

DIVERSITÉ ETHNIQUE ET ÉDUCATION INCLUSIVE : FONDEMENTS ET PERSPECTIVES

Maryse Potvin

De Boeck Supérieur | « Education et sociétés »

2014/1 n° 33 | pages 185 à 202

ISSN 1373-847X

ISBN 9782804189921

Article disponible en ligne à l'adresse :

<http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2014-1-page-185.htm>

Pour citer cet article :

Maryse Potvin, « Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives », *Education et sociétés* 2014/1 (n° 33), p. 185-202.
DOI 10.3917/es.033.0185

Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

© De Boeck Supérieur. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives¹

Maryse POTVIN

DEFS, Faculté de sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal

C.P. 8888, Succursale Centre-Ville, Montréal, Québec, H3C 3P8, Canada

potvin.maryse@uqam.ca

La diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse soulève d'importants défis pour le vivre ensemble et l'inclusion dans les sociétés pluralistes et démocratiques. Si l'école joue un rôle central par ses trois mandats d'instruction, de socialisation et de qualification, l'adaptation des systèmes éducatifs à la diversité, leur capacité à assurer l'inclusion, l'équité et l'égalité des chances continuent à faire débat (Bank & McGee Banks 2010, OCDE 2012, MEO 2009).

Face à ces défis, divers modèles et perspectives ont été développés en éducation : approche interculturelle ou multiculturelle ; perspectives critique, antiraciste, anti-oppression, postcoloniale ou antiraciste (Théorie critique de la race) ; éducation à la citoyenneté démocratique et ses déclinaisons (éducation globale à la paix, aux droits humains) ; approche inclusive. Ces courants visent autant à développer certaines compétences chez les professionnels ou les élèves que des stratégies de transformation des structures et des pratiques en éducation.

Malgré diverses postures épistémologiques, idéologiques et pédagogiques, ces approches partagent nombre de savoirs, concepts, objectifs ou compétences (Banks 2009, Banks & McGee Banks 2010). Cependant, l'approche inclusive semble dépasser les dichotomies entre les perspectives dans un paradigme commun et fait relativement consensus aujourd'hui dans les milieux éducatifs, malgré des fondements critiques, transformatifs (Freire 2006) et antidiscriminatoires qui la rapprochent des perspectives jugées radicales par ces milieux (Potvin, Larochelle-Audet & Campbell 2013). Si l'approche inclusive a été longtemps associée à l'intégration scolaire des enfants handicapés et développée dans le champ de l'adaptation sociale et scolaire, elle s'est élargie à la diversité sociale et ethnoculturelle,

1 Nous remercions le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada qui a subventionné cette recherche. Une autre version de ce texte a été publiée sous un autre titre dans McAndrew, Potvin & Borri-Anadon (2013).

religieuse et linguistique, occupant peu à peu le terrain de l'approche interculturelle et des perspectives antiracistes plus critiques. Cet article l'aborde sous cet angle faisant référence à une approche systémique, implantée par les praticiens des milieux éducatifs, qui s'assignent pour mission la réalisation du potentiel de chaque apprenant par la prise en compte de ses besoins, expériences et réalités différenciés dans une perspective d'équité et de justice.

Après un bref rappel des principaux fondements des courants théoriques, l'article dégage le paradigme commun qui les relie. À partir de textes théoriques et normatifs, internationaux et nationaux sur les fondements de l'approche inclusive, il systématise un référentiel commun autour de principes organisateurs. Cette modélisation politique et normative s'articule autour de quatre principes d'action (Potvin & Benny 2013, Potvin 2013), qui ouvrent la réflexion à la création d'indicateurs visant à mettre en œuvre une démarche d'équité et d'inclusion en éducation. Le questionnement porte ensuite sur le développement de compétences liées à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en formation initiale et continue des professionnels de l'éducation pour appliquer une perspective d'équité et d'inclusion. Enfin, deux défis sont soulevés sur l'application d'une telle démarche.

Les liens entre les perspectives sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique

Les principaux courants théoriques sur la diversité en éducation partagent des préoccupations communes et sont fondés sur les valeurs des démocraties modernes : respect du pluralisme et des droits de la personne, promotion de l'égalité des chances et de l'équité, valorisation du cadre démocratique permettant l'exercice de la citoyenneté, éducation à la paix et gestion des conflits, prise en compte et valorisation des différences, notamment comme outils pédagogiques (Banks 2009, Banks & McGee Banks 2010). Ils se distinguent toutefois par leur cadre d'analyse du fonctionnement des sociétés et institutions, l'éducation antiraciste et l'approche inclusive étant à cet égard plus axées sur la prise en compte des causes et des effets des inégalités sociales dans un objectif de transformation sociale (Potvin & McAndrew 2010).

L'éducation multiculturelle (ou interculturelle) a traditionnellement mis l'accent sur l'harmonie entre les groupes et la lutte contre les préjugés, l'enrichissement mutuel par la célébration de la diversité et l'échange interculturel, puis sur le renforcement de l'image de soi des élèves des minorités en valorisant leur héritage culturel (Banks & McGee Banks 2010). Sans être opposés à toutes les pratiques générées par ce courant, les partisans de l'éducation antiraciste lui

reprochent de ne pas tenir ses promesses d'égalité et de transformation sociales (Sivak 1998). Axée sur la modification des attitudes individuelles, elle ne modifierait pas les rapports de pouvoir et aurait plus d'impact sur la sensibilisation aux préjugés des membres de la majorité que sur l'égalité sociale pour les groupes racialisés (Dei & Calliste 2008). Elle refléterait aussi le point de vue et les intérêts des groupes dominants, renforçant le statu quo, sapant la résistance des minorités, reproduisant les inégalités (Troyna 1993). Elle ferait peu d'examen critique du rôle historique de l'exploitation économique et politique de certains groupes ni de la nature systémique du racisme.

L'éducation à la citoyenneté a plus porté sur la promotion des droits humains et des valeurs démocratiques pour former les futurs citoyens d'une collectivité nationale. Plusieurs théoriciens (Audigier 2000, Banks et al. 2005) estiment qu'elle doit mettre l'accent sur la mondialisation, la paix, la démocratie, la justice sociale et les droits humains, afin d'être efficace en période de crise, lorsque les rapports entre groupes se tendent et affectent la cohésion sociale. Si l'identité et les enjeux de la diversité sont au fondement de l'éducation à la citoyenneté (Kymlicka & Norman 1995), les théoriciens antiracistes lui reprochent son caractère 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).

L'approche antiraciste, développée à partir des années 1970 en réaction aux limites perçues de l'éducation multiculturelle, s'est inspirée de théoriciens marxistes (Apple & Beane 1995, Freire 1973, Giroux 2005, Sleeter 1991), qui proposent des approches pédagogiques transformatives, axées sur le renforcement de l'autonomie et de la capacité d'agir (empowerment) des groupes opprimés ou minoritaires. Les théoriciens antiracistes se sont centrés sur le développement d'un 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 et al. (2001), le défi ne consiste pas à "gérer" ou "intégrer" la diversité, mais à dégager une compréhension globale du monde social. Ils préconisent une stratégie antiraciste pragmatique, favorisant les changements systémiques ou institutionnels pour éliminer les systèmes imbriqués d'oppression sociale : racisme, sexisme, classisme, etc. L'antiracisme remet en question le statu quo, abordant les processus de différenciation sociale en termes de pouvoir et d'équité. Selon ces auteurs, une stratégie antiraciste doit : comprendre l'interaction des formes d'oppression et des rapports de domination (race, classe, genre, etc.) ; en reconnaître les répercussions sociales et les mutations ; questionner le pouvoir et les privilèges ; problématiser la marginalisation 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. En tant qu'institution productrice de sujets sociaux et politiques, l'école n'est pas neutre et doit considérer ses fonctions en termes critiques et transformatifs.

L'éducation antiraciste, comme l'approche inclusive, entend transformer les attitudes et les pratiques des institutions, ce qui nécessite une identification de la production des inégalités dans chaque milieu (Dei et al. 2001). Cet examen 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.

L'éducation inclusive relie les trois approches à travers le paradigme de l'équité –articulant besoins, différences, droits, capacités (Nussbaum 2012)–, mais elle repose, comme l'approche antiraciste, sur une démarche de prise de conscience critique et transformative des acteurs, puis de mise en œuvre de moyens d'équité. Elles s'appuient toutes deux sur un système explicatif commun –les rapports sociaux (de race, classe, genre, etc.) génèrent des inégalités souvent interreliées– et convergent également vers trois stratégies principales :

- la transformation des attitudes et comportements, des savoirs, des pratiques et des règles ayant des effets inégalitaires dans l'école et le système scolaire ;
- les pratiques d'équité, d'inclusion et de justice sociale au quotidien dans les institutions, les relations sociales, les pratiques administrative, d'enseignement ou de gouvernance et les services ;
- le développement du jugement critique et d'une capacité d'agir pour tous les élèves et intervenants scolaires, qui constituent des acteurs de changement dans leur milieu (Potvin & McAndrew 2010).

Proposition de modélisation des principes d'action de l'approche inclusive

La perspective inclusive jouit d'une reconnaissance internationale et nationale croissante. à l'échelon international, le Forum mondial sur l'éducation de Dakar (UNESCO) en 2000 a adopté un plan d'action autour de l'éducation inclusive reposant 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). En 2005, l'UNESCO a élaboré des principes directeurs et la 48^e Conférence internationale sur l'éducation en 2008 a porté sur ces préoccupations (UNESCO 2009).

Plusieurs régions du monde ont emboîté le pas. La Commission européenne a inscrit cette perspective dans la *Charte sociale européenne* et, en Grande-Bretagne,

les premiers énoncés de politique sur l'école inclusive datent de 1997 (Office for standards in education, OFSTED). Au Canada, l'Ontario a adopté en 2009 sa *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* et trois autres provinces ont suivi. Enfin, au Québec, un récent rapport du Conseil Supérieur de l'Éducation, *L'état des besoins en éducation 2008-2010*, préconise cette approche et le ministère québécois de l'Éducation a enclenché des travaux sur l'inclusion et l'équité dans la foulée de ses politiques de lutte pour la persévérance scolaire et contre l'intimidation et la violence à l'école.

L'approche inclusive vise à construire une société à laquelle tous les individus, dans et avec leurs différences, peuvent participer et contribuer. Elle entend tenir compte des enjeux socioculturels et zones de vulnérabilité (Conseil Supérieur de l'éducation, 2010) propres à chaque système scolaire et à l'historicité de chaque société.

L'éducation inclusive est généralement définie comme un processus continu de transformation des milieux d'apprentissage en vue de prendre en compte la diversité des besoins et d'éliminer l'exclusion, 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).

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 de résultats, d'acquis et de succès éducatifs. C'est le fondement même de l'équité et du combat contre les discriminations : le regard n'est pas centré sur la seule performance de l'élève, mais aussi sur l'école, ses acteurs et les moyens d'équité mis en œuvre à partir des besoins différenciés des élèves pour développer leurs "capabilités" (Nussbaum 2012). Ce renversement nécessite de partir des besoins des élèves pour ajuster les services ou pratiques afin de faire réussir tous les élèves, particulièrement les plus vulnérables. Ces principes concernent tous les savoirs, savoir-faire et savoir-être mobilisés ou développés à l'école, à tous les paliers d'intervention : gouvernance, politiques et programmes, curriculum, services éducatifs ou complémentaires (orthopédagogues, psychologues, orthophonistes, etc.), 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.

Pour Prudhomme et al. (2011), une perspective inclusive repose sur trois postures :

- éthique, qui nécessite de reconnaître la diversité comme légitime, constitutive et constructive et de croire à l'unicité de l'expérience de chaque individu, de même qu'à l'éducabilité ou à la perfectibilité de tous ;

- 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 de prendre sens dans l'expérience d'apprentissage ;
- politique, renvoyant à l'adoption d'un projet éducatif complet, fondé sur la justice, l'équité et la réussite dans toutes les dimensions de la vie scolaire.

Les fondements de l'approche inclusive s'articulent autour de sept piliers : équité, besoins, droits et capacités, démarche systémique, coresponsabilité, imputabilité et performance, modélisés ici sous quatre grands "principes d'action", imbriqués les uns aux autres (Potvin & Benny 2013, 34-37).

Premier principe d'action : centralité des besoins, des capacités et des droits des élèves dans la mise en œuvre de l'équité

C'est un principe d'identification, de reconnaissance et de prise en compte effective de la diversité des besoins transitoires ou permanents des enfants par l'école, découlant de leurs expériences et réalités et constituant de fréquents motifs d'exclusion : réalités familiales, problèmes psychosociaux, types de parcours migratoires, traumatismes et deuils, facteurs linguistiques, religieux, ethnoculturels ou socio-économiques, handicaps, styles ou difficultés d'apprentissage ou encore situations de discrimination, harcèlement ou intimidation. L'approche inclusive appelle à identifier les besoins pour repérer "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) et élargir les capacités des individus (Nussbaum 2012).

Sen (2000, 76) définit les capacités 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 (de conscience, d'expression, d'action politique...) en font partie et sont au cœur d'une description de la justice sociale minimale et de la dignité humaine. Nussbaum (2012, 55-57) énumère dix "capacités centrales" reposant sur des conditions "qu'un ordre politique décent doit garantir à tous les citoyens" qui renvoient à des "domaines de libertés si centraux que leur absence rend la vie indigne". Elles sont liées : à la vie (durée de vie décente) ; à la santé du corps ; à l'intégrité du corps ; aux sens, à l'imagination et à la pensée ; aux émotions ; à la raison pratique ; à l'affiliation ; aux liens avec les autres espèces ; au jeu et au contrôle de son environnement politique ou matériel.

Si les besoins, d'ordres physique, cognitif, affectif ou psychosocial, sont transitoires ou permanents (par exemple : difficultés d'apprentissage ou handicaps) et sont toujours particuliers (liés aux situations de vie propres à chacun), ils renvoient,

souvent, à des besoins universels, au fondement des capacités des individus et de leurs droits (Sen 2000, Nussbaum 2012), tels que le besoin :

- de sécurité, de confiance et de relations de confiance : estime de soi, ouverture à l'autre, encouragements, attentes élevées, adultes significatifs ;
- de reconnaissance comme être unique dans ses expériences, ses origines, son milieu culturel, ses identités, ses projets, sa créativité, sa langue, son style et rythme d'apprentissage, ses forces et difficultés ;
- d'appartenance à un groupe : avoir des amis, partager une intimité, se sentir utile dans la classe ou à l'école, être coresponsable, participer aux discussions, aux décisions et aux activités, avoir des statuts égaux, des buts communs, des apprentissages coopératifs ;
- 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 concernent autant la vision d'avenir d'un jeune que les relations avec le personnel scolaire, la famille ou entre élèves, le climat, le curriculum ou la pédagogie et pas uniquement les résultats scolaires, même s'ils agissent comme des indicateurs des besoins socioscolaires et affectifs des enfants.

Plus largement, la prise en compte des besoins renvoie à la pleine effectivité du droit à l'éducation et des droits humains, dont font partie ceux de l'enfant, inscrits dans la *Convention internationale des droits de l'enfant* (CIDE), la *Loi sur l'Instruction publique* du Québec (LIP) et 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 à un devoir des adultes envers le développement des capacités des enfants. À cet égard, différents articles de ces instruments juridiques se font écho :

Droit à l'égalité et à la non-discrimination (CIDE art. 2, 12, 13, 14 et Charte, 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 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.

Deuxième principe d'action : faire de l'équité et de la justice sociale un projet institutionnel continu (UNESCO 2009)

La vision systémique de l'équité implique que les responsables des établissements (et du secteur de l'éducation à l'échelon national) identifient non seulement les inégalités, mais aussi les processus et les pratiques qui les génèrent, 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" (UNESCO 2009, 4). L'équité vise à suivre, retenir, soutenir et accompagner les apprenants dans leur parcours vers la réussite. Elle met sous la loupe la capacité d'un système à :

- analyser les besoins en fonction des réalités vécues par les jeunes des minorités ;
- affirmer de façon continue les principes de l'équité et assurer la formation, le soutien du personnel scolaire à cet égard ;
- mettre en œuvre des moyens adaptés aux besoins des élèves ;
- rendre accessibles ces services et ressources sans discrimination ;
- adapter ses pratiques (éducatives, administratives, décisionnelles, etc.) et son curriculum pour les rendre significatifs et pertinents culturellement et socialement.

Il s'agit de mettre en œuvre ce que Tomaševski (2002) nomme les quatre critères ou conditions d'effectivité du droit à l'éducation –dotation en ressources, accessibilité des services, acceptabilité sociale des contenus de l'éducation et adaptabilité des contenus et des pratiques de tous ordres– qui permettent d'évaluer le degré d'implantation d'un projet inclusif dans un milieu scolaire ou un système éducatif national (Potvin & Benny 2013). Ces critères et leurs indicateurs ont été développés pour guider les pays dans l'application du *Pacte international sur les droits économiques, sociaux et culturels* (1976) dont le droit à l'éducation fait partie. Ils peuvent aussi servir de grille pour aider les établissements éducatifs à développer leurs propres indicateurs, adaptés aux situations et problématiques locales, et à les opérationnaliser dans leurs pratiques.

Une vision systémique touche l'ensemble des dimensions éducatives des établissements : gouvernance (leadership, prise de décisions, politiques, plans de réussite, projets éducatifs, codes de vie et programmes, démocratie participative, ressources humaines), services et pratiques (éducatifs, soutien par des professionnels,

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, 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 maîtriser (le critère d'acceptabilité de Tomaševski). Un tel projet éducatif repose sur des approches permettant le développement des capacités, du pouvoir de choisir, de la capacité d'agir (empowerment), de l'autonomie, d'une conscience et d'une pensée éducative critiques, à visée émancipatrice et démocratique (Freire 2006, Nussbaum 2012), de même qu'un climat scolaire fondé sur la culture d'échanges, la participation aux décisions et l'engagement pour le respect du pluralisme et des droits.

Troisième principe d'action : coresponsabilité et imputabilité de tous les acteurs

Tous les acteurs, y compris les jeunes, sont coresponsables et imputables de la réussite éducative et de la concrétisation du potentiel de tous les apprenants. Le projet inclusif implique des orientations, des pratiques d'équité, mais aussi une capacité des acteurs scolaires et du personnel spécialisé à tenir compte de la diversité des besoins des enfants, quelle que soit l'intervention. Les acteurs sont imputables de la mise en œuvre d'une démarche systémique – processus de diagnostic, de suivi et de résultats.

Quatrième principe d'action : performance des élèves et des écoles

Pour chaque école, les acteurs développent des indicateurs qualitatifs et quantitatifs adaptés aux réalités locales et à des attentes éducatives élevées. Quel que soit son milieu, "chaque élève est épaulé et motivé dans une culture d'apprentissage exigeant un niveau de rendement élevé" (MEO 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).

Dans une perspective inclusive, les indicateurs de performance des écoles et des élèves ne peuvent se limiter aux résultats scolaires dans l'acquisition des compétences de base ou la diplomation des élèves, mais doivent cibler l'ensemble des capacités et des progrès cognitifs, physiques et affectifs acquis (UNESCO 2009, 10).

Puisqu'une forte corrélation existe entre les résultats scolaires et la qualité de l'enseignement et des soutiens aux élèves, les indicateurs doivent considérer toutes les dimensions de l'expérience scolaire et du fonctionnement de l'école. 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, la capacité de choisir et d'agir des élèves, le sentiment d'appartenance et d'acceptabilité sociale, le vivre ensemble, la coopération, la participation démocratique aux décisions ou la gestion des conflits sont des objectifs généraux d'une approche inclusive qui constituent des indicateurs qualitatifs ou quantitatifs. La réforme de l'éducation au Québec a introduit des indicateurs d'évaluation des compétences transversales chez les élèves (dont : coopérer avec les autres, exercer son jugement critique) et chez les enseignants. En matière de compétences interculturelles et inclusives, la capacité d'un enseignant à tenir compte dans sa pratique (organisation de sa classe, contenus d'enseignement, etc.) des besoins socioscolaires des élèves en processus d'acquisition du français ou encore à régler positivement, seul/e ou avec les élèves ou l'équipe-école, les situations d'exclusion ou de discrimination, sont autant d'éléments de compétences observables, qui commencent à être évalués dans les stages en enseignement au Québec.

Pour évaluer la performance d'un système éducatif ou d'une école, les acteurs doivent donc s'appuyer sur une stratégie d'implantation et sur des indicateurs pour effectuer un suivi (monitoring) des progrès touchant les besoins, les attitudes, les pratiques et les services. Les indicateurs développés en Ontario (Center for Urban Schooling 2011) ou par l'UNESCO (2009) sont très diversifiés. Sans les détailler ici, ils questionnent indirectement le degré de dotation, d'accessibilité, d'adaptabilité et d'acceptabilité des interventions scolaires –gouvernance et leadership dans l'affirmation de l'inclusion, participation des élèves et parents aux décisions ; climat sécuritaire, réactif et accueillant ; attitudes positives envers la diversité ; collaborations de l'école avec les familles et la communauté ; attentes élevées ; partenariats et coopération des membres de l'équipe-école ; curriculum, activités et situations d'apprentissage significatives pour les jeunes ; méthodes pédagogiques et didactiques souples, novatrices et adaptées ; travail sur les transitions ; utilisation des nouvelles technologies ; formation initiale et continue du personnel et le tutorat (co-coaching), etc.

Au plan national, l'intérêt de la qualité et l'optimisation des ressources résident dans le meilleur rapport coût/bénéfice entre intrants et résultats : il est reconnu au Québec et ailleurs que les coûts de l'abandon scolaire (de 5% à 40% dans les pays de l'OCDE) ou de l'échec sont élevés en termes de développement humain et d'exclusion, autant pour ceux qui n'ont pu acquérir les compétences utiles à la vie sociale et économique que pour la société –en santé, chômage et sécurité sociale, protection de la jeunesse, participation civique, taxes et impôts, etc.– (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec 2009,

UNESCO 2009, 11). En outre, les mesures inclusives ne nécessitent pas toujours des coûts supplémentaires ou excessifs. Par exemple, au Canada, le programme *Passport par ma réussite*, qui coresponsabilise le jeune décrocheur, sa famille, l'école et la communauté pour sa réussite scolaire, l'encadre et l'accompagne par un mentorat socioscolaire, des bourses, un engagement dans sa communauté et des objectifs personnels et professionnels, aurait un impact si important en termes de diplomation et de développement humain qu'il rapporterait à la société 24 \$ par dollar investi selon l'évaluation de McKinsey & Company et le Boston Consulting Group. Diverses pratiques peu coûteuses, telles l'enseignement entre pairs, le mentorat, l'approche coopérative (Johnson & Johnson 1989, Rosheiser-Bennett 1989), la formation des formateurs, la participation des acteurs de la communauté, 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– (Cochrane-Smith 2004, Ladson-Billing & Tate 2006, Nieto 2009) ont fait leurs preuves.

Les compétences d'un projet inclusif

Puisque tous les acteurs éducatifs (incluant les élèves) sont coresponsables dans un projet d'école inclusive, ils doivent développer ou maîtriser des savoirs, savoir-être, savoir-faire et savoir-vivre ensemble (Delors 1996), qui se déclinent en indicateurs. La formation initiale et continue des professionnels de l'éducation est centrale. Les universités québécoises ont intégré à leurs différents programmes en enseignement des cours transversaux, sur l'immigration et les rapports ethniques dans les années 1990. Elles ont suivi en ce sens une des orientations de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (1998), celle d'assurer une formation "théorique et pratique [...] de tout le personnel des établissements d'enseignement [...] pour relever les défis éducatifs liés, d'une part, à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse des effectifs et, d'autre part, à la nécessaire socialisation commune de l'ensemble des élèves" (MEQ 1998, 32-33). Cette politique a dégagé certains savoirs (connaissances), savoir-faire (habiletés) et savoir-être (attitudes) à développer en éducation interculturelle : "[...] des attitudes d'ouverture à la diversité ; des habiletés pédagogiques pour travailler en milieu pluriethnique ; des compétences pour résoudre efficacement les conflits de normes et de pratiques ; des connaissances dans l'enseignement d'une langue seconde et d'une langue d'enseignement, pour adapter cet enseignement au cheminement de l'élève ; des habiletés à transmettre des valeurs et des connaissances relatives au patrimoine québécois et à communiquer, quand le cas se présente, avec les parents allophones qui n'ont pas les mêmes valeurs éducatives, les mêmes coutumes ; des compétences pour inclure le pluralisme dans le projet éducatif, etc." (MEQ 1998, 33).

Ces savoirs, savoir-faire et savoir-être sont liés au *Référentiel ministériel* (MEQ 2001), qui comporte douze compétences professionnelles à maîtriser par les enseignants, parmi lesquelles la 1^{re} (porter un regard critique sur ses origines et pratiques culturelles), la 2^e (tenir compte des représentations et différences sociales pour adapter ses pratiques didactiques) et la 12^e (agir de façon éthique et responsable, sans discrimination) ont des composantes interculturelles et inclusives. Toutefois, le débat persiste quant à l'ajout d'une 13^e compétence spécifique sur la diversité. De plus, les indicateurs visant à mesurer la sensibilisation, la consolidation ou la maîtrise de ces compétences sont encore peu développés. Les savoir-faire sur la diversité aussi sont peu ou pas du tout évalués lors des stages (formation pratique) des futurs enseignants ou au cours de leur carrière, pour les accompagner et les soutenir.

Les connaissances et compétences professionnelles d'une approche inclusive et d'équité varient selon les rôles et responsabilités des acteurs (gestionnaires, enseignants, etc.) et leur intervention dans le système. Mais pour faire face aux défis démocratiques et aux inégalités, ils doivent avoir conscience des facteurs d'exclusion, liés aux réalités locales et mondiales, et développer une compréhension holistique et systémique des droits comme des facteurs, processus et pratiques affectant les trajectoires, l'identité ou la réussite éducative des élèves des groupes minorisés (Guillaumin 1972). Les théoriciens critiques et antiracistes ont insisté sur la compréhension des acteurs scolaires, des rapports de pouvoir, de la complexité et de l'interrelation des modes d'oppression et facteurs identitaires, sociaux, structurels, historiques et psychologiques qui interagissent pour générer des situations discriminatoires (Freire 1973, Dei & Calliste 2008, Giroux 2005).

Banks et al. (2005) soulignent l'importance pour les enseignants de comprendre la démocratie et la pratiquer, 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. Les acteurs doivent donc maîtriser des compétences variées : cognitives (connaissances sur le monde actuel, les droits humains, la démocratie), interculturelles, éthiques et sur le choix des valeurs, 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), compétences critiques, réflexives, actives et transformatives pour contrer l'exclusion, agir sur ses causes et obstacles, respecter les droits fondamentaux, les appliquer et mettre en œuvre des moyens d'équité.

Une stratégie inclusive s'appuie aussi sur les savoir-faire novateurs des acteurs scolaires : pratiques différenciées, coopératives et axées sur les buts communs, partage du pouvoir de décision, communauté d'appartenance et d'apprentissage, attentes élevées envers tous les élèves et le personnel scolaire, apprentissages et méthodes pertinentes pour les jeunes (Slam, cinéma, BD...) permettant d'appréhender le

monde et indiquant les buts de leurs efforts. Ces savoir-faire sont interdépendants de savoir-être ou de compétences affectives : être conscient de soi, de sa position sociale, de son autorité, de ses repères culturels et des effets de ses pratiques/décisions, mais aussi des droits et besoins des enfants ; offrir des opportunités pour développer les capacités des jeunes ; valoriser les forces et styles propres à chacun ; agir comme exemple de justice ; comprendre la coresponsabilité et la démocratie participative ; favoriser l'imputabilité et la transparence vs l'occultation des problèmes et l'omission d'intervenir ; développer sa capacité d'agir (empowerment), d'empathie, de jugement critique, de questionner ses a priori/préjugés, d'éliminer la peur d'être remis en question, sa flexibilité et son adaptabilité.

Les enseignants sont interpellés en raison du regard critique qu'ils doivent porter sur les dimensions institutionnelles de l'enseignement des savoirs qu'ils transmettent, du rapport au savoir qu'ils promeuvent et du rôle de l'école auprès des élèves et dans la société. L'enseignant doit donc intégrer et consolider par sa pratique des connaissances théoriques et multidisciplinaires, 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 doit transmettre, notamment la conscience que les institutions ont autant un potentiel d'oppression et de marginalisation que d'émancipation et d'action (empowerment). Ces compétences peuvent s'acquérir à partir d'enseignements, mais surtout par l'expérience quotidienne de l'égalité, de la coopération, de la diversité, de la solidarité, de la coresponsabilité, de la communauté apprenante ou du combat contre les injustices, que les situations éducatives fournissent aux enseignants et à leurs élèves et qui élargissent les capacités des enfants.

Conclusion

Cet article dresse un tableau des fondements et principes interdépendants de l'approche inclusive, qui repose sur des dimensions éthique, épistémologique et politique inséparables. Centrée sur les besoins différenciés des élèves, sur une vision systémique des inégalités, des processus et pratiques qui les génèrent et sur leurs effets sur la réussite, l'inclusion est un projet de lutte contre les inégalités, un processus continu d'affirmation (normative) des principes d'équité et de justice, et de mise en œuvre de moyens ou pratiques équitables. Tous les acteurs étant imputables de l'égalité dans l'accès, le maintien et le succès éducatifs (mesuré par les capacités développées), une école inclusive se dote de ressources et de services (dotation) et les rend accessibles (accessibilité) en fonction des besoins des apprenants ; elle adapte ses services, ses pratiques et son curriculum (adaptabilité), notamment à partir de contenus significatifs et pertinents culturellement et socialement aujourd'hui (acceptabilité). Cette démarche repose sur la production

d'outils diagnostiques, de suivi et de résultats en milieux scolaires, à partir d'indicateurs accessibles, adaptables et pertinents (Centrer for Urban Schooling 2011).

De la prise de conscience à l'appropriation puis à l'implantation de l'approche inclusive en milieux éducatifs, il s'agit d'un processus continu, qui pose un certain nombre de défis dont deux sont soulignés ici.

Le premier est de s'imposer comme cadre de référence global, susceptible d'orienter les analyses ou les actions des milieux éducatifs, au Québec comme dans d'autres sociétés. S'il existe de bonnes pratiques visant l'équité et l'inclusion en milieu scolaire, les actions restent ponctuelles, non intégrées à une stratégie d'ensemble. Le travail se fait en silos, sur la pauvreté, l'immigration ou les handicaps dans chaque secteur, sans toujours assurer la continuité de l'accompagnement des jeunes. L'absence d'identification par chaque école des mécanismes d'exclusion montre que le milieu scolaire est loin d'être engagé dans une perspective large visant à contrer ces phénomènes. 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, qui génère nombre d'approches compensatoires, est ainsi dissociée des rapports inégalitaires, au plan curriculaire, interpersonnel ou institutionnel, qui peuvent prévaloir au sein des établissements. Le rôle potentiel des pratiques éducatives dans le maintien et la production de rapports de pouvoir inégalitaires est peu débattu. Si l'étude des inégalités interethniques à l'échelle mondiale suscite un regain d'intérêt —dans les activités d'enseignement et 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 (McAndrew 2008, Potvin & McAndrew 2010). Or l'engagement dans une perspective inclusive 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 ou programmes, le renforcement de l'autonomie et la sensibilisation à l'équité chez l'ensemble des jeunes ou du personnel scolaire.

En lien avec l'absence d'une politique large et cohérente, les professionnels de l'éducation au Québec sont peu familiarisés avec la perspective inclusive. Le second défi concerne donc la compréhension de l'équité, dans ses liens avec les besoins et les droits des enfants. Ceci nécessite de renverser des conceptions erronées sur les discriminations liées au racisme ou au sexisme par exemple, perçues comme des phénomènes du passé ou d'ailleurs, individuels ou psychologisants, et non comme des réalités actuelles, systémiques ou liées à de larges mécanismes sociaux. La difficulté de nommer ces réalités et les processus qui les génèrent en milieu scolaire, la tendance générale à adopter des mesures ad hoc, compensatoires ou de rattrapage, font partie de ce défi (Potvin & McAndrew 2010). Par ailleurs, il existe des résistances envers cette problématique. Au Québec, 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 structuraux (manque de temps, dispersion des efforts) joueraient un rôle important dans les résistances à une démarche réflexive et transformative (Potvin & McAndrew 2010).

La présente conjoncture montre la nécessité d'une prise en compte accrue des enjeux d'équité et d'inégalités, en formation initiale et continue des maîtres comme 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 et une réforme curriculaire ambitieuse sur les objectifs du vivre ensemble. Il y a retour à une perspective critique, altermondialiste, civique et axée sur la justice sociale, dans le *Programme de l'école québécoise* (2004), comme dans les cours et activités à tous les ordres d'enseignement. La centralité de la réussite éducative et les données relativement préoccupantes sur la situation scolaire, identitaire et économique vécue par certaines minorités visibles, plaident aussi en ce sens (McAndrew et al. 2004, 2013). De plus, la réalité souvent cachée des manifestations de racisme en milieu scolaire traverse les débats actuels au Canada sur la création d'écoles "afrocentristes" (axées sur l'identité et les apports des cultures africaines à l'histoire mondiale) et ceux sur la place de la diversité religieuse à l'école depuis le début des années 1990. Une crise de société comme celle qu'a connue le Québec de 2006 à 2008 sur les accommodements raisonnables, puis en 2013 sur la *Charte des valeurs* du Parti Québécois (projet de loi 60), ont mis en évidence la construction négative préalable des groupes objets des débats, la méconnaissance du public sur la centralité des droits de la personne dans l'application de l'équité en éducation et les besoins de formation des intervenants publics à cet égard (Bouchard & Taylor 2008, Comité consultatif... 2008, Potvin et al. 2008).

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 lie la lutte contre le décrochage, la pauvreté et les inégalités scolaires, à travers les politiques, programmes et activités mis en œuvre. Il importe donc 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, alors qu'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.

Références bibliographiques

- APPLE M.W. & BEANE J.A. 1995 *Democratic schools*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development
- AUDIGIER F. 2000 *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique* (Rapport n°DGIV/EDU/CIT 2000 23), Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle, Projet "Éducation à la citoyenneté démocratique"
- BANKS J.A. & MCGEE BANKS C.A. 2010 *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, 7^e éd, Hoboken NJ, John Wiley & Sons Inc
- BANKS J.A., MCGEE BANKS C., CORTES C., HAHN C., MARRYFIELD M., MOODLEY S., MURPHY-SHIGEMATSU S., OSLER A., PARK C. & PARKER W. 2005 *Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age*, Seattle, Washington, Center for Multicultural Education, University of Washington
- BOUCHARD G. & 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
- CENTER FOR URBAN SCHOOLING 2011 *Equity Continuum: Actions for Critical Transformation in Schools and Classrooms*, Toronto, OISE/Université de Toronto
- COCHRAN-SMITH M. 2004 *Walking the road: race, diversity, and social justice in teacher education*, New York, Teachers College
- COMITÉ CONSULTATIF SUR L'INTÉGRATION ET L'ACCOMMODEMENT 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, 17 décembre 2007, Montréal, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
- 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
- DEI G.S. & CALLISTE A.M. eds. 2008 *Power, knowledge and anti-racism education a critical reader*, Halifax N.-É., Fernwood Pub
- DEI G.S., KARUMANCHERY L., JAMES-WILSON S., JAMES I., ZINE J. & RINALDI C. 2001 "Removing the margins: the challenges & possibilities of inclusive schooling", *Alberta Journal of Educational Research*-47(4), 377-381
- DEI SEFA G.J. 1996 The challenges of inclusive schooling, in Sefa Dei G.J. ed. *Anti-racism education: Theory and practice*, Halifax, Fernwood Publishing, 75-90
- DELORS J. 1996 *L'éducation : un trésor est caché dedans*, Rapport à l'UNESCO, Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, Paris, Éditions UNESCO et Odile Jacob
- FREIRE P. 1973 *Education for critical consciousness*, New York NY, Seabury
- FREIRE P. 2006 [1997] *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative* (trad. Régnier J.-C.), Ramonville-Saint-Agne, Érès
- 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, 3-36

- GROUPE D'ACTION SUR LA PERSÉVÉRANCE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE AU QUÉBEC (rapport Ménard) 2009 *Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*, Montréal, McKinsey & Company
- INGLIS C. 2008 *Planning for cultural diversity*, Paris, UNESCO, International Institute for Educational Planning
- JOHNSON D.W. & JOHNSON R.T. 1989-1990 "Social Skills for Successful Groupwork", *Educational Leadership*-47(4), 29-33
- KYMLICKA W. & NORMAN W. 1995 Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory, in Beiner R. ed. *Theorizing Citizenship*, Albany, State University of New York Press
- LADSON-BILLINGS G. & TATE W.F. eds. 2006 *Education Research in the Public Interest: Social Justice, Action, and Policy*, New York, Teachers College Press
- McANDREW M. 2008 Une réflexion sur la formation des intervenants, in Mc Andrew M., Milot M., Imbeault J.-S. & Eid P. eds. *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique. Normes et pratiques*, Montréal, Fides, 135-156
- McANDREW M., LEDENT J. & AIT-SAID R. 2004 *La réussite scolaire des jeunes noirs à l'école québécoise*, Rapport de recherche, Immigration et Métropoles/MEQ
- McANDREW M., POTVIN M. & BORRI-ANADON C. eds. 2013 *Le développement d'institutions inclusives dans un contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat*, Montréal, Presses de l'Université du Québec
- MEQ (Ministère de l'Éducation du Québec) 1998 *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle : une école d'avenir*, Québec, MEQ, Gouvernement du Québec
- MEQ (Ministère de l'Éducation du Québec) 2001 *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, MEQ, Gouvernement du Québec
- MEO (Ministère de l'Éducation 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, Gouvernement de l'Ontario
- NIETO S. 2009 *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*, New York, Teachers College Press
- NUSSBAUM M.C. 2012 *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?*, Paris, Flammarion
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) 2007 *Understanding the Social Outcomes of Learning*, Paris, OCDE, Center for Educational Research and Innovation
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) 2012 *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE* (éd. 2012), Paris, OCDE
- POTVIN M. 2008 *Crise des accommodements raisonnables. Une fiction médiatique ?*, Montréal, Athéna Éditions (tiré de Potvin M. 2008 *Les médias écrits et les accommodements raisonnables. L'invention d'un débat*, Rapport d'expert pour la Commission Bouchard-Taylor, Montréal, CCPARDC)
- POTVIN M. 2013 L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives, in McAndrew M., Potvin M. & Borri-Anadon C. eds. *Le développement d'institutions inclusives dans un contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 9-26

- POTVIN M. & MCANDREW M. 2010 L'éducation à l'égalité et à l'antiracisme en milieu scolaire francophone à Montréal, in Thesée G., Carignan N. et Carr P. dir. *Les faces cachées de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan, 163-185
- POTVIN M. & BENNY J.A. 2013 *L'éducation aux droits de l'enfant dans le contexte scolaire québécois*, Rapport pour UNICEF-Canada, Montréal, Université du Québec à Montréal et UNICEF Canada
- PRUDHOMME L., VIENNEAU R., RAMEL S. & ROUSSEAU N. 2011 "La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion", *Éducation et Francophonie-XXXIX*(2), 6-22
- SEN A. 2000 *Repenser l'inégalité*, Paris, Éditions du Seuil
- 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
- 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
- UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture) 2009, *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*, Paris, UNESCO