement des valeurs publiques communes, et comme horizon moral, constitue une base incontournable que tout enseignant devrait maîtriser. Ces réalités doivent faire partie de ce qui s'apprend, se vit et se partage à l'école, à travers les savoirs et compétences à développer chez les élèves. L'éducation aux droits de la personne permet d'éclairer le contrepoint essentiel que jouent les droits et libertés face à la « tyrannie des majorités » et de leurs systèmes symboliques, imposés à de nombreuses minorités à travers l'histoire, et à travers le monde. Cette dimension de l'éducation à la citoyenneté et du dialogue éthique n'est pas que « normative » ou juridique mais ouvre et doit permettre de jeter un éclairage plus sociologique sur le rôle « critique » majeur des luttes sociales pour l'extension des droits et libertés au sein de l'histoire et de l'identité « québécoises » : les luttes des femmes, des ouvriers, des homosexuels, des francophones, des Premières Nations, qui ont tous façonné l'identité collective « québécoise » et continuent de le faire. Les droits et libertés sont à la fois un instrument normatif et un instrument de lutte sociale pour les mouvements sociaux et les minorités.

Comme le rappellent Courtine et al. (2015) et Daniel (2015), pour développer l'autonomie intellectuelle et la reconnaissance de l'autre, l'enseignant tout autant que l'élève doivent s'appropriier les règles, les principes et les valeurs sociales, pour questionner les préjugés, les valeurs, l'ordre politique ou les rapports de pouvoir afin d'en saisir le sens, de les critiquer et de pouvoir véritablement les transformer. La reconnaissance de l'autre implique une compréhension des rapports inégaux de pouvoir dans la société, une compréhension des interactions sociales et de l'interdépendance entre moi, les autres (différents) et l'environnement dans une perspective d'ouverture, d'inclusion et de justice. En psychologie sociale, depuis les travaux d'Allport (1959), la reconnaissance de l'autre est une étape essentielle pour déconstruire les préjugés et contrer l'endoctrinement et la discrimination, mais il faut qu'elle s'actualise dans une démarche de travail coopératif et participatif fondé sur l'égalité de statuts et de pouvoirs ainsi que sur l'atteinte de buts communs. Le seul « dialogue » est insuffisant.

Les préjugés, les stéréotypes, les discriminations et les rapports de pouvoir sont donc parmi les premiers éléments dont une école doit se préoccuper en matière de formation et de sensibilisation du personnel et des élèves dans sa lutte contre l'exclusion et dans le développement des compétences éthiques, interculturelles et inclusives. Il faut certes enseigner comment les droits et libertés sont souvent violés, mais surtout comment ils

permettent la diversité des modes de vie possibles, y compris la diversité religieuse. Dans la poursuite du bien commun, mais aussi de la participation citoyenne et du vivre-ensemble, l'école doit placer les droits de l'enfant au cœur de son organisation scolaire. Donc, les politiques institutionnelles aussi bien que les activités pédagogiques et la gestion de classe devraient mettre en œuvre les droits de l'enfant en accordant une place importante à leur exercice (Covell et Howe, 2005, 2011), y compris particulièrement le droit d'exprimer son opinion (article 12 de la Convention), d'apprendre à délibérer démocratiquement par des échanges argumentatifs, de participer aux décisions de la classe et de l'école qui les concernent (Davies, 2006 ; OISE et UNICEF, 2011), de dénoncer des injustices ou des discriminations commises à l'école, d'avoir des recours, d'avoir des opportunités pour développer leurs capacités, soutenir leur réussite éducative en toute équité, etc. Elle instaure une culture démocratique fondée sur l'enseignement, le respect effectif et la modélisation des droits et des responsabilités de l'enfant (UNICEF, 2011). Les enseignants respectent eux-mêmes les responsabilités et les droits des autres et les enseignent activement aux élèves, transformant concrètement les attitudes et comportements en classe.

De plus, la mobilisation d'une pensée critique, et d'un jugement critique, est considérée comme une compétence d'ordre intellectuel centrale dans le programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2008) et comme une compétence fondamentale de l'acte d'enseigner (Kpazai et al. 2015). L'approche socioconstructiviste, les perspectives transformatives et critiques, l'*empowerment*, la différenciation pédagogique, de même que les méthodes pour créer un climat de dialogue et une culture d'échanges, de coresponsabilité, de participation aux décisions, de respect du pluralisme et des droits sont au cœur d'une formation éthique et citoyenne. Si les enseignants ne mobilisent pas eux-mêmes les compétences (cognitives, affectives, sociales, éthiques) inhérentes à une conscientisation critique, à une responsabilisation et à une transformation sociale, ils ne stimuleront pas ces compétences chez leurs apprenants, qui risquent « de s'ancrer dans le confort des certitudes ou dans la facilité de l'individualisme radical » (Daniel, 2015 : 216).

Développer des compétences et des capacités de choisir chez les élèves repose autant sur des savoirs ayant trait aux rapports de pouvoir, à la discrimination et aux droits, que sur des savoir-faire et des savoir-être dans une société pluraliste et de droit(s), ce que Nussbaum (2012) appelle les capacités centrales, lesquelles font référence à « l'agentivité » et à l'autonomie morale et intellectuelle des individus. Les droits et les libertés positives (« être capable de faire ou d'être ») font partie de ces capacités, ou capacités de fonctionner des individus dans toutes les sphères de la vie, de leur liberté/pouvoir de choisir leurs modes de vie possibles (Sen, 2000). Sen (2000), parle aussi de « fonctionnements » au cours de la vie (comme humain, citoyen, parent, travailleur ...). Les capacités - cognitives, émotionnelles et comportementales - permettent de défendre un pouvoir d'être et d'agir contre ce qui peut l'empêcher d'exister, comme les

discriminations de classe, genre, origine, etc. Nussbaum a défini 10 capacités centrales, directement liées à l'effectivité de certains droits et libertés, que l'école en particulier doit permettre de développer par des « éducations à » (la santé, la sexualité, l'environnement, la citoyenneté...) (Potvin, 2014, 2017, 2018), et qui rejoignent les « thématiques » proposées par le ministre. Une véritable justice sociale se mesure par ce que peuvent réellement obtenir ou faire les individus à partir des moyens et ressources mis à leur disposition (Sen, 2000). L'école doit donc penser aux *opportunités* dont dispose chaque individu pour convertir un ensemble de ressources en capacités et en *fonctionnements* à travers différents « *facteurs de conversion* » individuels (genre, âge, caractéristiques physiques), sociaux (définition sociale des rôles et des statuts, stéréotypes sociaux associés à certaines catégories, habitus, etc.) ou externes/environnementaux (opportunités géographiques, institutionnelles, politiques ou culturelles...) (Verhoeven *et al.*, 2007). L'école doit donc se doter de *leviers pour agir sur les facteurs de conversion et sur les opportunités réelles*, afin d'accompagner *chaque élève dans le développement de sa capacité à utiliser et à actualiser les ressources et les apprentissages face aux situations de la vie réelle*.

Diverses recherches ont montré que, pour passer d'un simple citoyen minimaliste mais responsable à un citoyen actif puis à un citoyen engagé envers la justice (Westheimer et Kahne, 2004), l'enseignement des droits à l'école ne peut rester « abstrait » et détaché de réalités de jeunes (Alderson, 1999; Krappmann, 2006). Selon la *Convention internationale des droits de l'enfant*, l'enfant n'est pas un citoyen-en-devenir, mais un citoyen-à-part entière, à qui la société et les institutions doivent donner une voix, un pouvoir de « choisir, de prendre leur vie en main et de s'engager socialement. En ce sens, le *Programme mondial d'éducation aux droits* (1978) énonce trois objectifs interdépendants et complémentaires : éduquer sur, par et pour les droits et libertés. Éduquer sur les droits repose sur un objectif cognitif de conscientisation : il consiste à faire connaître et comprendre les normes et les principes relatifs aux droits de la personne, les valeurs qui les sous-tendent et les mécanismes qui les protègent, par un enseignement qui s'appuie sur des exemples de droits respectés ou non respectés à l'école et dans la société et qui rend intelligibles l'histoire, les dispositifs publics et les décisions juridiques en matière de droits de la personne et leur application dans les milieux. Éduquer par les droits vise un objectif affectif de responsabilisation, qui nécessite un enseignement dans le respect des droits et visant le développement d'attitudes de tolérance, de respect et de solidarité au quotidien. Il s'actualise dans une démarche démocratique permettant aux élèves de « vivre » la démocratie en classe, de prendre des décisions et de solutionner des problèmes (Davies, 2006). Cet enseignement doit être complétée par une éducation pour les droits, qui repose sur un objectif comportemental de transformation : donner aux élèves les moyens d'exercer et défendre leurs droits et ceux d'autrui et de s'engager envers la justice de façon optimale,

en vivant une expérience continue de justice et d'exercice de leurs droits à l'école (Giroux, 2005). Il s'actualise par des combats réels contre les injustices.

Or, les études menées dans différents pays et au Canada ont noté que l'enseignement relatif au droit et aux droits reste souvent « théorique » (Alderson, 1999; Struthers, 2016), et qu'encore aujourd'hui, très peu d'écoles mettent en œuvre une approche continue et systémique fondée sur les droits (*Human Rights-Based Approach*) ou une « Full Blown Rights Education » (Alderson, 1999) qui, selon les études (Alderson, 1999; Covell et Howe, 2005, 2011), donne des résultats probants, car fondée sur l'engagement de tous les acteurs de l'école et sur l'expérience quotidienne et les réalités vécues par les élèves.

Conclusion

Ce mémoire visait à participer à la réflexion sur la révision du programme en ÉCR en cours, en soulignant les finalités du programme ECR - qui devraient être à conserver - certains écueils du programme actuel et des propositions quant à un futur programme d'éducation éthique, à la citoyenneté, à la diversité et aux droits pour développer les capacités et compétences à vivre et à agir dans une société pluraliste et démocratique et dans un monde d'interdépendance. À cet égard, la réflexion éthique, tout comme la réflexion critique, n'est pas une « thématique » mais une compétence générale, sociale, cognitive et inclusive à développer à travers toutes les thématiques abordées dans une éducation à la citoyenneté. Ces thèmes s'articulent donc au sein d'une approche « d'éducation à » - l'éthique, la diversité, la citoyenneté, les droits, les médias, l'écologie... - et font donc partie des compétences essentielles (savoirs, savoir-faire et savoir-être) pour savoir agir dans notre monde aujourd'hui.

Le mémoire souligne l'apport central des sciences humaines et sociales, comme la sociologie et les sciences politiques, pour développer ces savoirs, savoir-faire et savoir-être d'une citoyenneté critique du XIXe siècle, et d'un personnel enseignant en mesure d'agir comme modèles d'équité, de citoyenneté et de justice sociale.

Une éducation à la citoyenneté (écologique, éthique, numérique...) pour vivre dans une société pluraliste, vise des objectifs à la fois cognitifs (sur les droits, la diversité, etc.), affectifs (attitudes, par les droits, la diversité, etc.) et transformatifs (comportementaux, pour les droits, la diversité...), une responsabilisation (la nécessité éthique de faire des choix de vie responsables) et une transformation (des inégalités et des injustices). L'éducation à la citoyenneté, au pluralisme et aux droits doit reposer sur le socioconstructivisme actif, être vécu en classe concrètement, par l'identification et la résolution de problèmes réels, par la co-responsabilité des élèves et du personnel envers le respect mutuel des droits et libertés et le climat de l'école. La pratique du dialogue est tout aussi importante que la coopération et la participation aux décisions, ainsi que

l'engagement contre les injustices, en s'inspirant de Dewey et de Paolo Freire, afin de transformer en profondeur les comportements et les pratiques. L'enseignement de l'éthique, qui est donc étroitement lié à la citoyenneté et à la compréhension du pluralisme et des droits, doit ainsi reposer sur des approches permettant le développement des « capacités », de l'autonomie, d'une conscience et d'une pensée éducative critiques, à visées émancipatoire et démocratique (Freire, 1973, 2006 ; Nussbaum, 2012). Ce que Paolo Freire a appelé une pédagogie de conscientisation et d'engagement vise à prendre conscience des événements et des enjeux locaux, nationaux et internationaux afin d'assumer les responsabilités citoyennes à l'égard de sa société et du monde. Une pédagogie au fondement d'une citoyenneté « globale », qui vise à analyser avec un œil critique les causes des problèmes, tente aussi d'apporter des solutions et développe l'autonomie des citoyens à s'engager à faire des actions concrètes pour améliorer le monde et contrer les injustices.

Si les thématiques proposées se retrouvent déjà dans plusieurs programmes et domaines d'apprentissage du PFEQ - qui ont nettement multiplié les occasions d'enseignement sur ces questions au primaire et au secondaire - ainsi que dans les programmes de formation des enseignants dans ces disciplines, il importe d'élargir et d'articuler les savoirs et les compétences sur les enjeux liés à la diversité, à l'immigration, à l'identité, aux rapports ethniques, aux discriminations et aux droits. Plus largement, l'éducation à la citoyenneté « globale » implique autant des savoirs multidisciplinaires que des compétences éthiques, interculturelles, inclusives et liées au pluralisme, d'éducation juridique, antidiscriminatoire et aux droits et libertés, de même que d'écocitoyenneté et de citoyenneté numérique, qui s'articulent. Pour développer un tel programme, il faudra accentuer nettement la formation sociologique transversale des personnels scolaires⁶.

Références

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.

⁶ Dans son rapport sur le profilage racial et la discrimination systémique (2011), la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) recommandait aux universités d'intensifier la formation antiraciste des futurs enseignants, alors que le Plan d'action gouvernemental 2008-2013, *La Diversité : une valeur ajoutée*, demandait aux Facultés d'éducation de faire un bilan de la formation des enseignants sur la pluriethnicité, avec cette même préoccupation (ce que nous avons fait avec notre équipe en 2013 : Larochelle-Audet et al, 2013). Enfin, le Plan d'action gouvernemental *La radicalisation au Québec: Agir, prévenir, détecter et vivre ensemble. 2015-2018*, a fixé comme objectif de renforcer l'éducation aux droits et libertés dans la formation des enseignants en Éthique et culture religieuse (ECR), de même que celle des élèves.

Apple, M. W. et Beane, J. A. (2007). *Democratic schools* (2e éd.). Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development.

Bozec, Géraldine (2016). *Éducation à la citoyenneté : politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves*. Paris, La Documentation française.

Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road : Race, diversity, and social justice in teacher education*. New York : Teachers College Press.

Courtine, Sinave, S. et F. Jutras (2015). Éléments indicateurs de la laïcité dans le cadre de discussions d'enseignants sur l'éducation à la citoyenneté à l'école secondaire. *McGill Journal of Education*, vol. 50 (1), p. 51-78.

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

Covell, K. et B. Howe (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/>].

Daniel, M-F. Postface. In G. Kpazaï (dir.) (2015). *Pensée critique et innovations dans la formation universitaire*, Montréal, Éditions Peisaj, coll. « Cogito », p. 207-217.

Davies, L.(2006). Global Citizenship: Abstraction or Framework for Action? *Educational Review*, 58, p. 5-25.

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, Érés (1^{re} éd. 1997).

Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*, New York, Teachers College Press.

Grosser, M. M. et B. J. J. Lombart (2008). The Relationship Between Culture and the Development of Critical Thinking Abilities of Prospective Teachers, *Teaching and Teacher Education*, 24, 1364–1375.

Juteau, D. (2015). *L'ethnicité et ses frontières*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal, (2^e éd.).

Kpazaï, G. (dir.) (2015). *Pensée critique et innovations dans la formation universitaire*. Montréal, Éditions Peisaj, coll. Cogito.

Krappmann, L. (2006). The rights of the child as a challenge to human rights education. *Journal of Social Science Education*, 5 (1), 60-71. DOI: <https://doi.org/10.4119/jsse-373>

Larochelle-Audet, J., Magnan, M-O, Potvin, M., Doré, E. et al... (2018) *Les compétences des directions en matière d'équité et de diversité : pistes pour les cadres de référence et la formation*. Rapport du Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité, remis à la DSAÉ du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). Montréal : OFDE. En ligne : http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/03/Groupe-directions_rapport_fev2018.compressed.pdf

Lefrançois, D. et M.-A. Éthier (2008). Éducation à la citoyenneté et démocratie délibérative en classe d'histoire : dangers et précautions, *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 443-464.

Lefrançois, D. et M.-A. Éthier (2010). Translating the Ideal of Deliberative Democracy into Democratic Education. *Educational Philosophy and Theory*, 42(3), 2010, 271-292.

Lefrançois, D., M.-A. Éthier et S. Demers (2011). Jalons pour une analyse des visées de formation socio-identitaire en enseignement de l'histoire. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et J.-F. Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire : manuels, enseignants et élèves*. Québec, Presses de l'Université Laval, p. 59-93.

Leroux, Georges (2016) *Différence et liberté. Enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*. Montréal : Les éditions du Boréal.

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, Éditions Flammarion, Coll. Climats.

Ontario Institute For Studies in Education (OISE) et UNICEF Canada (2008). *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.

Pagé, Michel (1996). Citoyenneté et pluralisme des valeurs. Dans F. Gagnon, M. McAndrew et M. Pagé (dir.) *Pluralisme, citoyenneté et éducation*. Montréal-Paris : L'Harmattan, p. 165-188.

Potvin, Maryse (2018). *Pour des milieux éducatifs inclusifs, démocratiques et antidiscriminatoires. Éléments conceptuels et pistes pour une démarche institutionnelle. Guide pour les intervenants scolaires*. Produit pour la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES). Montréal : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité, UQAM. http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/10/Guide_inclusion_FINAL2018.pdf

Potvin, Maryse (2017). L'éducation aux droits de l'enfant développe leurs « capacités ». *Enjeux pédagogiques*, No 29, Numéro thématique « Les droits de l'enfant », revue de la

Haute école pédagogique des Cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (Suisse), p. 32-34. <https://www.hep-bejune.ch/Htdocs/Files/v/6254.pdf>

Potvin, M. et J. Larochelle-Audet (2016). Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.) *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*, Montréal, Fides Éducation, p. 110-127.

Potvin, M. et A. Pilote (2016). Les rapports ethniques et les processus d'exclusion. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.) *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*. Montréal, Fides Éducation, p. 79-98.

Potvin, M., Borri-Anadon, C., Larochelle-Audet, J. Armand, F., Cividini, M., De Koninck, Z. Lefrançois, D., Levasseur, V., Low, B., Streinbach, M., avec la coll. de Beck, I.-A. (2015). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement*. Rapport du Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation, remis à la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. Montréal: Observatoire sur la formation à la diversité et à l'équité. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2482627>

Potvin, Maryse (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive: fondements et perspectives. *Éducation et sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*. N° 33 (1), Édition De Boeck Supérieur, p. 185-202. <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2014-1-page-185.htm>

Potvin, Maryse et Benny, Josie-Anne (2013). *L'éducation aux droits de l'enfant au Canada : portrait du système scolaire québécois*. Montréal: UNICEF Canada.

Raby, R. (2005). Polite, well-dressed and on time: Secondary school conduct codes and the production of docile citizens. *The Canadian Review of Sociology*, 42(1), 71-91. doi:10.1111/j.1755-618X.2005.tb00791.x

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Friedman, T. (2010) *Initial Findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement. En ligne : https://iccs.acer.org/files/ICCS_10_Initial_Findings.pdf

Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*, Paris, Éditions du Seuil.

Struthers, A. (2016). Human Rights: A Topic Too Controversial for Mainstream Education? *Human Rights Law Review*, 16 (1): 131-162.

Tomaševski, Katarina (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.

UNICEF (2011). *Écoles respectueuses des droits: Un aperçu*. Toronto: UNICEF Canada.

Verhoeven, Marie, Dupriez, V. et Orianne, J. (2007). Vers des politiques d'éducation « capacitanes » ? Quelques jalons en vue de l'opérationnalisation de l'approche par les capacités dans le champ éducatif. In M. Frenay et X. Dumay (dir.), *Un enseignement démocratique de masse : Une réalité qui reste à inventer* (p. 45-62). Louvain-la-Neuve, BE: Presses universitaires de Louvain.

Westheimer, J. et Kahne, J. (2004). "What kind of citizen? The politics of educating for democracy", *American Educational Research Journal*-41(2), 237-269.