

Guide pour les intervenants scolaires

Pour des milieux éducatifs
inclusifs, démocratiques et
antidiscriminatoires

Éléments conceptuels et pistes pour
une démarche institutionnelle

Document rédigé par :
Maryse Potvin, professeure titulaire, Université du Québec à Montréal

Mise en page et conception du guide :
Caterina Mamprin, candidate au doctorat, Université de Montréal
Vanessa Lemire, professionnelle de recherche, Université de Montréal

Conception graphique :
Caterina Mamprin, candidate au doctorat, Université de Montréal

Ce document est une version remaniée du rapport suivant : Maryse Potvin (2016). Pour des milieux éducatifs inclusifs, démocratiques et antidiscriminatoires : éléments conceptuels et pistes pour une démarche institutionnelle. Rapport 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.

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et
Bibliothèque et Archives Canada

Potvin, Maryse, 1964-, auteur

Guide pour les intervenants scolaires : pour des milieux éducatifs inclusifs, démocratiques
et antidiscriminatoires : éléments conceptuels et pistes pour une démarche institutionnelle
/ Maryse Potvin.

Comprend des références bibliographiques et un index.
Monographie électronique en format PDF.

ISBN 978-2-924536-09-4 (PDF)

1. Déségrégation en éducation. I. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité,
organisme de publication. II. Titre.

LC214.P67 2018

379.2'63

C2018-942535-0

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, Bibliothèque et Archives Canada, 2018
© Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE), 2018

Dans ce document, l'emploi générique du masculin pour désigner des personnes n'a d'autres fins que celle d'alléger le texte.

Ce rapport a été réalisé avec le soutien financier de la direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle (DSAEI) du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES)

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES.....	II
INTRODUCTION.....	1
• CONTEXTE	1
• L'APPROCHE INCLUSIVE EN CONTEXTE DE DIVERSITÉ.....	1
• À QUI S'ADRESSE CE GUIDE.....	2
• CADRE DE RÉFÉRENCE.....	2
PREMIÈRE ÉTAPE : COMPRENDRE LA DÉMARCHE INCLUSIVE.....	4
• QU'EST-CE QUE L'APPROCHE INCLUSIVE?.....	4
• L'APPROCHE INCLUSIVE AU NIVEAU INTERNATIONAL.....	5
• L'APPROCHE INCLUSIVE AU NIVEAU NATIONAL ET PROVINCIAL.....	6
• LES DEUX FINALITÉS DE L'APPROCHE INCLUSIVE.....	7
DEUXIÈME ÉTAPE : S'ENGAGER DANS UNE DÉMARCHE	18
• CONDITIONS GAGNANTES	19
• PHASE 1 : LEADERSHIP, MOBILISATION DES ACTEURS ET TRAVAIL SUR LES REPRÉSENTATIONS COMMUNES	20
• PHASE 2 : FORMATION D'UNE COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNELLE	22
• PHASE 3 : ÉLABORATION DU PLAN, DES OBJECTIFS ET DES PRIORITÉS CIBLER DES OBJECTIFS.....	27
TROISIÈME ÉTAPE : TRANSFORMER SON MILIEU	31
• PHASE 4 : MISE EN OEUVRE DU PLAN, DES POLITIQUES ET DES PRATIQUES	31
• PHASE 5 : SUIVI ET BILAN ACTUEL, TRANSFORMATIONS	31
CONCLUSION	37
BIBLIOGRAPHIE.....	38
ANNEXE I : TYPE DE SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET SAVOIR ÊTRE.....	43
ANNEXE II : QUELQUES QUESTIONS À SE POSER COMME ENSEIGNANT.....	45
ANNEXE III : GRILLE D'OBSERVATION DE L'ÉVOLUTION DE L'ÉCOLE EN COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNELLE	47
ANNEXE IV EXEMPLES D'INDICATEURS PROPOSÉS PAR BOOTH ET AINSCOW (2002).....	50

INTRODUCTION

CONTEXTE

L'adaptation des pratiques éducatives pour favoriser le vivre-ensemble et garantir des conditions d'équité et de justice pour tous les élèves est un processus continu, amorcé il y a quelques décennies dans plusieurs États en raison de la diversification croissante de la population scolaire. Au Québec, cette adaptation s'est accélérée avec l'arrivée des jeunes des milieux défavorisés à la suite de la Réforme des années 1960, mais aussi depuis la Charte de la langue française en 1977 (loi 101), qui a amené massivement les jeunes issus de l'immigration à fréquenter l'école de langue française. Dans le contexte mondial actuel, le personnel scolaire doit relever bien des défis envers lesquels il se sent souvent peu outillé, comme le racisme, l'intimidation et les discriminations multiples, les demandes d'accommodement raisonnable, l'évaluation et le soutien d'enfants de la guerre traumatisés, l'intervention auprès d'élèves en situation de grand retard scolaire, la radicalisation et la transposition de polarisations découlant des tensions internationales.

Ce guide présente ce qu'est **l'approche inclusive, démocratique et antidiscriminatoire** et propose une démarche institutionnelle pour l'implanter. Il définit cette démarche et s'adresse aux intervenants de tous les milieux scolaires intéressés à le mettre en action. Le présente démarche porte toutefois une attention particulière aux enjeux liés à la diversité ethnoculturelle et aux rapports ethniques, en raison des changements démographiques rapides et des défis qu'ils soulèvent actuellement pour l'inclusion et le vivre-ensemble en milieu éducatif.

L'APPROCHE INCLUSIVE EN CONTEXTE DE DIVERSITÉ

D'abord développée dans le champ de l'adaptation sociale et scolaire pour favoriser l'intégration des jeunes dits «à besoins particuliers», l'approche inclusive fait aujourd'hui référence, dans la littérature gouvernementale et scientifique internationale, à tous les « marqueurs » de la diversité sociale, souvent motifs de discrimination ou d'exclusion¹. L'approche inclusive est surtout un processus continu de transformation des pratiques, de la culture et des relations au sein des établissements éducatifs. Elle vise à mieux tenir compte de la diversité des réalités et des besoins de tous les apprenants². Son objectif est d'instaurer des conditions d'équité et de justice afin d'éliminer l'exclusion et les inégalités de réussite éducative. L'exclusion est comprise comme « ...l'une des conséquences d'une attitude négative face à la diversité [...], ainsi que de l'absence de réponse à cette diversité » (UNESCO, 2009 : 4). Elle permet aux élèves qui rencontrent des obstacles liés à leur bien-être à leur réussite éducative, par des situations d'exclusion et de discrimination, de bénéficier de moyens pour les soutenir tout au long de leur parcours. Elle se préoccupe à la fois de l'accès à l'éducation et de la manière dont celle-ci est dispensée, adaptée et culturellement pertinente. Il s'agit d'une approche systémique, appropriée par tous les

¹ Il s'agit des différents motifs définis par la Charte québécoise des droits et libertés de la personne: statut économique, couleur/origine ethnique, langue, religion, genre, orientation sexuelle, aptitudes, et autres. Nous utilisons souvent dans ce texte le concept de « groupes vulnérables » afin de faire référence aux apprenants appartenant à des groupes plus susceptibles de vivre des situations d'exclusion ou de discrimination (indirecte ou non), groupes que nous appelons parfois, minoritaires, marginalisés ou racisés (victimes du racisme).

² Dans ce document, le terme apprenants réfère à tous les apprenants qui fréquentent un établissement d'enseignement, peu importe leur âge.

acteurs qui la mettent en œuvre dans l'ensemble des politiques, programmes, relations, processus et pratiques de tous ordres dans leur établissement scolaire.

À QUI S'ADRESSE CE GUIDE

Complémentaire à d'autres ressources pratiques existantes dans les milieux éducatifs³, ce guide vise à mieux soutenir, d'une part, le regard réflexif et critique des acteurs sur l'inclusion et l'exclusion dans leur établissement, dans les pratiques qui s'y déploient au quotidien (administratives, pédagogiques, évaluatives, etc.), et d'autre part, l'implantation d'une démarche inclusive et d'un engagement en profondeur, pour élaborer un plan d'action opérationnel et un écosystème de compétences et de ressources au sein de l'établissement. Cette démarche repose sur l'expertise et l'expérience des personnes qui s'y engagent. Ce guide entend donc faciliter la création, par les acteurs scolaires eux-mêmes, d'un processus continu d'autoévaluation, de réflexion et d'expérimentation, sous forme de «communauté d'apprentissage professionnelle». Cette démarche inclusive nécessite un examen continu des obstacles aux apprentissages, à la participation et au vivre-ensemble, et des moyens qui permettent de les éliminer. Il s'adresse donc aux acteurs de tous les milieux éducatifs.

CADRE DE RÉFÉRENCE

Le cadre de référence est basé sur une littérature gouvernementale et scientifique abondante, afin d'en dégager les concepts et principes essentiels qui font consensus. Il renvoie aussi à plusieurs ressources documentaires, comme des politiques publiques, des cadres de références ou des guides pratiques existants. Il comporte des encadrés, des tableaux-synthèses et des outils de réflexion sur les étapes d'implantation (comme des exemples de questions et d'indicateurs).

La démarche institutionnelle inclusive proposée dans ce guide est structurée en **trois étapes** et celles-ci constituent les grandes sections de ce document :

La première partie intitulée **Comprendre l'approche inclusive** vise à définir, comprendre et s'approprier les finalités, principes d'action et concepts de base de cette approche, qui font consensus dans la littérature scientifique internationale⁴. Cette première partie situe d'abord cette approche sur les plans international et canadien, et enchaîne sur les concepts.

La deuxième partie présente l'étape **S'engager dans une démarche**, qui consiste à approfondir la conscientisation et à s'engager dans un processus de planification et d'implantation d'une démarche institutionnelle inclusive, en portant d'abord un regard diagnostique sur son établissement scolaire comme milieu de vie et d'apprentissage. Il invite le personnel à constituer une communauté d'apprentissage professionnelle pour planifier des objectifs et des priorités. L'objectif est d'identifier les facteurs d'exclusion et d'inclusion dans son

³ Comme le guide de Booth et Ainscow, qui est plus détaillé et vise la mise en œuvre pratique, ou le Cadre de référence sur l'accueil et l'intégration des élèves issus de l'immigration au Québec du ministère de l'éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES), en ligne : <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/accueil-et-integration-des-eleves-issus-de-limmigration-au-quebec-cadre-de-reference/>

⁴ Potvin, 2013; Potvin et al, 2015; Potvin et Larochelle-Audet, 2016.

établissement, les « zones de vulnérabilité », les besoins des élèves touchés et du personnel (formations, outils), les bonnes pratiques existantes et ce, en fonction des finalités et principes de l'approche inclusive, et de diverses questions et indicateurs. Cette étape vise la (co)responsabilisation et l'engagement envers l'équité, l'inclusion et l'effectivité des droits.

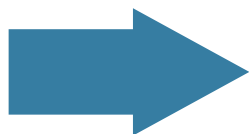
Finalement, la troisième partie présente l'étape **Transformer son milieu**, qui propose de transformer les processus et les pratiques préjudiciables, d'expérimenter de nouvelles pratiques et d'en faire le suivi (monitoring) et l'évaluation des résultats, dans un processus continu tout au long de l'année scolaire. Il vise un objectif de transformation continue de l'établissement, de sa culture, ses politiques et ses pratiques. Le schéma 1 illustre ces étapes.

Schéma 1 - Étapes de la démarche institutionnelle inclusive



PREMIÈRE ÉTAPE

Comprendre l'approche inclusive



1

Comprendre l'approche inclusive

Comprendre les finalités, les concepts et les principes d'action de l'approche inclusive et antidiscriminatoire.



2

S'engager dans une démarche

Se mobiliser, s'engager et démarrer le processus.



3

Transformer son milieu

Faire des suivis, expérimenter de nouvelles pratiques, mesurer les résultats.



Qu'est-ce que l'approche inclusive?

L'approche inclusive vise à construire une société et un système éducatif qui permettent à tous les individus, dans et avec leurs différences, de participer et de réussir en toute équité. L'UNESCO définit l'Éducation inclusive comme « le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires par la création de communautés accueillantes, en édifiant une société intégrative et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous » (2008, p. 13). Il s'agit d'une approche antidiscriminatoire fondée sur les droits et libertés (Human Rights-Based Approach), balisée par les instruments juridiques et basée sur l'acceptation de la différence et de sa prise en compte, afin de répondre aux besoins des apprenants.

L'inclusion implique l'adoption, par un établissement scolaire et ses acteurs, d'une conception des différences comme étant la norme dans le curriculum et les pratiques, et non comme un déficit propre à l'apprenant⁵. Elle marque un important changement en matière d'égalité des chances : l'objectif n'est plus seulement l'égalité d'accès ou de traitement, mais l'égalité de résultats, d'acquis et de succès éducatifs. C'est le fondement même de l'équité et du combat contre les discriminations : le regard n'est pas centré uniquement sur la performance de l'élève mais sur l'établissement, ses acteurs et les moyens d'équité mis en œuvre. Ce renversement nécessite de partir des besoins des élèves pour ajuster les services ou pratiques d'un système afin de les faire réussir tous, particulièrement les plus vulnérables. Ces principes touchent les savoirs, savoir-faire et savoir-être mobilisés ou développés à l'école, à tous les niveaux d'intervention : gouvernance, politiques et programmes, curriculum,

⁵ Selon la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*, « L'éducation inclusive veille à ce que tous les apprenants se sentent représentés dans le curriculum et dans leur milieu immédiat, de même que dans leur milieu scolaire en général, et dans lequel la diversité est valorisée et toutes les personnes sont respectées » (Gouvernement de l'Ontario, 2009, p. 4).

services éducatifs particuliers ou complémentaires, pratiques administratives, spécialisées et pédagogiques, relations avec les familles et la communauté, climat, respect des droits, activités scolaires ou parascolaires et formation continue des acteurs. Elle repose sur une conception systémique, qui cible les groupes vulnérables et les zones de vulnérabilité propres à chaque établissement ou système scolaire, afin d'éliminer les discriminations et l'exclusion. Elle vise la mise en œuvre d'une démarche institutionnelle continue, réflexive, critique et transformative des établissements scolaires, prenant appui sur les réalités de chaque milieu et sur les acteurs qui travaillent ensemble.

ZONES DE VULNÉRABILITÉ

Le concept de « zone de vulnérabilité » est repris du Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010, Sommaire, du Conseil Supérieur de l'Éducation (2010), qu'il définit comme « des situations particulières qui limitent ou qui fragilisent l'accès ou la réussite éducative de certaines populations » (p. 3).

L'APPROCHE INCLUSIVE AU NIVEAU INTERNATIONAL

Au plan international, la mondialisation, l'immigration, la transformation rapide des technologies de l'information et de la communication, de même que les attentes élevées en termes de justice et de droits humains sont à la source même des réformes éducatives dans de nombreux pays⁶. Plusieurs de ces réformes visent des changements de structures, de cultures organisationnelles et de pratiques pédagogiques, et favorisent le paradigme de l'inclusion et de la réussite éducative pour tous. Elles reposent notamment sur des politiques et programmes scolaires axés sur la citoyenneté démocratique et les droits humains, et une formation initiale et continue du personnel scolaire pour développer des compétences à cet égard⁷. En effet, l'éducation n'est plus seulement une condition de développement économique et d'intégration, mais aussi de cohésion sociale et de coexistence pacifique⁸, reposant sur des citoyens capables de s'engager envers la justice sociale, le respect de la démocratie et de la pluralité⁹.

Les enjeux liés à l'inclusion scolaire de la diversité dans une perspective d'équité, de citoyenneté et de respect des droits font donc désormais partie des grandes priorités du XXI^e siècle pour les systèmes éducatifs (UNESCO, 2009). En 2000, le Forum mondial sur l'éducation de Dakar (UNESCO) a adopté un plan d'action autour de l'éducation inclusive, reposant à la fois sur les objectifs de l'Éducation pour tous (EPT), les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) et ceux de l'Éducation tout au long de la vie (ETLV). En 2005, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) a produit des Lignes directrices pour aider les pays à mettre en œuvre l'éducation inclusive, et la 48^e Conférence internationale sur l'éducation en 2008 a porté sur ces préoccupations (UNESCO, 2009). Enfin, l'Agenda post-2015 sur l'Éducation globale poursuit en ce sens, en faisant de l'éducation inclusive un objectif central de son Programme de développement durable à l'horizon 2030, comportant des indicateurs mesurables. Ces initiatives orientent également les différents plans d'action nationaux et provinciaux qui guident les établissements éducatifs afin d'appliquer des plans d'action locaux

⁶ OCDE, 2010; UNESCO, 2006, 2009.

⁷ Conseil de l'Europe, 2010, 2016; Potvin, Larochelle-Audet, 2016.

⁸ Byram et al., 2003; Inglis, 2009; OCDE, 2010; UNESCO, 2006.

⁹ Banks et McGee Banks, 2010; Bennett, 2011; Ngai, 2004; Nieto, 2009.

PREMIÈRE ÉTAPE

Comprendre l'approche inclusive

reposant sur ces mêmes principes, étapes et indicateurs. Plusieurs pays ou régions du monde ont adopté des politiques et programmes inclusifs, notamment la Grande-Bretagne depuis 1997, et plusieurs provinces canadiennes.

L'APPROCHE INCLUSIVE AU NIVEAU NATIONAL ET PROVINCIAL

Au Canada, cinq provinces ont adopté récemment des stratégies ou politiques inclusives, dans la foulée de réformes curriculaires axées sur le vivre-ensemble et les droits de la personne. En 2009, l'Ontario met en oeuvre la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* ambitieuse, et un plan d'action sur quatre ans, qui invite chaque conseil scolaire et école à «créer et à soutenir en son sein un climat positif encourageant l'équité, l'éducation inclusive et la diversité» (MEO, 2009, p. 4). Le ministère de l'Éducation suggère une stratégie d'implantation par étapes permettant d'identifier les mécanismes, les soutiens et les conditions nécessaires à sa mise en oeuvre, incluant les partenariats, les ressources, la gouvernance, les monitoring et la reddition de comptes. L'approche inclusive ontarienne est clairement axée sur la lutte contre les discriminations, l'intimidation et la violence, et sur l'éducation aux droits. L'Alberta a également adopté un cadre inclusif¹⁰. Enfin, en Colombie-Britannique, le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique a adopté un cadre de référence (MECB, 2005), qui s'appuie sur la reconnaissance de quatre principes: le multiculturalisme, les droits, l'équité et la justice sociale.

Au Québec, la nouvelle *Politique de la réussite éducative* (2017) vise l'équité et l'adaptation des milieux scolaires à la « diversité des personnes, des besoins et des trajectoires ». Elle repose sur trois axes : «l'atteinte du plein potentiel de toutes et de tous; un milieu inclusif propice au développement, à l'apprentissage et à la réussite; des acteurs et des partenaires mobilisés pour la réussite ». Elle cible particulièrement la formation initiale du personnel scolaire à cet égard. La *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (1998) comporte aussi des visées inclusives : prise en compte des besoins des élèves immigrants nouvellement arrivés et préparation des élèves à vivre-ensemble dans une société démocratique, francophone et pluraliste. De plus, le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) contient des enseignements sur les droits de la personne, le vivre-ensemble et le pluralisme.

Ces encadrements sont tous fondés sur des objectifs d'équité, de respect des droits de l'enfant et d'éducation civique et aux droits. Ils privilégient une perspective systémique et holistique où l'équité, dans sa dimension institutionnelle, doit combattre toutes les formes de discrimination. Ils s'appuient sur des fondements et des orientations similaires, inspirés des travaux de l'UNESCO, mais aussi sur une démarche d'implantation structurée, notamment en Ontario.

¹⁰ Les fondements de ce cadre inclusif sont résumés dans le Guide de l'éducation – Préscolaire – 12e année, 2013-2014 et précisés dans un arrêté ministériel annexé au School Act.

Les deux finalités de l'approche inclusive

1 Une finalité de différenciation, d'équité et de non-discrimination, centrée sur l'élève

2 Une finalité de participation, de responsabilisation et de transformation sociale, relationnelle et collective.

Ces deux finalités constituent deux composantes qui « ressortent habituellement des cadres conceptuels : le développement cognitif de l'élève d'une part et le rôle de l'éducation dans la promotion de valeurs et d'attitudes propices à une citoyenneté responsable et/ou au développement créatif et affectif d'autre part »¹¹. Elles agissent en interdépendance pour assurer une éducation de qualité. Ces finalités s'opérationnalisent à travers quatre principes d'action (Schéma 2), étroitement imbriqués dans leur déploiement au sein des structures et des pratiques et s'articulant autour de concepts centraux, que nous expliquerons plus loin (c.-à-d. inclusion-exclusion, équité, réalités et besoins, non discrimination/droits et libertés, capacités, zones de vulnérabilité, communauté d'apprentissage professionnelle, et démarche systémique de coresponsabilité et d'imputabilité des acteurs).

Schéma 2. Mise en œuvre des finalités par quatre principes d'action



Source: Potvin, 2013; 2014; et al., 2015

¹¹ UNESCO, 2009, p. 10.

PREMIÈRE ÉTAPE

Comprendre l'approche inclusive

Par ses finalités, l'éducation inclusive permet de concilier les autres approches aux diverses appellations, qui se sont développées sur le pluralisme au fil du temps, telles que l'éducation multiculturelle ou interculturelle, à la citoyenneté démocratique, aux droits humains, à la paix, globale et planétaire, universelle, critique, antiraciste, antidiscriminatoire, anti-oppression, intersectionnelle et postcoloniale, au développement et à la solidarité locale et internationale. Elle les intègre de manière complémentaire dans des objectifs communs et autour du paradigme de l'équité, pivot de l'approche inclusive qui réunit toutes ces perspectives. Elle partage, particulièrement avec l'éducation antiraciste et les approches critiques des objectifs de lutte contre l'exclusion et les inégalités, avec l'éducation interculturelle la prise en compte des réalités socioculturelles de l'élève, et avec l'éducation à la citoyenneté mondiale et aux droits, le développement de connaissances et de compétences citoyennes, démocratiques, coopératives, participatives et de justice. Elle entend outiller les élèves pour leur permettre de comprendre la complexité du monde, se positionner et agir en citoyen engagé envers la justice et les droits et libertés.

Nous décrivons plus en détail ci-après ces finalités, leur opérationnalisation en principes d'action et les concepts associés. Toutefois, nous verrons plus en détail les principes d'action 3 et 4 dans la deuxième étape.

Finalité 1

La finalité de différenciation, d'équité et de non-discrimination, centrée sur l'élève

➔ **Premier principe d'action :** Prendre en compte les besoins, réalités et expériences des apprenants dans l'application de l'équité et des droits

La première finalité est fondée sur le premier principe d'action visant l'égalité de réussite et le respect des droits et libertés de chacun¹². Celle-ci fait référence à la prise en compte des besoins d'ordres physiologiques, cognitifs, psychologiques, socioaffectifs ou scolaires, qui sont transitoires ou permanents et toujours liés aux expériences de vie des individus et qui affectent les apprentissages et parcours scolaires (voir encadré 1).

Il devient donc important de bien cibler ces **besoins**, de manière périodique et récurrente, pour identifier les obstacles à la participation et à l'égalité de réussite de ces élèves, et pour adopter des pratiques équitables. Pour agir avec équité, il faut tenir compte, dans l'enseignement et l'apprentissage, des différences de chacun, ce qui nécessite de les identifier, les reconnaître, les nommer et les documenter.

Les **besoins** sont les reflets des situations de vie uniques à chacun (types de parcours migratoires, traumatismes, deuils, situation familiale, pauvreté, violence, problèmes psychosociaux, facteurs linguistiques, religieux ou économiques, styles d'apprentissage, discrimination, intimidation, etc.), mais qui sont aussi universels et au fondement des droits humains. Quelques exemples de besoins sont détaillés dans l'encadré 1.

¹² Potvin, Borri-Anadon, Larochelle-Audet et al, 2015.

Encadré 1 - Quelques exemples de besoins¹³

Besoin cognitif: comprendre les codes culturels, les contenus disciplinaires, les règles de vie scolaire et en société (rôle civique), le respect des droits et libertés de tous (non-discrimination), les consignes, les buts des apprentissages (apprentissages signifiants), par la maîtrise de la langue d'enseignement, qui ouvre des possibilités et des choix.

Besoin de sécurité, de confiance et de relations de confiance : Être protégé de l'intimidation et de la violence, développer une estime de soi, une ouverture à l'autre, par des encouragements, des attentes élevées des enseignants, des modèles d'adultes significatifs, respectueux des apprenants.

Besoin de reconnaissance: dans ses expériences de vie, ses origines, ses pôles identitaires (religieuse, linguistique, couleur, etc.), ses projets, ses opinions, sa créativité, son style et son rythme d'apprentissage, ses forces et difficultés.

Besoin d'intégration et d'appartenance à un groupe : avoir des amis, partager une intimité, se sentir utile dans la classe ou dans l'établissement scolaire, être co-responsable, participer aux discussions, aux décisions et aux activités, avoir des statuts égaux, des buts communs, des apprentissages coopératifs ;

Besoin de créer, d'entreprendre, de réaliser des idéaux, de se projeter dans l'avenir.

Ces besoins nécessitent des pratiques différenciées et des soutiens adaptés, axés sur le meilleur intérêt de chaque élève et sur son développement social, qui lui permettent de se sentir reconnu dans son unicité, valorisé, confiant, capable de relever des défis et en sécurité. Pour cela, il faut agir avec **équité** et non pas avec **égalité**.

L'équité consiste non pas à traiter tout le monde de la même façon, mais à reconnaître que tout le monde est différent et qu'adopter des soutiens pertinents et adaptés aux différents besoins des élèves est une norme de justice minimale. L'équité est ce qui rend possible l'égalité.

L'égalité vise à offrir la même chose à tous les élèves pour qu'ils puissent s'épanouir, mais elle ne peut être atteinte lorsque les individus ne partent du même point et n'ont pas les mêmes besoins.

Par exemple, un jeune réfugié ayant connu la guerre et nouvellement arrivé au Québec peut avoir des besoins socioaffectifs (p. ex. de sécurité, de confiance et d'intégration au groupe) plus grands à combler qu'un jeune

¹³ Cette classification des besoins est issue de Potvin, 2013.

PREMIÈRE ÉTAPE

Comprendre l'approche inclusive

immigrant arrivé de longue date. De même, un jeune de deuxième génération issu d'une minorité racisée peut avoir un besoin de reconnaissance identitaire et d'appartenance plus grand qu'un jeune immigrant de première génération, car en étant né au Québec tout en se sentant souvent rejeté par sa propre société, il peut développer un sentiment d'aliénation et de plus fortes attentes comme citoyen, en termes de « droits acquis » et d'égalité sociale.

AUTRES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES ASSOCIÉS À CETTE FINALITÉ : ÉLIMINER LES ZONES DE VULNÉRABILITÉ ET LES DISCRIMINATIONS

Lorsque ces besoins (et les problèmes ou obstacles associés) sont non considérés, sous-estimés ou à l'inverse, sur-évalués, ils constituent des zones de vulnérabilité ou facteurs potentiels d'exclusion et de discrimination. L'exclusion, qui se produit en aval ou en amont des inégalités tant historiques et sociales que scolaires, découle souvent de représentations inconscientes et de pratiques qui s'articulent et s'entremêlent pour former une situation de discrimination systémique. Cette situation repose à la fois sur des discriminations directes (volontaires) et indirectes, produites par des normes et des processus institutionnels inadaptés aux besoins des élèves de certains groupes.

Les attitudes et pratiques pédagogiques du personnel scolaire peuvent être influencées par certaines représentations négatives de certains groupes dans les médias et les discriminations dans la société. Un manque d'information sur les réalités migratoires ou culturelles peut aussi conduire à des hypothèses erronées concernant les « problèmes » des enfants issus de certains groupes ethniques dans la classe¹⁴. Ceci peut mener à une « culturalisation » ou « ethnicisation » des difficultés scolaires de certains élèves (encadré 2), ou encore à une faible prise en compte, voire à une occultation, des discriminations, des situations d'intimidation ou des sentiments d'injustice qu'ils rencontrent (un phénomène appelé Colourblindness¹⁵). Elles peuvent se traduire par des attentes moins élevées des enseignants à l'égard des élèves de certains groupes¹⁶.

Selon la *Stratégie ontarienne d'éducation inclusive* (2009, p. 6), il importe :

...de comprendre, d'identifier, d'examiner et d'éliminer les préjugés, les obstacles et la dynamique des pouvoirs qui restreignent l'apprentissage et l'épanouissement des élèves et leur pleine contribution à la société. Les obstacles peuvent être fondés sur le sexe, la race, l'origine ethnique, la religion [...]. plusieurs facteurs [qui] peuvent se recouper et générer des obstacles supplémentaires pour certains élèves. Ces obstacles et ces préjugés, qu'ils soient manifestes ou subtils, intentionnels ou non, doivent être cernés et abordés.

Comme mentionné dans les paragraphes précédents, la **discrimination**, qui peut se définir comme étant la « distinction, exclusion ou préférence fondée sur un motif interdit par la Charte des droits et libertés de la personne

¹⁴ Ghosh et Abdi, 2013.

¹⁵ La Colourblindness (être aveugle à la couleur) peut se traduire par la faible conscience d'agir de manière discriminatoire ou de l'impact du racisme sur la vie d'un jeune. Par exemple, un enseignant qui ne veut pas « faire de différence entre ses élèves » ne sera pas conscient de la discrimination vécue par un jeune en raison de sa couleur, ou liée au fait qu'il n'adapte pas sa pratique pour prendre en compte le besoin (de confiance, de reconnaissance, de soutien linguistique) du jeune en raison de son expérience différente.

¹⁶ Breault, Janosz et Archambeault, 2014.

et ayant pour effet de détruire ou de compromettre l'exercice d'un droit ou d'une liberté protégés par la Charte». (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse), peut prendre plusieurs formes.

L'encadré 2 reprend quelques définitions associées à la discrimination telles que proposées par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.

Encadré 2 - Quelques exemples de discrimination

Discrimination directe : « Distinction, exclusion ou préférence fondée sur un motif interdit par la Charte des droits et libertés de la personne et ayant pour effet de détruire ou de compromettre l'exercice d'un droit ou d'une liberté protégés par la Charte, et visant une personne ou un groupe de personnes de façon ouverte et avouée ».

Discrimination indirecte : « Distinction, exclusion ou préférence fondée sur l'application d'une règle, d'une politique ou d'une pratique en apparence neutre, mais qui a des effets dommageables sur une personne ou un groupe de personnes en fonction d'une caractéristique personnelle et ayant pour effet de détruire ou de compromettre l'exercice d'un droit ou d'une liberté protégés par la Charte des droits et libertés de la personne ».

Discrimination systémique : « Discrimination résultant de l'interaction dynamique entre des décisions et des attitudes teintées de préjugés, ainsi que de modèles organisationnels et de pratiques institutionnelles qui ont des effets préjudiciables, voulus ou non, sur des groupes protégés par la Charte des droits et libertés de la

Source : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2017

EXEMPLE DE DISCRIMINATION EN MILIEU SCOLAIRE

Il arrive que des membres du personnel scolaire entretiennent inconsciemment des stéréotypes sur « les cultures » et enferment les élèves (ou leurs parents) dans une culture figée, très souvent liée aux origines de la famille. Ceci les amènent parfois à voir les différences culturelles des élèves des minorités comme un déficit à combler ou un handicap. Il est donc important que les futurs enseignants, pendant leur formation, réfléchissent de manière critique aux perspectives dominantes en éducation, qui placent les élèves et leur famille au centre des problèmes scolaires, ainsi qu'au rôle des rapports sociaux de domination¹⁷.

En plus de la discrimination, l'**iniquité** peut aussi se traduire par une omission de services disponibles ou offerts, une sous-évaluation des besoins des élèves, un déficit d'accès aux ressources, d'adaptation du curriculum et des pratiques ou d'acceptabilité sociale des contenus à apprendre¹⁸. La réalité souvent subtile de la discrimination en milieu scolaire, et ses impacts sur la construction identitaire et le sentiment d'appartenance des jeunes des

¹⁷ Extrait tiré et adapté de Potvin et Pilote (2016, p. 85)

¹⁸ Cochran-Smith et al., 2004; Gay, 2010; Ghosh, 2002; Inglis, 2009; Nieto et Bode, 2008; Sleeter et Grant, 2009.

minorités racisées, est étroitement liée à la question de la réussite éducative de ces élèves¹⁹. Deux types d'interprétation biaisée ont souvent cours : soit 1) l'idée selon laquelle des élèves de certaines minorités ont des taux de réussite plus faibles, car ils proviendraient de cultures déficientes et 2) l'idée selon laquelle l'écart serait attribuable à une distance entre la culture ou le milieu d'origine de ces enfants et celle de l'école, cette dernière étant plus valorisée par la société. Ces deux explications ne sont pas fondées scientifiquement. La réussite scolaire dépend d'une multitude de facteurs interreliés de manière complexe. Le statut minoritaire et la culture d'origine doivent être examinés dans leurs rapports avec un ensemble plus large de facteurs comme les conditions migratoires, l'âge de l'élève à l'arrivée au Québec, ou l'intégration professionnelle des parents, par exemple.

En contexte scolaire, il importe de ne pas enfermer les élèves dans des catégories uniques ou des stéréotypes. Parmi les jeunes issus de l'immigration, par exemple, certains en classe d'accueil et en processus d'acculturation peuvent se sentir stigmatisés ou dépossédés de leur culture et de leur identité, alors que d'autres peuvent au contraire se sentir en sécurité et acceptés. Les différences entre les élèves, en termes de connaissances, d'habiletés, d'intérêts, d'expériences de vie, de langue maternelle ou de réalisations représentent aussi des ressources pour soutenir les apprentissages de tous les élèves, et entre eux. Le fonctionnement de l'établissement scolaire, qui repose sur des processus de sélection, d'évaluation, de classement et d'orientation, peut défavoriser certains élèves et les amener à développer un sentiment d'impuissance, d'inefficacité personnelle et d'aliénation face aux normes de l'école. La notion d'obstacles aux apprentissages et à la participation permet de mieux diriger l'attention vers ce qui doit être fait, en allant au-delà d'un simple étiquetage des élèves, qui peut détourner l'attention des sources sociales ou institutionnelles des difficultés.

L'exclusion est considérée comme une forme de violation du droit de chaque enfant à une éducation de qualité, sur la base de l'égalité des chances. Le droit à l'éducation est défini dans les instruments internationaux à la fois comme un droit permettant la compréhension et l'exercice de tous les autres droits et libertés (droit au travail, à la propriété, à la participation politique, aux libertés d'association, d'expression, de conscience, etc.), et comme un moyen d'éduquer sur, par et pour les droits et libertés²⁰. Pilier essentiel des sociétés démocratiques, ce droit est

intrinsèquement lié à l'éducation inclusive et comprend non seulement le droit au développement cognitif mais aussi à l'apprentissage des valeurs et des comportements d'une citoyenneté responsable. Toute personne «devrait avoir accès à une formation qui l'aide à acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour

DROITS

«Les droits de la personne incluent le droit à la vie, à la sûreté, à l'intégrité et à la liberté de sa personne (qui sont des libertés et des droits fondamentaux). Ils comprennent aussi les droits économiques, sociaux, judiciaires et politiques ainsi que le droit à l'égalité.» (<http://www.cdpedj.qc.ca>)

¹⁹ Potvin et Pilote, 2016. Deux rapports sur la radicalisation des jeunes dans des cégeps montréalais indiquent que la fragilité identitaire de ces jeunes est l'un des facteurs à la source du phénomène : Dejean et al, 2016, Centre de prévention de la radicalisation, 2016.

²⁰ Tomasevski (2002) parle des droits à l'éducation, dans l'éducation et à travers l'éducation (*Rights in, through and to education*). L'éducation comme droit et « bien public » doit non seulement être accessible à tous, mais surtout équitable envers tous les apprenants, de bonne qualité, pertinente socialement et culturellement, et adaptée aux réalités et besoins individuels des apprenants et à ceux de la société.

mettre à profit les possibilités qui s'offrent à [elle] et participer pleinement à la vie de la société²¹», ce que Nussbaum²² appelle le développement de ses « **capabilités centrales** ».

Les besoins et les droits sont intrinsèquement liés à la notion de **capabilités**, définie par Sen²³ comme les capacités de fonctionner des individus dans toutes les sphères de la vie, et qui sont constitutives de la personne, de son bien-être et de sa liberté/pouvoir de choisir ses modes de vie possibles. Elles font référence au pouvoir d'agir et à l'autonomie morale et intellectuelle des individus. Les droits et les libertés positives (être capables de faire ou d'être) font partie de ces capabilités, et toute société doit les respecter et les soutenir pour assurer une justice sociale minimale²⁴. Nussbaum²⁵ a défini 10 capabilités centrales que les institutions, l'école en particulier, doivent permettre de développer afin que tous les enfants puissent faire des choix et assumer différents rôles au cours de leur vie (comme parent, citoyen, travailleur, employeur, etc.), nous les présentons dans le tableau 1.

CAPABILITÉS

«Capacités de fonctionner des individus dans toutes les sphères de la vie, et qui sont constitutives de la personne, de son bien-être et de sa liberté/pouvoir de choisir ses modes de vie possibles.» (Sen, 2000: 76)

Tableau 1

Résumé des 10 capabilités centrales et les droits et libertés associés²⁶

Capabilités	Son développement effectif : l'individu est capable...
1. La vie	... d'avoir une vie de longueur normale, de ne pas mourir prématurément.
2. La santé du corps	... d'être en bonne santé, nourri ou logé.
3. L'intégrité du corps	... de se déplacer librement, d'être protégé contre les agressions, avoir accès à la contraception.
4. Le sens, l'imagination, la pensée	... d'imaginer, penser, créer, par une éducation adéquate, de base, de faire de liens avec son époque, le contexte, l'art, la religion, etc. d'où l'importance de la liberté de pensée, de conscience, du droit à l'éducation (pertinente, de qualité).
5. Les émotions	... de s'attacher à de gens et à des choses, d'aimer, de ne pas avoir peur/angoisse, de vivre la nostalgie, le regret, la colère légitime, d'où l'importance de défendre les formes et la liberté d'association, fondamentale pour le développement de chacun et de la société (amitiés, familles, syndicats, ONG, et autres).

²¹ Nations Unies (2016) Assemblée générale des Nations Unies, Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030, Paragraphe 25.

²² Nussbaum, 2012.

²³ Sen, 2000 : 76.

²⁴ Nussbaum, 2012.

²⁵ Ibid.

²⁶ Tableau conçu à partir de Nussbaum, 2012. Les exemples ne sont pas exhaustifs.

PREMIÈRE Étape

Comprendre l'approche inclusive

Capabilités	Son développement effectif : l'individu est capable...
6. La raison pratique	... de se former une conception du bien, de participer, de développer une réflexion critique, d'organiser sa propre vie, d'où la protection de la liberté de conscience et du culte.
7. L'affiliation	... de vivre avec et pour les autres, en interaction, de reconnaître les autres, d'imaginer la situation d'autrui, d'où la protection de la liberté d'assemblée et de discours politique, des institutions qui nourrissent les affiliations, d'une éducation pour le respect de soi et pour être traité avec dignité, et des dispositions pour interdire les discriminations.
8. Les autres espèces	... de vivre avec son environnement, en interdépendance avec son milieu.
9. Le jeu	... de rire, jouer, d'avoir des loisirs.
10. Le contrôle sur son environnement politique, matériel...	... de participer aux choix politiques (droit de participer, de voter, liberté de conscience, d'opinion, d'expression). ... de posséder (droit de propriété) et de chercher un emploi sur une base égalitaire, d'avoir un emploi qui permet d'être en relation, d'exercer sa raison pratique, d'avoir une reconnaissance et une protection contre les arrestations arbitraires.

Le milieu scolaire doit donc mettre en œuvre des pratiques d'équité pour développer les capabilités des élèves et respecter leurs droits, inscrits dans différents instruments juridiques qui se recoupent et se renforcent mutuellement (tableau 2), comme la *Convention relative aux droits de l'enfant* (CDE), les chartes canadienne et québécoise des droits de la personne, et la *Loi sur l'Instruction publique* (LIP)²⁷.

Tableau 2. Les droits inscrits dans différents instruments juridiques

Convention relative aux droits des enfants (CDE), Loi sur l'Instruction publique (LIP) et Charte québécoise des droits	
Droit à l'égalité et à la non-discrimination (Droit d'être qui ils/elles sont, sans discrimination)	CIDE art. 2, 12, 13, 14 Charte art. 10 (14 motifs)
Droit à un environnement sûr, protecteur et non-violent	CDE art. 3, 19, 31 à 37
Droit à une éducation appropriée et pertinente (Droit d'avoir leurs rêves, se développer à leur plein potentiel)	LIP art. 22
Droit à connaître ses droits	CDE art. 28, 29, 40, LIP art. 22

²⁷ Par exemple, l'article 22 de la *Loi sur l'Instruction publique* (LIP) stipule qu'« 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 respect des droits de la personne; [...] 4° d'agir d'une manière juste et impartiale dans ses relations avec ses élèves » [etc.].

Convention relative aux droits des enfants (CDE), Loi sur l'instruction publique (LIP) et Charte québécoise des droits

Droit à exercer ses droits et à participer aux prises de décision (Droit de donner leur point de vue, d'être entendu-e-s, d'être respecté-e-s par les adultes)	CDE art. 4, 12-14, LIP, chap. 1 et art. 22
Droit à une infrastructure accessible et adéquate	LIP
Droit à des enseignants professionnels de qualité	CDE, LIP

Finalité 2

Une finalité de participation, de responsabilisation et de transformation sociale, relationnelle et collective

➔ **Deuxième principe d'action :** Préparer tous les apprenants à vivre ensemble dans une société démocratique et pluraliste, afin de bâtir un monde de justice sociale et d'effectivité des droits

La deuxième finalité, dite de responsabilisation et de transformation sociale, est étroitement liée à la première et au développement des capacités. Elle s'actualise par un second principe d'action. Comme le mentionne la *Stratégie ontarienne d'éducation inclusive*, l'éducation inclusive est une condition non seulement pour offrir une éducation de qualité pour tous mais aussi pour préparer tous les élèves à assumer leur rôle dans la société, à devenir des citoyens responsables et engagés envers la justice, la résolution des conflits et la protection des droits et libertés. L'établissement scolaire doit permettre de vivre ensemble dans un environnement qui respecte la liberté de pensée et de conscience, et qui favorise l'esprit critique, les attitudes et les comportements d'ouverture et de reconnaissance mutuelle²⁸. La participation signifie apprendre aux côtés des autres, collaborer avec eux dans des expériences d'apprentissage partagées, s'engager activement dans les apprentissages et donner son avis sur le processus éducatif. Il s'agit d'être reconnu, accepté et valorisé pour soi-même. L'éducation inclusive intègre ainsi les contenus et les objectifs de l'éducation à la citoyenneté, aux droits, à la paix, à l'éthique, à l'antiracisme et à l'interculturel, dans une perspective d'éducation globale. À cet égard, des pratiques participatives, coopératives et démocratiques favorisent l'amélioration des relations sociales et interculturelles et la participation accrue des élèves à l'apprentissage, à la vie culturelle de l'établissement scolaire et à la vie communautaire.

Si l'étude des inégalités mondiales suscite un regain d'intérêt en milieu scolaire québécois, comme en témoigne la multiplication des programmes internationaux et des activités scolaires, diverses études constatent des zones de vulnérabilité en ce qui concerne la préparation des élèves et des enseignants aux questions éthiques, de citoyenneté démocratique, de droits et de vivre-ensemble. En dépit des nouveaux programmes d'éthique et

²⁸Conseil de l'Europe, Commissaire aux droits de l'Homme, 2014.

PREMIÈRE Étape

Comprendre l'approche inclusive

culture religieuse et d'histoire et éducation à la citoyenneté, qui ont accru les opportunités d'aborder ces questions au primaire et au secondaire, il existe des difficultés, parfois des malaises ou des résistances lorsque vient le temps d'aborder les questions religieuses, les rapports entre majoritaires et minoritaires, et les droits et libertés²⁹. Parler des conflits, des rapports de pouvoir ou du racisme au Québec et dans son propre établissement scolaire ou son quartier constitue particulièrement un défi³⁰. Les nouvelles formes d'exclusion, liées à la religion et aux questions identitaires au cœur de l'actualité internationale, sont considérées comme des contenus sensibles dans les apprentissages et pour le climat social à l'école³¹. Les préoccupations des milieux scolaires se sont d'ailleurs accrues avec les attentats terroristes en Europe et les phénomènes de radicalisation³². En milieu scolaire comme dans la population générale, la diversité religieuse suscite des craintes et des tensions, comme l'ont mis en évidence les débats sur les « accommodements raisonnables » de 2006 à 2008 et sur la « charte de la laïcité³³ » (projet de loi 60), en 2013-2014³⁴. Ces craintes trouvent aussi leur source dans le statut fragile des Québécois francophones en tant que groupe majoritaire et dans les acquis encore récents de la modernité québécoise en matière de sécularisation des institutions, d'égalité hommes-femmes et d'institutionnalisation du français comme langue publique commune³⁵.

Dans une perspective inclusive, les préjugés, l'intimidation, les discriminations, les inégalités de réussite et les rapports de pouvoir sont parmi les principaux éléments dont un établissement scolaire doit se préoccuper en matière de formation du personnel et des élèves. Aujourd'hui, la mobilisation d'une pensée critique est considérée comme une compétence fondamentale de l'acte d'enseigner. Pour amener les élèves à réfléchir à ces questions, les enseignants doivent eux-mêmes porter un regard critique sur les savoirs et pratiques scolaires, mais aussi sur leur propre pouvoir et sur l'écart qui persiste quant aux places occupées par les membres de la majorité ou des minorités dans la société et les établissements scolaires. Selon certains auteurs, la conscience de ces différences de pouvoir, et leur mise en débat par l'enseignant, permettent de mieux reconnaître les sentiments d'aliénation et d'injustice ressentis par certains jeunes envers l'école et la société, en leur donnant une voix ³⁶.

Comme pour la finalité 1 (équité et différenciation), la finalité 2 (participation et vivre-ensemble) place aussi les droits de l'enfant au cœur de l'organisation scolaire, autant dans les politiques de l'établissement scolaire que dans les classes. Elle vise l'instauration d'une culture démocratique fondée sur l'enseignement, le respect effectif et la modélisation des droits et des responsabilités de l'enfant. Les enseignants respectent et enseignent activement le respect des responsabilités et des droits des autres, agissant comme modèle et en transformant les

²⁹ Certains questionnent aussi le manque d'orientations claires relatives au domaine général de formation « vivre ensemble et citoyenneté ». Voir Daniel, 2015; Éthier et Lefrançois, 2016.

³⁰ Potvin et Mc Andrew, 2010.

³¹ Hirsch et Audet, 2015; Potvin, McAndrew et Kanouté, 2006.

³² Plan d'action gouvernemental 2015-2018 La radicalisation au Québec : agir, prévenir, détecter et vivre ensemble. Montréal : Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion.

³³ Projet de loi déposé par le gouvernement du Parti québécois et intitulé « Charte affirmant les valeurs de laïcité et de neutralité religieuse de l'État ainsi que d'égalité entre les femmes et les hommes et encadrant les demandes d'accommodement ».

³⁴ Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire, 2007.

³⁵ Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles, 2008 ; Mc Andrew, 2010; Holh et Normand, 2000; Potvin, 2008a, b, 2016).

³⁶ Banks et McGee Banks, 2010; Cochran-Smith et al., 2004; Lin et al., 2008; Ngai, 2004; Sleeter et Grant, 2009;

attitudes et comportements en classe. Ainsi, autant les activités pédagogiques que la gestion de classe et les politiques de l'établissement

scolaire mettent en oeuvre les droits de l'enfant en accordant une place à leur exercice, incluant le droit d'exprimer son opinion et de participer aux décisions de l'école³⁷.

Finalités 1 et 2

Troisième et quatrième principe d'action :

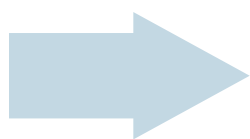
- ➡ Adopter une démarche systémique pour faire de l'inclusion et de l'équité un processus institutionnel continu, fondé sur la coresponsabilité, l'imputabilité et le développement des compétences de tous
- ➡ Développer et s'appuyer sur des indicateurs qualitatifs et quantitatifs (monitoring) de diagnostic, de suivi et de résultat et des attentes élevées

Enfin, les deux finalités s'opérationnalisent aussi à travers un 3e et un 4e principe d'action, qui sont explicités plus en détail dans l'étape 2 qui suit sur « la responsabilisation ». Le 3e principe renvoie à une démarche systémique et holistique visant à développer une culture démocratique, de coresponsabilité, de pouvoir-d'agir (empowerment), d'engagement envers l'équité et la réussite et d'imputabilité de tous les acteurs. Cette démarche repose sur un 4e principe d'action, qui consiste à développer des outils pour suivre (monitoring), accompagner et ne laisser de côté aucun élève dans son parcours éducatif vers la réussite, afin d'assurer une amélioration constante des processus et pratiques de tous ordres.

³⁷ Covell et Howe, 2011; Davies, 2006; OISE et UNICEF, 2011.

DEUXIÈME ÉTAPE

S'engager dans une démarche



1

Comprendre l'approche inclusive

Comprendre les finalités, les concepts et les principes d'action de l'approche inclusive et antidiscriminatoire.



2

S'engager dans une démarche

Se mobiliser, s'engager et démarrer le processus.



3

Transformer son milieu

Faire des suivis, expérimenter de nouvelles pratiques, mesurer les résultats.

Après avoir pris connaissance des finalités et concepts de la démarche inclusive, la deuxième étape invite le personnel scolaire à s'engager plus loin dans un processus de diagnostic, de planification et d'implantation d'une démarche inclusive, comportant certaines étapes et de nombreux défis³⁸. La démarche inclusive renvoie au **troisième principe d'action** : Adopter une démarche systémique pour faire de l'inclusion et de l'équité un processus institutionnel continu, fondé sur la coresponsabilité, l'imputabilité et le développement des compétences de tous. Elle repose sur un objectif à la fois d'approfondissement de la conscientisation, de responsabilisation et d'imputabilité des acteurs envers le développement d'une culture, de politiques et de pratiques d'équité, d'inclusion et d'effectivité des droits des élèves. Tous les acteurs de l'école – la direction, le personnel des services éducatifs particuliers et complémentaires, les élèves, les parents, la communauté - sont des parties prenantes et des coresponsables d'une éducation équitable, pertinente et adaptée. La réussite éducative de tous repose sur la réduction des écarts de réussite et de l'exclusion, ce qui n'est possible que par des attentes élevées envers les élèves et le personnel. Dès lors, développer une vision systémique de l'équité nécessite d'observer, de comprendre, d'améliorer ou de transformer les dynamiques, processus, attitudes, comportements, relations, règles ou pratiques préjudiciables dans son milieu. S'engager dans une démarche inclusive implique un questionnement des acteurs scolaires portant sur les « zones de vulnérabilité » pouvant affecter la réussite des élèves et la prise en compte effective des finalités de l'inclusion à tous les paliers d'intervention. Toutes ces dimensions doivent être examinées et sélectionnées au fil du processus par les acteurs.

³⁸ Booth et Ainscow, 2002; MEO, 2009.

CONDITIONS GAGNANTES

Afin d'amorcer une démarche pour tendre vers un milieu éducatif inclusif, démocratique et antidiscriminatoire, quelques conditions «gagnantes» sont à privilégier avant d'enclencher ce processus. Dresser l'état des savoirs, débusquer les mécanismes d'exclusion dans l'école, expérimenter de nouvelles pratiques et les partager en communauté d'apprentissage professionnelle, une démarche exigeante de longue haleine qui implique que l'école se positionne politiquement et s'assure de la production de données pertinentes avec les acteurs et d'une bonne compréhension des objectifs, des orientations et des notions d'équité et d'inclusion chez tous les intervenants scolaires. **Elle offrira des soutiens en formation, en accompagnement ou en travail en sous-groupes de pratique, au fur et à mesure de la démarche.**

À cet égard, la Stratégie ontarienne parle de **trois conditions gagnantes** d'une telle démarche :

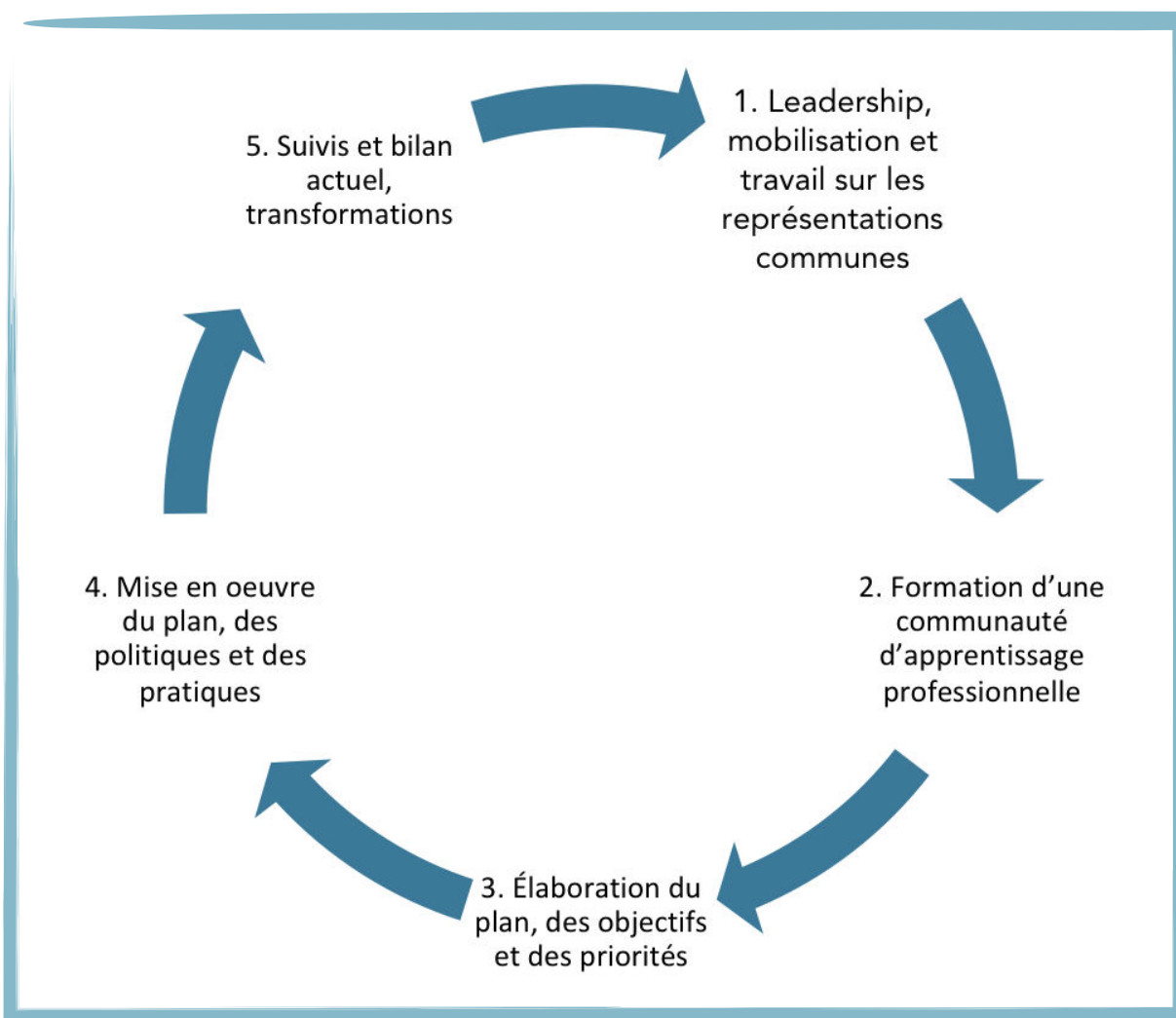
1. **Un leadership collectif et engagé de tous les acteurs** (ministère, conseils scolaires et écoles), pour enclencher et maintenir la démarche, afin d'éliminer la discrimination, les préjugés et les obstacles.
2. **Des politiques et pratiques d'équité et d'éducation inclusive** qui soutiennent la création de milieux d'apprentissage positifs pour que tous les élèves se sentent motivés et responsabilisés par ce qu'ils apprennent, appuyés par les personnes qui leur enseignent et accueillis par leur milieu d'apprentissage. Les élèves, le personnel enseignant et les autres employés apprennent et travaillent mieux dans un milieu respectueux, coopératif et accueillant (Plan d'action, p. 7).
3. **Une mesure de la responsabilité et de la transparence** à l'aide d'indicateurs de succès et la communication au public des progrès en matière d'équité pour tous les élèves. La responsabilité est une mesure nécessaire pour accroître la confiance du public (renvoie au 4e principe d'action de notre modèle).

Nous vous suggérons les phases suivantes (schéma 3) qui permettront aux acteurs de comprendre l'importance de leur responsabilité dans le développement collectif d'une stratégie inclusive, du diagnostic de départ à sa mise en œuvre jusqu'aux suivis et résultats, dans tous les types de pratiques ou d'interventions. Pour Booth et Ainscow (2002), la démarche doit cibler trois grandes composantes : une culture, des politiques et des pratiques inclusives. Cette démarche se développe sur le long terme, et la direction est la première responsable de sa promotion et de la création des conditions (matérielles, temporelles, humaines : formations, outils) permettant aux acteurs scolaires de comprendre la démarche, de se mobiliser et de s'engager dans ce processus continu.

DEUXIÈME ÉTAPE

S'engager dans une démarche

Schéma 3 : Exemples de phases d'une démarche inclusive (Potvin, 2017)



Phase 1

Leadership, mobilisation des acteurs et travail sur les représentations communes

Introduire des politiques, une culture et des pratiques inclusives implique la responsabilisation des acteurs. Dès lors, il faut d'abord ouvrir un espace de travail collectif, afin que les acteurs scolaires discutent de manière critique des réalités et problèmes de l'école. Un processus réflexif et d'engagement ferme de la direction et du personnel envers l'amélioration continue des pratiques dans leur école est donc nécessaire. Ensuite, il s'agit de définir une vision commune suite à cette réflexion, pour pouvoir diffuser cette démarche inclusive et cette vision à travers les politiques et un plan d'action.

S'il existe plusieurs bonnes pratiques en milieu scolaire, les actions sont rarement intégrées à une stratégie d'ensemble, extrêmement ponctuelles, souvent peu connues ou peu partagées par les membres de l'équipe-école. Ceci a pour effet d'inhiber l'expertise des acteurs, et l'impact potentiel des actions existantes, et permet difficilement d'assurer les suivis ou la continuité dans l'accompagnement des jeunes au fil de leur parcours, notamment lors des transitions (par ex. passages de la classe d'accueil à la classe ordinaire). L'un des premiers défis à relever est donc de **mobiliser et de susciter l'engagement des acteurs concernés** afin de pouvoir produire au sein d'une équipe un cadre de référence global et cohérent (plan de gestion, plan de réussite, codes de vie), susceptible d'orienter les analyses, les actions et l'imputabilité de tous.

CRÉER DES MOMENTS DE RÉFLEXION ET DE PRISE DE CONSCIENCE DES ACTEURS

Pour créer une culture inclusive, il faut d'abord engager **une prise de conscience (mindfulness) et une réflexion** des acteurs pour qu'émerge leur responsabilisation et leur engagement envers la réduction des causes, processus ou pratiques inéquitables. Ce processus doit se poursuivre en continu afin de dégager les enjeux de la diversité et une vision commune de l'inclusion. L'exercice permet aussi à chacun de reconnaître ses préjugés, les contradictions et limites de son propre parcours intellectuel, dont certaines conceptions erronées quant à l'équité et à l'égalité (par exemple « traiter tout le monde de la même façon est juste »), de même que certaines pratiques de travail en silos, ou ayant des effets préjudiciables sur les élèves (par exemple, la rotation du personnel, l'absence d'échanges entre acteurs lors des transitions ou lors de la passation des dossiers de jeunes en difficulté, et autres)³⁹.

Par exemple, le *Manuel pédagogique sur l'équité*, financé par le ministère de l'Ontario (Mouvement Harmonie, 2013, p. 2) rappelle quelques grands objectifs essentiels pour favoriser l'appropriation de l'équité chez les enseignants, que nous résumons ici en quelques lignes:

- examiner le système éducatif et les pratiques professionnelles du point de vue de l'équité;
- comprendre comment l'iniquité se manifeste aux niveaux systémique et individuel;
- examiner comment les rapports de pouvoir, mais aussi son propre pouvoir peuvent entraîner iniquité et exclusion ;
- cerner les rapports de force inéquitables dans son milieu et y remédier;
- mieux saisir les conséquences des préjugés et des stéréotypes (souvent inconscients) sur les élèves, les collègues, le personnel-cadre et sur nous-mêmes, entre autres en termes de construction identitaire des élèves, de relations sociales, de climat, de sentiments d'appartenance ou de rejet ;
- favoriser la pensée analytique et critique en lien avec les attentes du curriculum ;
- adopter et cultiver un enseignement axé sur l'équité et s'appuyant sur la collaboration avec les élèves, les collègues et les membres de la communauté.

³⁹ Voir Booth et Ainscow (2002), Rousseau et al. (2015), les fascicules de *Inclusive Learning-Friendly Environments* (ILFE) de l'UNESCO (2005) et le *Manuel pédagogique sur l'équité* financé par le ministère de l'Éducation de l'Ontario (Mouvement Harmonie, 2013, p. 5-6).

DEUXIÈME ÉTAPE

S'engager dans une démarche

DÉFINIR UNE VISION COMMUNE

Dans un premier temps, l'accent est mis sur l'importance de définir clairement une vision commune de l'approche inclusive et d'établir un consensus autour du concept, afin de favoriser son adoption par les acteurs⁴⁰. La stratégie pour l'inclusion de l'Ontario (2009) et le modèle de Landsman et Lewis (2006) mentionnent l'importance de définitions communes et de consensus des acteurs scolaires sur les valeurs de l'approche (équité, non-discrimination participation...), les problèmes, les priorités, les buts et les moyens à mettre en oeuvre pour les atteindre. La démarche doit être fondée sur le dialogue⁴¹.

Cette phase peut être difficile et faire émerger des résistances, car elle amène chacun, et en groupe, à analyser en profondeur sa vision de l'éducation, ses attitudes, valeurs et pratiques. Questionner le rôle, souvent involontaire, de certaines pratiques éducatives (axées sur la compétition, la valorisation des meilleurs, etc.), dans le maintien de discriminations indirectes n'est pas une pratique courante au sein des équipes-écoles. Il s'agit de porter un regard honnête et critique sur ce qui manque ou sur les bonnes et mauvaises pratiques, toujours au regard des besoins des élèves, et du vivre-ensemble dans l'école pour trouver des solutions collectives. Une analyse fondée sur l'équité (AFE) doit constituer un outil qui « aide à faire en sorte que tous les élèves se sentent respectés, représentés, acceptés et équipés pour réussir dans votre salle de classe, école et communauté »⁴².

En d'autres mots, les conditions gagnantes pour la mise en place d'une telle démarche sont la mobilisation des acteurs du milieu, l'établissement d'un espace de travail collaboratif qui laisse un temps suffisant pour le partage entre les individus impliqués, une bonne communication entre les acteurs du milieu et finalement la possibilité de soutien qui peut prendre la forme de formations, d'accompagnement ou de travail en sous-groupe tout au long du processus.

Phase 2

Formation d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) et diagnostic

IMPLANTATION D'UNE CAP

Après avoir cerné les représentations communes et avoir mobilisé les acteurs scolaires, il importe ensuite de mobiliser plus concrètement les compétences du personnel scolaire dans un processus d'observation critique, de questionnements et de «regard diagnostic» sur l'exclusion et l'inclusion dans son propre milieu⁴³ qui mèneront à un plan d'action. Ces étapes ainsi que les pratiques nouvelles et leur expérimentation vont se développer au sein

⁴⁰ UNESCO, 2009, p. 14; Conseil de l'Europe, 2010, p.46.

⁴¹ Nous nous référons à Booth et Ainscow (2002), qui proposent dans leur Guide des ateliers de travail collectifs sur les concepts (qu'est-ce que l'inclusion et l'équité, la discrimination, etc.).

⁴² UNESCO, 2013: 7.

⁴³ Booth et Ainscow, 2002.

de la communauté d'apprentissage ou de pratique, qui repose sur le partage entre collègues d'objectifs communs, d'expériences et d'expérimentations sur leurs pratiques⁴⁴.

Qu'est-ce qu'une communauté d'apprentissage professionnelle dans une organisation?

Une communauté d'apprentissage professionnelle est un groupe de personnes qui travaillent ensemble en utilisant différents moyens de communication et d'échanges (Wenger, 2005 ; Leclerc, 2012), et qui sont amenées à trouver des solutions aux problèmes rencontrés dans leurs pratiques professionnelles. Il s'agit d'une forme de « compagnonnage », qui peut être disciplinaire (par ex. les professeurs d'une même discipline travaillent ensemble sur de nouvelles pratiques, pour répondre à des difficultés spécifiques des jeunes de leur classe) ou multidisciplinaire. Cette communauté d'apprentissage professionnelle devient avec le temps et au fur et à mesure que ces personnes partagent leurs connaissances et leurs expertises, une communauté d'apprentissage, car elles apprennent ensemble. Elle constitue un écosystème de compétences favorisant l'inclusion.

Cette ou ces communautés peuvent être constituées à chaque niveau du système⁴⁵, pour planifier des objectifs et des priorités touchant autant les pratiques pédagogiques ou didactiques, que le climat, la participation démocratique ou les groupes vulnérables, et leurs effets sur l'équité. Il s'agit d'ailleurs d'un « bon moyen pour soumettre à une critique mutuelle les hypothèses tenues jusqu'alors pour acquises au sujet de certains groupes d'élèves »⁴⁶, ce qui peut permettre à certains enseignants de voir différemment les élèves qui n'obtiennent pas de bons résultats.

Le personnel pourra se donner des principes directeurs qui favorisent leur pouvoir d'agir, le partage des responsabilités, un calendrier de travail (mensuel), avec des objectifs associés, des pratiques à expérimenter en sous-groupes, des outils de mesure (questionnaires maisons, données statistiques). Il va aussi cibler collectivement les besoins de formation ou d'outils pour développer ses compétences à répondre à l'hétérogénéité des repères culturels et linguistiques, des niveaux, des rythmes d'apprentissages, des intérêts, des manières d'apprendre, des rapports au savoir, et autres. Une démarche inclusive implique que le personnel développe des connaissances, attitudes, comportements et compétences de base en matière d'éducation inclusive. Une grille d'observation de ses propres compétences inclusive et interculturelle est aussi jointe à l'**annexe I**, avec des exemples de composantes et d'indicateurs.

⁴⁴ UNESCO, 2008a ; UNESCO, 2013

⁴⁵ Stratégie ontarienne d'éducation inclusive, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009.

⁴⁶ UNESCO, 2008a, p. 31.

DEUXIÈME ÉTAPE

S'engager dans une démarche

CUEILLETTE DE DONNÉES ET PORTRAIT DIAGNOSTIC

Afin d'établir un diagnostic et d'assurer un suivi, il s'agira de développer une culture des indicateurs qualitatifs et « statistiques » pour produire ses propres données de suivi. Le co-coaching et la communauté d'apprentissage professionnelle favorisent la coopération et la gestion de projets, mais pour maintenir la recherche de solutions dans un processus d'amélioration continue, les ressources externes peuvent jouer un rôle collaboratif.

Le travail de l'équipe en communauté(s) de pratique ou d'apprentissage professionnelle vise à dresser en toute honnêteté et transparence, un portrait de l'établissement scolaire comme milieu de vie et d'apprentissage et ce, au regard de l'équité et du vivre ensemble, et à partir des deux finalités de l'approche inclusive. Voici quelques pistes pour bien dresser un portrait diagnostic:

- Identifier les zones de vulnérabilité, les besoins des élèves et l'effet préjudiciable ou discriminatoire de certains facteurs, pratiques, interventions, outils ou politiques sur des groupes vulnérables; les attitudes et comportements qui affectent le climat et le vivre-ensemble; les besoins du personnel (formation, outils); les bonnes pratiques existantes ainsi que les pistes de transformation;
- Identifier les groupes cibles les plus vulnérables aux discriminations et à l'exclusion, qui affectent leur capacité à la réussite éducative (rights holders);
- Inclure les rapports inégaux de pouvoir qui affectent les capacités des groupes vulnérables à être engagés au plan scolaire et à transformer l'école;
- Explorer les causes des inégalités et exclusions (incluant diverses dimensions économiques, culturelles ou politiques).

Cet examen détaillé doit porter sur la façon dont les obstacles aux apprentissages et à la participation affectent les élèves, en identifiant les plus vulnérables, leurs besoins et comment ces obstacles peuvent être contrés. Les acteurs doivent se poser un certain nombre de questions reliées aux tâches quotidiennes. Ces questions doivent porter sur toutes les dimensions de l'école, au regard de l'équité et du vivre-ensemble : la culture de l'école, les politiques et les pratiques. Celles-ci sont listées dans l'**annexe II** et quelques exemples vous sont présentés ci-dessous :

- Quels sont les besoins et les groupes les plus vulnérables ?
- Quels obstacles aux apprentissages et à la participation proviennent de la culture, des politiques et des pratiques de l'école?
- Qui rencontre des obstacles par rapport à leurs apprentissages et à leur participation dans l'école?
- Quels sont les pratiques et services performants, à changer ou à améliorer à cet égard ?
- Quelles ressources peuvent être mobilisées pour soutenir les apprentissages et la participation et pour développer la culture, les politiques et les pratiques à l'intérieur de l'école?
- Quelles activités sont considérées comme une forme de soutien dans l'école?
- Quelles sont les responsabilités respectives?

- Quels indicateurs adopter pour être en mesure d'y répondre, faire les suivis et mesurer les retombées ⁴⁷?
- Quel impact la démarche cherche-t-elle à atteindre pour la transformation de l'école ? Sur les politiques, les processus, les pratiques de différents ordres (gouvernance, administratives, pédagogiques, évaluatives, etc.), le climat, le vivre-ensemble (participation, coopération, coresponsabilité) ?

Obstacles possibles lors de la 1ère étape

Se (co)responsabiliser, c'est aussi combattre certains « mécanismes qui sous-tendent notre impuissance (Pierrenoud, 1999:3) », tels que :

- **Le refus de faire partie du problème**, qui renvoie à la tendance à rejeter la responsabilité de l'échec sur le ministère, le manque d'argent, les élèves et leurs familles — alors que la compétence professionnelle de l'enseignant est de « faire avec les élèves » tels qu'ils sont et non pas tels qu'on souhaiterait qu'ils soient — ainsi qu'au refus des acteurs scolaires à s'engager dans la transformation des pratiques. Souvent, la différenciation et plus globalement, la démarche inclusive, réflexive et transformative, sont perçues comme des suppléments de tâches, ce qui peut générer des résistances.
- **La volonté de ne pas savoir** qui renvoie à l'omission de savoir et d'agir, c'est-à-dire qu'« il y a des choses que l'on ne sait pas faute de s'être donné les moyens de les établir [ou] des choses que l'on sait, mais dont on ne fait rien, ce qui revient au même » (Pierrenoud, 1999: 3; Landsman et Lewis, 2006; Commission européenne, 2013 : 20). Par exemple, dans plusieurs systèmes éducatifs à travers le monde, de nombreuses données et statistiques sur les difficultés des élèves ou sur les pratiques des écoles font défaut (ex. redoublements, pratiques pédagogiques réelles, sanctions, services complémentaires reçus, groupes plus vulnérables à certains processus, tests de classement, etc.). Plusieurs indicateurs de compétences à l'issue de la scolarité de base et à l'âge adulte (ou dans la formation du personnel), qui permettent de cerner les effets des systèmes éducatifs, sont insuffisants. De même, les inégalités devant l'école et entre écoles sont encore un tabou. Enfin, les recherches expliquant les mécanismes de l'échec restent trop peu nombreuses, de même que les innovations et pratiques « gagnantes ».
- **La logique de lobbies** disciplinaires, statutaires, syndicaux, séparés les uns des autres, qui ne facilitent pas toujours la souplesse et la mobilisation des acteurs pour transformer les pratiques scolaires. Ils font aussi en sorte que les acteurs scolaires travaillent en silos, dans une même école ou un même territoire, rendant difficiles la coopération entre collègues et en communauté d'apprentissage professionnelle, ce qui a des impacts sur le suivi des élèves, surtout lors des transitions (d'une classe à l'autre, d'un secteur à l'autre, d'un ordre d'enseignement à l'autre) (Potvin, 2013).

⁴⁷ Booth et Ainscow, 2002.

DEUXIÈME ÉTAPE

S'engager dans une démarche

Obstacles possibles lors de la 1ère étape (suite)

- **La recherche d'effets à court terme**, contraire au processus continu, permanent et à long terme de la démarche inclusive. Certains acteurs des milieux éducatifs, pour des raisons politiques, de reddition de comptes, de fatigue psychologique ou d'imputabilité, peuvent souhaiter voir des résultats rapides et mesurables. Or, pour développer une culture et des pratiques inclusives, il faut travailler en continu sur les attitudes et comportements, les méthodes, la formation du personnel, les dynamiques relationnelles et la

La démarche doit se fixer des objectifs clairs à partir d'indicateurs qualitatifs et quantitatifs de diagnostic, de suivi et de résultats, qui renvoie au 4e principe d'action.

Les acteurs doivent également se doter de données probantes et les plus précises possibles sur leur établissement scolaire: statistiques officielles tenant compte des caractéristiques des apprenants, évaluations des apprenants dans différentes matières (forces, difficultés), dossiers des élèves qui consignent divers éléments sur leur parcours (social, familial et scolaire) sondages-maisons, observations, journal de bord des enseignants, cartographie des activités et pratiques de tous ordres (incluant d'accueil, d'évaluation, de classement, etc.). L'établissement scolaire doit se fixer comme priorité de produire des données à jour, comme outils d'une démarche d'amélioration continue mais aussi pour les discussions en ateliers : il importe de fonder les discussions sur des faits documentés plutôt que sur des impressions.

Encadré 3 - Exemples de données utiles au monitoring

Les données peuvent être de différentes natures...

Données perceptuelles – perception par les élèves, le personnel enseignant et les parents du milieu d'apprentissage et des valeurs, croyances, attitudes et observations qui y sont associées (sondages-maison).

Données sur l'apprentissage des élèves – données sur le rendement des apprenants (p. ex., les observations du personnel enseignant, les échantillons de travaux en classe, les résultats aux évaluations formelles et informelles, les bulletins ou les résultats aux évaluations à grande échelle).

Données sur les processus et pratiques scolaires – données sur les programmes et les processus scolaires permettant de documenter le rendement des élèves et les améliorations apportées par le personnel dans leur propres pratiques (performance de l'école).

Cartographie de la population scolaire dans l'école – informations sur les familles (enfants scolarisés ou non), sur les principales catégories de discrimination (genre, minorité ethnique, handicap, etc.), distance et durée du trajet maison-école, etc.

Encadré 3 - Exemples de données utiles au monitoring (suite)

Historique de l'école : développements majeurs survenus dans l'école depuis 10 ans : tendances des inscriptions, nombre et profils des enseignants, salles de classe, activités, etc.

Observation de l'école : infrastructure, ressources, personnel, processus et pratiques, voisinage...

Groupes focus/communautés de pratiques : discussions avec le personnel des services particuliers d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français et des services complémentaires, les enseignants, les élèves de différents niveaux, les parents discriminés et les enfants non scolarisés ou ayant interrompu leurs études....

Analyse des registres/dossiers scolaires : situation au moment de l'inscription, en milieu d'année et à la fin de l'année scolaire.

Source : adapté de *Right to education Project*, 2015

Le diagnostic d'ensemble est important pour planifier les priorités et les étapes ultérieures, s'outiller, se doter « d'indicateurs », expérimenter de nouvelles pratiques, faire le suivi et les ajustements et analyser leurs retombées (voir la grille de Leclerc, 2012 à l'annexe III).

De même, le plan d'action ontarien propose un «Outil d'autoréflexion» pour les enseignantes et enseignants en salle de classe, afin que les enseignants assument un leadership efficace, condition préalable à l'équité et permettant à chaque élève d'obtenir les meilleurs résultats possibles (voir annexe II). Cet outil vise plusieurs dimensions du travail des enseignants : climat et respect des droits, attitudes et comportements, apprentissages, prise en compte des réalités et besoins, contenus du curriculum, démocratie participative en classe, valorisation des élèves...

Phase 3

Cibler des objectifs et élaborer un plan d'action

CIBLER DES OBJECTIFS

Un plan inclusif dans une école ne sera pas efficace sans objectifs et jalons clairs. La définition des objectifs et des indicateurs (associés) repose sur une analyse initiale des problèmes, comme vu précédemment (diagnostic). Les objectifs généraux, tout comme des politiques institutionnelles (codes de vie, projets éducatifs, cadres de gestion), sont centraux dans la définition des résultats souhaités et des impacts des décisions et choix. Il est par conséquent important dès le départ de définir des objectifs clairs et réalistes et des priorités d'action limitées dans le temps, afin que ces objectifs se déclinent en actions concrètes.

Les préoccupations qui reviennent lors des échanges entre acteurs de l'établissement doivent être classés par priorité d'action dans le temps, et par objectifs précis (ce qu'on veut changer) touchant soit des politiques,

DEUXIÈME ÉTAPE

S'engager dans une démarche

des types de processus et pratiques, des services ou des actions liées au vivre-ensemble. Ils vont forcément changer en cours de processus, et d'une année à l'autre, car tout ne peut pas être changé simultanément. Il peut donc être utile de classer les objectifs selon une hiérarchie : objectifs généraux (buts globaux exprimés en terme d'impact ultime), spécifiques (effets directs et à court terme du plan) et opérationnels (résultats générés par le plan).

Les indicateurs développés en Ontario (Continuum pour l'équité du Center for Urban Schooling, 2011) ou par l'Unesco, (2009) ciblent des objectifs inclusifs pour les diverses dimensions, qui doivent faire l'objet d'un suivi et d'une analyse des résultats, telles que⁴⁸ :

- politiques, programmes, lignes directrices et pratiques de gouvernance affirmées et soutenues des directions ;
- leadership partagé et engagé envers l'affirmation de l'inclusion, participation des élèves et familles aux décisions ;
- Prévention et lutte contre le harcèlement, l'intimidation et les discriminations (dès le primaire) ; climat sécuritaire, réactif envers la discrimination, inclusif et accueillant ;
- attitudes positives envers la diversité et la défense des droits ;
- interventions continues de prévention et de correction ;
- respect des droits et libertés, accommodements raisonnables (dont religieux) ;
- pratiques d'évaluation équitables ;
- relations inclusives entre acteurs à l'école et avec les familles et la communauté ;
- attentes élevées envers tous les élèves en tenant compte de leur zone proximale de développement⁴⁹ ;
- partenariats et coopération des membres de l'équipe-école ;
- curriculum inclusif, activités et situations d'apprentissage significatives pour les jeunes et axées sur le vivre-ensemble, la participation, le respect des droits et le développement des capacités ;
- méthodes pédagogiques et didactiques souples, novatrices et adaptées ;
- travail sur les transitions ;
- utilisation des nouvelles technologies ;
- formation initiale et continue de tout le personnel et tutorat (co-coaching), etc. ;
- imputabilité, responsabilité et transparence.

De même, le Guide de Booth et Ainscow propose une série d'indicateurs pertinents associées à chacune des dimensions, questions que les acteurs scolaires peuvent se poser afin de fixer des objectifs ou de mesurer les changements effectués ⁵⁰. Pour avoir une idée plus précise d'indicateurs, vous trouverez quelques exemples tirés de Booth et Ainscow (2002) en **annexe IV**.

⁴⁸ De nombreux indicateurs ont été développés par l'Unesco (2009), par les gouvernements des quatre provinces canadiennes dans le cadre de leur politique inclusive respective, et par différents organismes comme le *Right to Education Project* (2013), le *Center for Urban Schooling* dans son « continuum pour l'Équité » (CUS, 2011) en Ontario, ou encore la Fédération des enseignants de l'Ontario (FEO, 2011, 2012). Les principales sphères de pratiques équitables et les indicateurs associés se recoupent largement d'un document à l'autre.

⁴⁹ Selon Vygotsky (1980), il s'agit de la zone dans laquelle l'élève peut résoudre avec de l'aide un problème qu'il n'aurait pas pu résoudre seul.

⁵⁰ Des indicateurs encore plus précis sont présentés dans leur guide (2002).

En résumé, l'objectif du plan est...

- de fournir un cadre stratégique d'intégration des finalités et principes (équité/non-discrimination, inclusion, vivre-ensemble) à l'ensemble d'une organisation et à toutes ses activités ;
- de définir la manière dont ces finalités et principes seront systématiquement incorporés à différents niveaux tels de s'assurer que la culture de l'école, l'élaboration et l'application des politiques, les services et pratiques de tous ordres, les procédures d'emploi, la consultation des personnes concernées;
- de mettre en exergue les mesures pratiques qui seront mises en œuvre pour promouvoir ces principes.

Chaque objectif du plan doit être Spécifique, Mesurable, Atteignable, axé sur les Résultats et limité dans le Temps (SMART).

PRÉPARER UN PLAN D'ACTION

D'abord, le développement d'un plan consiste à intégrer les finalités dans l'ensemble d'une organisation, en relation avec les politiques, pratiques et procédures tant internes qu'externes. Ensuite, le plan crée un cadre stratégique de promotion et d'application de l'inclusion et de l'équité. Il représente donc un engagement organisationnel à moyen et long termes visant à promouvoir les finalités et principes de l'approche inclusive (équité/non-discrimination, vivre ensemble, coresponsabilité, etc.) tout au long de ses activités.

Il doit inclure le rôle du milieu scolaire en tant qu'employeur (recrutement, promotion et formation du personnel), concepteur de politique et fournisseur de services, au regard du droit à l'éducation et des engagements de l'État à cet égard.

Dans un souci d'imputabilité, de co-responsabilité et de transparence des écoles, il y a un « devoir positif » de promotion de l'équité. Produire un plan permet de voir comment les finalités et principes qui peuvent être activement promus et implantés dans les services et pratiques, et comment faire le suivi et l'évaluation des pratiques au fur et à mesure.

Quels sont les éléments essentiels d'un plan d'action?

Le plan d'action peut être adapté pour chaque milieu afin de convenir aux besoins. En revanche, quelques éléments communs peuvent servir de base pour la formulation de celui-ci.

- A. La formulation d'objectifs spécifiques, mesurables, atteignables, axé sur les résultats et limité dans le temps (SMART).
- B. Les mesures pratiques et activités mises en place pour atteindre ces objectifs.

DEUXIÈME ÉTAPE

S'engager dans une démarche

C. Les rôles et responsabilités des différents acteurs.

D. Des dispositions pour :

- la collecte de données destinée à soutenir le suivi et l'évaluation du travail (ex. journal de bord des enseignants dans la communauté d'apprentissage professionnelle);
- la consultation régulière des familles, des élèves et de la collectivité locale ;
- le contrôle et l'évaluation de ses impact sur les différents groupes sociaux, la culture, les politiques et pratiques de l'établissement ;
- la publication des résultats pour garantir la transparence de l'accès à l'information pour les parties intéressées ;
- les mécanismes institutionnels (comités de travail ou « communauté d'apprentissage professionnelle) pour garantir l'intégration systématique des finalités de l'inclusion dans tous les aspects des politiques et pratiques (suivi, résultats).

E. Un calendrier d'expérimentation de nouvelles pratiques et des rencontres en sous groupes ou communautés d'apprentissage, établies selon les objectifs.

F. Des mesures concrètes prévues pour permettre le suivi et l'évaluation, par exemple:

- un engagement à entreprendre des évaluations récurrentes en matière de pratiques d'équité;
- un engagement à tester les politiques et pratiques existantes ;
- l'analyse des résultats de toutes les évaluations;
- les mesures destinées à adapter les services afin qu'ils répondent mieux aux besoins variés des individus appartenant à différents groupes sociaux.

G. Les résultats attendus:

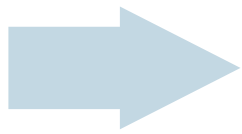
- pour les groupes cibles;
- pour les différentes dimensions ciblées;
- etc.

Encadré 4. Quelques questions qui pourront guider l'élaboration de votre plan d'action

- La démarche adopte-t-elle une vision à long terme, un modèle de processus ou de pratique viable?
- Quelles sont les résultats pour les différentes dimensions ciblées ?
- Quels sont les freins et incertitudes à lever pour mettre au point la réponse envisagée?
- Quelle est l'intensité des suivis et des changements ?
- La démarche implique directement les acteurs concernés dans les suivis et les changements ?
- Comment sont ou seront impliqués les bénéficiaires visés ainsi que les autres parties prenantes ?

TROISIÈME ÉTAPE

Transformer son milieu



1

Comprendre l'approche inclusive

Comprendre les finalités, les concepts et les principes d'action de l'approche inclusive et antidiscriminatoire.



2

S'engager dans une démarche

Se mobiliser, s'engager et démarrer le processus.



3

Transformer son milieu

Faire des suivis, expérimenter de nouvelles pratiques, mesurer les résultats.

Cette étape cible la manière de mener à bien une évaluation des suivis et des résultats (ou impact) sur l'équité et l'inclusion, en portant une attention à la collecte de données comme partie intégrante d'un cadre systématique de suivi (Monitoring) et d'évaluation. Comme le rappellent Booth et Ainscow :

L'inclusion implique un changement. C'est un processus continu d'accroissement des apprentissages et de participation de tous les apprenants, de réduction des obstacles ou des effets préjudiciables de certaines pratiques ou processus sur les apprenants, dont certains sont plus vulnérables. C'est un processus continu qui nécessite un travail de réflexion et un « monitoring » permanent. Une école inclusive en est une qui est en mouvement (Booth et Ainscow, 2002, p. 3).

Étape 4

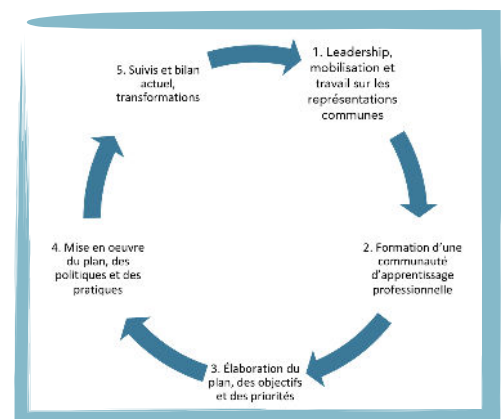
Mise en oeuvre du plan et réajustements

Cette étape consiste à mettre en oeuvre les activités prévues selon le plan d'action. Il s'avère crucial ici de s'assurer que les dispositions sont bien prises pour entreprendre un contrôle récurrent des progrès effectués.

Étape 5

Suivis et bilan

Il s'agit d'évaluer la performance de son école dans la mise en oeuvre de sa stratégie inclusive et de ses mesures pratiques mises



TROISIÈME ÉTAPE

Transformer son milieu

en place pour atteindre les objectifs établis au regard des finalités⁵¹. C'est une question d'imputabilité. Plus précisément, l'objectif est d'assurer un suivi et un contrôle réguliers des zones de vulnérabilité et des groupes à risque de discrimination ou d'exclusion, ainsi qu'une évaluation des impacts des politiques, pratiques et processus sur ces groupes et sur l'équité, de même que les changements/améliorations apportés au fur et à mesure à la culture, aux politiques et aux pratiques⁵².

Il apparaît important de produire ces informations en collaboration avec les acteurs directement concernés (les élèves, les parents, les intervenants scolaires...), et de recueillir des données à chaque niveau d'intervention.

Il importe d'être honnête avec l'atteinte des objectifs, d'éviter la sur ou la sous-évaluation des succès, et de prendre en compte tous les facteurs d'influence de ces succès et défis à surmonter.

La démarche inclusive nécessite d'utiliser des indicateurs :

- 1) de diagnostic initial;
- 2) de suivi des changements et des améliorations afin de se réajuster (apprentissage des apprenants, climat, moyens mis en œuvre, pratiques expérimentées);
- 3) de résultats (atteint des objectifs et progrès accomplis au regard des deux finalités).

Pour chaque dimension, les données et indicateurs servent à se poser « les bonnes questions ». Ils doivent permettre aux acteurs de s'autoévaluer et de s'améliorer, et d'évaluer collectivement les changements à la culture, aux politiques et aux pratiques. Ils doivent se développer autour des finalités de l'approche inclusive : équité et non-discrimination, participation, vivre-ensemble et transformation.

Pour permettre l'atteinte de l'objectif pour chaque problème ciblé, et la mesure des progrès par des indicateurs, le processus peut reposer sur le principe SMART utilisé en management et gestion de projet : chaque objectif doit être **S**pécifique, **M**esurable, **A**ceptable, **R**éaliste ou pertinent, situé dans le **T**emps⁵³. Pour chacun des objectifs généraux ou spécifiques, la formule SMART peut être appliquée pour mesurer les progrès des élèves, de la culture de l'école, des politiques et des pratiques. En ce qui concerne par exemple la non-discrimination, elle nécessite de centrer l'attention (et des indicateurs) sur les groupes marginalisés et vulnérables qui rencontrent des obstacles dans l'atteinte de leur réussite éducative, sur les effets des politiques et pratiques sur la compréhension de l'équité et des droits dans le temps par tous les acteurs (incluant les apprenants), sur l'application et le respect des droits, en mesurant par exemple la participation des apprenants aux décisions éducatives, puis le suivi des résultats des élèves dans le temps.

⁵¹ UNESCO, 2009: 10.

⁵² Booth et Ainscow, 2002.

⁵³ Eaker, Dufour et Dufour, 2004.

Ces indicateurs quantitatifs ou qualitatifs doivent être accessibles aux acteurs scolaires et élaborés par eux en fonction des questions qu'ils se posent au regard de l'équité et des défis et réalités propres à leur école, afin qu'ils puissent exercer un suivi souple et régulier, autant dans la classe qu'au sein de l'établissement.

Pour chacune des dimensions, les indicateurs (quantitatifs ou qualitatifs) concernent autant **la performance de l'école au regard de l'équité que la performance des apprenants**. Les indicateurs de performance de l'école portent sur les processus et pratiques mises en œuvre au regard des deux finalités. L'école doit aussi se doter ou créer ses propres indicateurs de différenciation et d'équité, ainsi que de participation et de vivre-ensemble et de transformation, selon ses besoins et ses dynamiques internes. Les indicateurs de performance des élèves visent non seulement les résultats scolaires dans l'acquisition des compétences de bases ou la diplomation, quel que soit le milieu auquel les élèves appartiennent, mais l'ensemble des besoins, des capacités et des progrès cognitifs, physiques et affectifs⁵⁴. Le bien-être, les obstacles, facteurs de réussite ou opportunités offertes au cours des trajectoires scolaires, la valorisation et les soutiens reçus, l'engagement dans les activités, le sentiment d'appartenance et d'acceptabilité sociale, le vivre ensemble, l'acceptation de la diversité, la coopération, la participation démocratique aux décisions éducatives, la créativité ou la gestion des conflits sont non seulement des objectifs d'une approche inclusive mais aussi des indicateurs mesurables, qui renvoient aux besoins universels, aux capacités et aux droits des enfants.

Des exemples (comme les indicateurs de Booth et Ainscow, ou ceux du ministère de l'Éducation de l'Ontario) ont été présentés précédemment pour évaluer périodiquement les actions de l'école. Mais d'autres modèles existent. Au plan international, Katarina Tomaševski (2002), ex-rapporteuse spéciale de l'ONU sur le droit à l'éducation propose le concept des « 4 A »⁵⁵ comme moyen d'évaluer la situation de l'équité dans un pays, mais dont les écoles peuvent s'inspirer pour développer leurs propres indicateurs. Il s'agit de quatre grands critères : dotation en ressources, accessibilité des services, acceptabilité des contenus et adaptabilité des pratiques de tous ordres (Schéma 4). Ces critères sont inscrits dans le Pacte international sur les droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC)⁵⁶ – dont le Canada est signataire – et pour chacun d'entre eux, plusieurs indicateurs ont été développés par différents organismes⁵⁷. Si ces critères s'adressent aux États, ils constituent aussi des points d'ancrage pour évaluer le degré d'implantation d'un projet inclusif dans une école. Les 4 A fournissent des repères et une méthode efficace pour évaluer la capacité d'un système à se doter de ressources, à mettre en œuvre des moyens adaptés aux besoins, à rendre accessibles ses services et ressources sans discrimination et à adapter ses pratiques et son curriculum pour les rendre significatifs et pertinents dans le contexte social plus large.

⁵⁴ UNESCO, 2009 : 10.

⁵⁵ Available, accessible, adaptable et acceptable, traduction libre francophone : disponible, accessible, adaptable et acceptable.

⁵⁶ Ces critères et leurs indicateurs ont été développés pour guider les pays dans l'implantation du *Pacte international sur les droits économiques, sociaux et culturels*, mais nous nous en inspirons pour inspirer un modèle d'indicateurs applicables par les écoles elles-mêmes. Dans le *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels* (PIDESC) : l'Article 13, paragraphe 2 (Droit de recevoir une éducation – observations générales) stipule que l'enseignement, sous toutes ses formes et à tous les niveaux, doit répondre aux caractéristiques interdépendantes et essentielles, que Tomasevski a appelé les « 4A ». Ils ne constituent pas des principes définitifs et ne forment pas une norme standard que l'on retrouverait dans tous les traités internationaux.

⁵⁷ Action Aid International, 2012 ; Right to Education Project, 2010.

TROISIÈME ÉTAPE

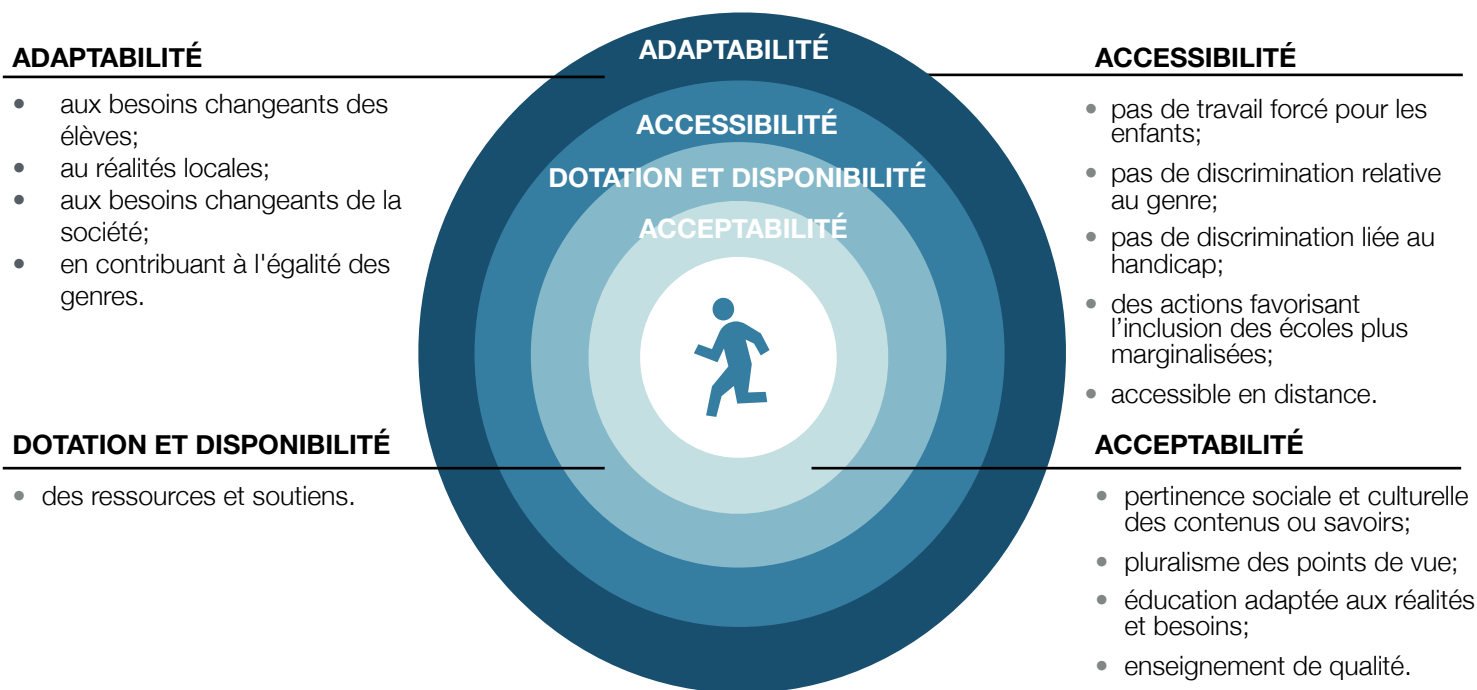
Transformer son milieu

Dans le schéma 4, le cercle extérieur représente la façon dont l'école est adaptée à l'environnement au sens large et il amène la communauté d'apprentissage professionnelle à examiner les problématiques qui influent positivement ou négativement sur la réussite éducative des apprenants. Comme nous l'avons vu à l'étape 2, ils permettent de se poser des questions d'ordres diagnostique ou de suivi de la situation afin d'identifier les conditions nécessaires pour réaliser pleinement l'équité et l'inclusion : est-ce qu'il y a des groupes pour lesquels la dotation est défailante ? Si oui, lesquels ? Est-ce qu'il y a des groupes pour lesquels l'accessibilité est défailante ? Qu'est-ce qui rendrait l'éducation plus acceptable pour tous ? etc.

Les éléments identifiés pour chacun des cercles ne sont pas exhaustifs : les membres de l'équipe-école peuvent ajouter des éléments spécifiques (des objectifs à atteindre, des indicateurs) dans le schéma afin de le compléter. Ils pourront ensuite comparer périodiquement la situation réelle au contexte idéal (objectifs à atteindre). Ils pourront identifier les différences et les ressemblances, les progrès accomplis, analyser les raisons des divergences et développer des stratégies et des pistes d'amélioration ou de changement.

Schéma 4. Le diagramme en cercle du droit à l'éducation - une représentation visuelle des 4 A (traduction libre).

Version traduite et adaptée de Katarina Tomasevski, **4 As diagram**, Action Aid, p. 24



Il existe plusieurs ressources en ligne qui ont conçu des indicateurs associés à chacun de ces critères. L'organisme *Right to Education Project* a dressé un « arbre d'indicateurs » pour appliquer ces 4 critères, et chaque indicateur articule trois principes – non-discrimination, participation et imputabilité - qui rejoignent les deux finalités et principes d'actions de l'approche inclusive.

Les progrès constatés par rapport aux objectifs d'équité et de non-discrimination doivent être suivis à intervalles réguliers. Divers mécanismes institutionnels peuvent faciliter la coordination des suivis sur l'équité envers les différents groupes (jeunes réfugiés, en adaptation scolaire, en francisation, de groupes racisés, etc.), par le biais notamment des données recueillies par la ou les communauté d'apprentissage professionnelle internes ou groupes de travail institutionnels mis en place. Les suivis doivent s'appuyer sur des indicateurs tant qualitatifs que quantitatifs autour des finalités (équité et non-discrimination, participation et vivre-ensemble), qui serviront à mesurer les progrès réalisés en termes de changement dans la culture (relations attitudes, comportements), les politiques et les pratiques de tous ordres, ainsi que sur les apprentissages et la réussite des élèves.

Un examen interne de l'introduction d'une nouvelle politique ou pratique doit identifier et décrire toute manifestation d'impact différentiel, direct ou indirect, sur les apprenants et sur le changements (culture, politiques et pratiques). Cette étude est menée à l'aide de données en conformité avec les indicateurs établis. Une relation de cause à effet doit être recherchée et les impacts classés à partir d'une échelle (par ex. effets négatifs, positifs ou neutres; objectif non-réalisé, en partie réalisé ou réalisé; etc.). Pour chaque objectif du plan, une évaluation d'impact (négatif, positif ou neutre) des mesures et moyens adoptés (sur un an par exemple) sur l'équité et l'inclusion des groupes sociaux particuliers, sur les besoins, les difficultés des élèves, la réussite, la participation, la non-discrimination. Il va porter autant sur les impacts des changements aux niveaux de la culture, des politiques et des pratiques.

Cette analyse peut reposer sur une liste de questions pertinentes, telles que :

- Existe-t-il des effets tangibles ou mesurables de la politique ou des pratiques sur un groupe ciblé par les mesures d'équité/anti-discriminatoires ?
- L'option retenue affecte-t-elle l'égalité des chances de réussite pour tous ?
- Cette option pourrait-elle mener à des discriminations directes ou indirectes de groupes ou d'individus selon différents motifs ou « marqueurs » de diversité ?

Des objectifs généraux clairs, en termes de développement des « capacités » et des compétences des élèves ont aussi été élaborés en Alberta, et peuvent inspirer les milieux, être bonifiés et adaptés (encadré 5). Des objectifs plus spécifiques liées aux pratiques pédagogiques et didactiques peuvent cibler la prise en compte des besoins et les stades de développement des élèves, dans chaque discipline du curriculum et de manière plus globale.

Encadré 5. Arrêt ministériel sur l'apprentissage des élèves.

Le but de cet arrêté ministériel sur l'apprentissage des élèves en vue d'une éducation inclusive de la maternelle à la 12^e année est de permettre à tous les élèves d'atteindre les objectifs suivants :

- (1) être des penseurs engagés et des citoyens dotés d'un sens de l'éthique et d'un esprit d'entreprise ;
- (2) viser l'engagement et l'excellence personnelle dans leur parcours d'apprentissage;
- (3) utiliser la littératie et la numératie pour créer et transmettre un sens; et
- (4) découvrir, développer et appliquer des compétences à travers diverses matières et disciplines pour apprendre, travailler et vivre et ainsi permettre aux élèves de :
 - (a) savoir comment apprendre : acquérir des connaissances, une compréhension ou des compétences par le biais de l'expérience, de l'étude et de l'interaction avec les autres;
 - (b) penser de façon critique : conceptualiser, appliquer, analyser, synthétiser et évaluer afin de construire des savoirs;
 - (c) Identifier et résoudre des problèmes complexes;
 - (d) gérer l'information : avoir accès à l'information, l'interpréter, l'évaluer et l'utiliser de manière efficace, efficiente et éthique;
 - (e) innover : créer, produire et appliquer de nouvelles idées ou de nouveaux concepts;
 - (f) créer des opportunités à travers le jeu, l'imagination, la réflexion, la négociation et la concurrence, avec un esprit d'entreprise ;
 - (g) appliquer des littératies multiples : la lecture, l'écriture, les mathématiques, la technologie, les langues, les médias et les finances personnelles
 - (h) démontrer de bonnes compétences en communication et posséder la capacité à collaborer avec les autres;
 - (i) démontrer une compréhension globale et culturelle, en tenant compte de l'économie et du développement durable;
 - (j) identifier et appliquer les compétences liées à la vie et à la carrière d'un individu grâce à son développement personnel et à son bien-être.

Source : Ministerial Order on Student Learning 001/2013 School Act, article 39(1), Gouvernement de l'Alberta, Ministère de l'Éducation)

CONCLUSION

Types de savoirs, savoir-faire et savoir-être

Ce document présente quelques éléments-cadres et pistes pour démarrer une démarche d'équité et d'inclusion, en référant à des ressources et références pratiques pour soutenir ce processus. Les écoles peuvent s'en inspirer pour développer leurs propres outils en fonction de leurs problèmes et priorités spécifiques.

La Politique de la réussite éducative comporte, par ses trois axes, des visées fondées sur une approche d'équité et d'inclusion, soit : l'atteinte du plein potentiel de toutes et de tous; un milieu inclusif, propice au développement, à l'apprentissage et à la réussite et enfin, des acteurs et des partenaires mobilisés pour la réussite.

Toutefois, il importe que les acteurs scolaires désireux de s'impliquer dans une démarche inclusive définissent leur vision de l'inclusion et leurs rôles respectifs, avec le soutien de la direction, qui joue un rôle central. En plus d'attitudes préalables, le succès de la démarche d'inclusion dépend de certaines conditions et d'étapes menant de la conscientisation à la coresponsabilisation et à la transformation des facteurs et pratiques qui peuvent avoir des effets préjudiciables sur la réussite des élèves

BIBLIOGRAPHIE

- Action Aid International (2014) Education Rights: A guide for practitioners and activists. Johannesburg, South Africa : Global Campaign for Education.
- Apple, M. W. et J.A. Beane (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 no. DGIV/EDU/CIT (2000) 23), Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle, Projet « Éducation à la citoyenneté démocratique ».
- Banks, J. A. et C.A. McGee Banks (2010). Multicultural Education: Issues and Perspectives, New Jersey, John Wiley & Sons Inc.
- Banks, J.A., C. A. McGee Banks, C. E Cortés, C. L. Hahn, M. M. Merryfield, K. A. Moodley, S. Murphy-Shigematsu, A. Osler, C. Park et W. C Parker (2005). Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age, Seattle (WA), Center for Multicultural Education, University of Washington.
- Bennett, C. I. (2011). Comprehensive multicultural education : Theory and practice (7e éd.). Boston : Pearson/Allyn and Bacon.
- Bouchard, N. (2016). Apprendre à vivre ensemble : avons-nous échoué? Le Devoir, 17 août 2016. [En ligne] <http://www.ledevoir.com/societe/education/477865/apprendre-a-vivre-ensemble-avons-nous-echoue>
- Brault, M.-C., M. Janosz et I. Archambault (2014). « Effect of school composition and school climate on teacher expectations of students: A multilevel analysis », Teaching and Teacher Education, vol. 44, p. 148-159.
- Benny, J. A. (2014) Analyse du processus d'implantation du programme d'UNICEF des Écoles Respectueuses des Droits d'UNICEF dans une école primaire francophone au Québec. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal.
- Booth, T. et Ainscow, M. (2002). Guide de l'éducation inclusive. CEEI - Centre pour l'étude de l'éducation inclusive. <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexFrenchQuebec.pdf>
- Edwards, A. et Downes, P. (2013). Alliances for Inclusion : Cross-sector policy synergies and interprofessional collaboration in and around school. Bruxelles: Commission européenne. En ligne : http://ec.europa.eu/education/library/reports/neset_en.pdf
- Borri-Anadon, C., Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2015). La pédagogie de l'inclusion, une pédagogie de la diversité. Dans Rousseau, N. (dir.) La pédagogie de l'inclusion scolaire, 3e édition Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 49-64.
- Bouchard, N. (2016). Apprendre à vivre ensemble : avons-nous échoué? Le Devoir, 17 août 2016. [En ligne] <http://www.ledevoir.com/societe/education/477865/apprendre-a-vivre-ensemble-avons-nous-echoue>
- Bouchard, G. & Taylor, C. 2008 Fonder L'avenir. Le temps de la réconciliation. Rapport de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles, Gouvernement du Québec, Éditeur officiel du Québec
- Byram, M., Neuner, G., Parmenter, L., Starkey, H. et Zarate, G. (2003). La compétence interculturelle. Strasbourg : Édition du Conseil de l'Europe.
- 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 raisonnable en milieu scolaire (2007). Une école québécoise inclusive : dialogue, valeurs et repères communs. Présidé par M. Bergman Fleury, Rapport présenté à Michelle Courchesne, ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 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.
- Conseil de l'Europe (Arnesen, A.-L., Bîrzéa, C., Dumont, B., Essomba, M. A., Furch, E., Vallianatos, A. et Ferrer, F.) (2009a). Politique et pratique de l'enseignement de la diversité socioculturelle – Rapport d'enquête. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (Arnesen, A.-L., Hadzhitheodoulou-Loizidou, P., Bîrzéa, C., Essomba, M. A. et Allan, J.) (2009b). Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle - Concepts, principes et enjeux dans la formation des enseignants. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (Arnesen, A.-L., Hadjitheodoulou-Loizidou, P., Allan, J., Trasberg, K., Chavdarova-Kostova, S., Furch, E. et Qiriaz, V.) (2010a). Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle - Diversité et inclusion : enjeux pour la formation des enseignants. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (Arnesen, A.-L., Hadjitheodoulou-Loizidou, P., Allan, J., Trasberg, K., Chavdarova-Kostova, S., Furch, E. et Qiriaz, V.) (2010b). Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle - Cadre de compétences pédagogiques. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- 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* 50(1), p. 51-78.
- Covell, K. et B. Howe (2005). *Empowering Children: Children's Rights Education as a Pathway to Citizenship*, Toronto, University of Toronto Press.
- Covell, K. et B. Howe (2011). *Rights, Respect and Responsibility in Hampshire County: RRR and Resilience Report*, Cap-Breton (N-É), Cap Breton University, Children's Rights Centre.
- Daniel, M.-F., (2015). Postface. In Kpazai, G. (dir.). *Pensée critique et innovations dans la formation universitaire*. Montréal : Éditions Peisaj, collection "Cogito", pp. 207-217.
- Davies, L. (2006). « Global citizenship: Abstraction or framework for action? » *Educational Review*, vol. 58, p. 5-25.
- Dei Sefa, G.J. (1996). « The challenges of inclusive schooling », dans G.J. Sefa Dei (dir.), *Anti-racism education: Theory and practice*, Halifax, Fernwood Publishing, p. 75-90.
- Dei Sefa, G.J. et A.M. Calliste (dir.) (2008). *Power, knowledge and anti-racism education a critical reader*, Halifax, Fernwood Pub.
- Eaker, R., Dufour, R. et Dufour, R. (2004) *Premiers pas : Transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*. Bloomington, National Educational Service.
- Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2010). *Promouvoir l'équité et l'éducation inclusive dans nos écoles. Guide du personnel enseignant*, Toronto, Centre ontarien de prévention des agressions et Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.
- Ferrer, C. et Allard, R. (2002) *La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire*, parties 1 et 2, *Revue Éducation et Francophonie*, Vol. 30, no. 2, p. 66-134.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*, New York, Seabury.
- Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative*, Ramonville Saint-Agne, Éres.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching : Theory, research and practice*. New York : Teachers College Press.
- Ghosh, R. (2002). *Redefining multicultural education* (2e éd.). Scarborough : Nelson Thomson Learning.
- Hohl, J. et Normand, M. (2000). Enseigner en milieu pluriethnique dans une société divisée. Dans M. McAndrew et F. Gagnon (dir.) *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées*, Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique Paris : L'Harmattan, pp. 161-181.
- Inglis, C. (2008). *Planning for cultural diversity*, Paris, UNESCO.
- Krappmann, L. (2006). « The Rights of the Child as a Challenge to Human Rights Education »,

- Journal of Social Science Education, 5(1).
- Larochelle-Audet, J., C. Borri-Anadon, M. Mc Andrew et M. Potvin (2013). La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif, Montréal, CEETUM.
- Leclerc, M. (2012). Communauté d'apprentissage professionnelle. Guide à l'intention des leaders scolaires. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lin, M., Lake, V. E. et Rice, D. (2008). « Teaching anti-bias curriculum in teacher education programs : What and how », *Teacher education quarterly*, 35(2, printemps), 187-200.
- Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., Ledent, J., Guyon, S., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, J., Vatz-Laaroussi, M., Carpentier, A., Rousseau, C. (2015). La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Dix ans de recherche et d'interventions au Québec. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Ministère de l'éducation de la C.-B. (2005). La diversité dans les écoles de la C.B. : un cadre de référence [révisé en 2008]. Victoria : Gouvernement de la Colombie-Britannique. Consulté en ligne : http://www.bcedplan.ca/assets/pdf/bc_edu_plan_french.pdf.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Gouvernement de l'Ontario (2009). Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive : Comment tirer parti de la diversité, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Gouvernement de l'Ontario (2009). Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive : Comment tirer parti de la diversité .Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement de l'Alberta (2013). Ministerial Order on Student Learning 001/2013 School Act.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), Gouvernement du Québec (1998). Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle : Une école d'avenir, Québec, Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec. Gouvernement du Québec (2001). La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles. Québec, Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES) (2017) Politique de réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir. Québec, MEES, Gouvernement du Québec.
- Ngai, P. B.-Y. (2004). « A reinforcing curriculum and program reform proposal for 21st century teacher education: Vital first steps for advancing k-12 multicultural education », *Equity and excellence in education*, vol. 37, n°4, p. 321-331.
- 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.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2012). *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE*, Paris, OCDE.
- Organisation des Nations Unies (2015). *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030. Résolution adoptée par l'Assemblée générale le 25 septembre 2015.* [En ligne] http://www.unfpa.org/sites/default/files/resource-pdf/Resolution_A_RES_70_1_FR.pdf
- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) (2012) *Mettre en œuvre le droit à l'éducation. Compilation d'exemples pratiques.* Paris : UNESCO.
- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*, Paris, UNESCO.
- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) et OCDE (2003) *Droit à l'éducation. Portée et mise en oeuvre. Observation générale 13 sur le droit à l'éducation (art. 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels).* Document : ED-2003/WS/73.

- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) (2000) L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs – Commentaire élargi sur le Cadre d'action de Dakar, Texte adopté par le Forum mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000, paragraphe 19.
- Perrenoud, P. (1999) Les systèmes éducatifs face aux inégalités et à l'échec scolaire : une impuissance teintée de lassitude. Dans Hexel, D. (dir.) Voyage dans un espace multidimensionnel. Textes réunis en l'honneur de Daniel Bain, Genève, Service de la recherche en éducation, 1999, Cahier n° 6, pp. 53-69.
- Potvin, M. (2016, 2^e édition). Interethnic Relations and Racism in Quebec. In Christopher Kirkey, Rudy, Jarrett & Gervais, Stephan (dir.) Quebec Questions. Québec Studies for the 21st Century. London: Oxford University Press, p. 271-296.
- Potvin, M., et Pilote, A. (2016). Les rapports ethniques et les processus d'exclusion. Dans Potvin, M., Magnan, M.-O. et Larochelle-Audet, J. (dir.) La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique. Montréal : Fides Éducation, p. 79-98.
- Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2016). Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire. Dans Potvin, M., Magnan, M.-O. et Larochelle-Audet, J. (dir.) La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique. Montréal : Fides Éducation, p. 110-127.
- Potvin, M., J. Larochelle-Audet, M.-É. Campbell et G. Kingué Élongué (2015a). Revue de littérature sur les compétences en matière de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire, selon différents courants théoriques. Rapport à la DSCC, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. Montréal, Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité.
- Potvin, M., J. Larochelle-Audet, C. Borri-Anadon, F. Armand, M. Cividini, Z. De Koninck, D. Lefrançois, V. Levasseur, B. Low, M. Steinbach et la coll. I.-A. de Beck (2015b). Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement. Rapport du Groupe de travail sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation, remis à la DSAE, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. Montréal, Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité.
- Potvin M. et J. A. Benny (2013). L'éducation aux droits de l'enfant au sein du Canada : portrait du système scolaire québécois. Montréal : UNICEF Canada.
- Potvin, M. (2013) L'éducation inclusive et antidiscrimatoire : fondements et perspectives, in McAndrew M., Potvin M. & Borri-Anadon C. (éds.) Le développement d'institutions inclusives dans un contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 9-26.
- Potvin, M. et M. Mc Andrew (2010). L'éducation à l'égalité et à l'antiracisme en milieu scolaire francophone à Montréal. Dans G. Thesée, N. Carignan et P. Carr (dir.), Les faces cachées de l'interculturel, Paris, L'Harmattan, p. 163-185.
- Potvin, M. (2008). Crise des accommodements raisonnables. Une fiction médiatique ? Montréal : Athéna Éditions, 280p
- Potvin, M., M. Mc Andrew et F. Kanouté (2006). L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal : diagnostic et perspectives, Rapport de recherche au ministère du Patrimoine Canadien, Chaire de recherche du Canada Éducation et rapports ethniques.
- Potvin, M. et Latraverse, S. (2004). Measurement of Discriminations in Canada. Comparative Study on the Collection of data to Measure the Extent and Impact of Discrimination in a selection of countries. Bruxelles: Direction générale pour l'Emploi et les Affaires sociales, Commission Européenne.
- Prudhomme, L., R. Vienneau, S. Ramel et N. Rousseau (2011). « La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion », Éducation et Francophonie, Vol. 39, n° 2, p. 6-22.
- Right to Education Project (2015) Applying Right to Education Indicators to the post-2015 Education Agenda. London, UK : Right to Education Project, ActionAid International.
- Rousseau, N., L. Prudhomme et R. Vienneau (2015). C'est mon école à moi aussi. Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive, dans N. Rousseau (dir.). La pédagogie de

- l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 5-48.
- Sen, A. (2000). Repenser l'inégalité. Paris, Éditions du Seuil.
- Sioui, B. (2016). « Portrait historique des Premières Nations au Québec, de leurs caractéristiques actuelles et de la scolarisation des jeunes Autochtones », dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.). La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique. Montréal, Fidès, p. 41-50.
- Sleeter, C. E. et C. A. Grant (2009). Making choices for multicultural education. Five approaches to race, class and gender (6^e éd.), Hoboken, John Wiley & Sons.
- 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.
- Vygotski, L. (1980) Mind in Society : The Development of Higher Psychosocial Processes. Cambridge : Harvard University Press.

ANNEXE I

Synthèse⁵⁸ des types de savoirs, savoir-faire et savoir-être de l'approche inclusive et anti-discriminatoire (revue de littérature) avec des exemples sur la diversité ethnoculturelle

Connaissances ou savoirs

Les concepts fondamentaux de l'approche, ses buts et objectifs

- Ex. Concepts et processus sociologiques, liés à l'équité, à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique : mondialisation, immigration, rapports ethniques, identités et ethnicité, mécanismes d'inclusion-exclusion, discrimination, acculturation, plurilinguisme, droits et libertés...

Historiques et sur le monde contemporain, sur les problèmes sociopolitiques et les inégalités mondiales et sociales

- Ex. atteintes importantes à l'équité, aux droits de la personne, développements historiques démocratiques, lutte des groupes pour l'extension des droits et libertés à travers le monde (femmes, autochtones, minorités, et autres).

Rapports intergroupes, esclavage, colonialisme, impérialisme, assujettissement des Autochtones, discriminations multiples. Histoire des lois et politiques d'immigration.

Sur le fonctionnement des institutions

- Ex. instruments et obligations juridiques, institutions et mécanismes de protection des droits et libertés, démocratie, politiques publiques...

Sur les parcours socioscolaires des apprenants vulnérables

- Ex. réalités sociales, migratoires, familiales, linguistiques et religieuses des apprenants issus de l'immigration et de groupes « minorisés » ainsi que sur leurs parcours et besoins physiques, cognitifs, affectifs, culturels, psycho-sociaux ou scolaires.

Sur l'adaptation systémique de l'école à la diversité

- Ex. politiques, services complémentaires et spécialisés, de francisation et de soutien à l'intégration.

Attitudes et Savoir-être

⁵⁸ Adapté de la revue de littérature scientifique de Potvin, Larochelle-Audet, et al, 2015.

- Réflexivité, conscience de sa position sociale, de son autorité, de ses repères culturels et des effets de ses pratiques/décisions.
- Conscience planétaire et multidisciplinaire, de l'interdépendance des pays, de la solidarité internationale.
- Conscience critique des inégalités locales (et dans sa classe) et mondiales.
- Capacité d'empathie, de jugement critique, de questionner ses a priori/préjugés.
- Développer un esprit d'ouverture, reconnaître ses préjugés.
- Prise en compte des réalités et besoins des apprenants (Culturally relevant teacher).
- Engagement individuel et collectif envers la justice sociale et contre les discriminations.
- Ouverture d'esprit, valorisation de la diversité et du droit de chacun à être différent.
- Attitudes éthiques et propices à l'action sociale.
- Reconnaître chacun comme égal en valeur et en dignité. Respect des droits des autres.
- Être un exemple, un modèle de justice et de respect des droits. Incarner les valeurs démocratiques (dignité, équité, justice).
- Développer son pouvoir d'agir (empowerment), sa flexibilité, éliminer la peur d'être remis en question.
- Favoriser l'imputabilité, la co-responsabilité et la transparence vs l'occultation des problèmes et l'omission d'intervenir.

Comportements, habiletés et Savoir-Faire

- Compétences transversales, relationnelles et liées au vivre-ensemble.
- Compétences interculturelles, éthiques, critiques, réflexives, délibératives, et transformatives pour repérer les préjugés, les stéréotypes et la discrimination, contrer l'exclusion, agir sur ses causes et obstacles, respecter les droits fondamentaux et les appliquer.
- Accepter ses responsabilités. Appliquer les instruments et les mécanismes en matière de droits de la personne, dont l'accommodement raisonnable.
- Savoir s'informer de manière continue. Capacité d'identifier et de nommer les inégalités, d'analyser leurs causes et de trouver des solutions (agent de changement).
- Compétences langagières (langue première et seconde), d'écoute, d'observation et de communication interculturelle, et des liens collaboratifs avec les familles et la communauté.
- Compétences sociales et relationnelles liées aux capacités d'action (vivre avec d'autres, coopérer, résoudre des conflits, négocier, intervenir dans un débat démocratique).
- Renforcer son pouvoir d'agir et celui des apprenants des minorités (empowerment). Favoriser la transparence vs l'occultation des problèmes ou l'omission d'intervenir.
- Co-responsabilité et imputabilité envers le développement du potentiel des apprenants.
- Capacité d'innovation, flexibilité, expérimentation, adaptation.
- Socialiser et apprendre à vivre-ensemble.
- Adopter des méthodes de résolution pacifique des conflits.

ANNEXE II

Quelques questions à se poser comme enseignant

Outil d'autoréflexion pour les enseignantes et enseignants en salle de classe (extrait de MEO, 2010)

Dans ma classe :

- je veille à ce que la diversité, les valeurs, les antécédents et les expériences des élèves soient représentés dans le matériel et les activités pédagogiques;
- j'utilise des approches et un langage inclusifs et respectueux dans toutes mes interactions avec les élèves et les parents;
- je montre ma conviction que tous les élèves peuvent apprendre et mon engagement de répondre aux besoins de tous les élèves de différentes façons;
- je m'engage constamment à assurer l'équité des résultats et à combler les écarts en matière de rendement des élèves;
- je communique et je travaille efficacement avec les divers groupes de parents;
- je prends pour modèle les valeurs et la vision de l'école en matière d'équité et d'éducation inclusive;
- j'ai travaillé avec les élèves à l'élaboration d'un processus par lequel les plaintes et les problèmes en matière de discrimination peuvent être identifiés et réglés;
- j'ai travaillé avec les élèves à l'élaboration d'un sondage visant à mesurer les progrès accomplis pour créer un climat équitable et inclusif en classe;
- j'utilise les « moments propices à l'enseignement » pour éliminer des comportements non inclusifs, irrespectueux ou discriminatoires en classe;
- j'encourage le leadership des élèves en les faisant participer à l'établissement et au suivi de lignes directrices pour l'inclusion de tous en salle de classe;
- je comprends que les principes d'équité et d'éducation inclusive s'appliquent à tous les élèves et pas seulement à certains groupes d'élèves;
- j'assume la responsabilité d'examiner les croyances et préjugés personnels qui contreviennent aux principes d'équité et d'éducation inclusive, et de prendre des mesures pour les modifier

Lorsque vous examinez vos pratiques, vos ressources pédagogiques et votre milieu scolaire, n'oubliez pas de vous poser ces questions en lien avec l'outil du MEO :

- Quel est le profil de ma classe (quelle sorte de classe) ?
- Quels changements puis-je faire pour rendre ma classe plus inclusive et chaleureuse pour favoriser les apprentissages ?
- Comment je peux rendre les sujets abordés en classe plus intéressants pour les apprenants afin qu'ils veuillent vraiment les connaître et apprendre ?
- Comment je peux organiser ma classe et mes apprentissages afin que tous les apprenants travaillent et

apprennent ensemble?

- Qui peut m'aider à créer une classe et des apprentissages plus inclusifs : autres enseignants, directions, apprenants, parents, leaders communautaires, etc.
- Quelle est zone proximale de développement de chacun de mes élèves dans la ou les matières vues en classe (cibler les difficultés en fonction des types d'apprentissages) ?
- Quelles sont les pratiques que j'utilises dans cette (ces) matière (s) : celles qui fonctionnent bien ou moins bien, et pour qui?

Dans le matériel utilisé dans ma classe ou à l'école (manuels, médias de masse ou sociaux, films, etc.), en gardant à l'esprit les facteurs potentiels de discrimination et d'exclusion (marqueurs de la diversité) :

- Qui est représenté ou non-représenté? Comment ces personnes sont-elles représentées?
- Qui détient le pouvoir? Quelle sorte de pouvoir ont ces personnes?
- Quelle incidence ces représentations ont-elles sur les apprenants ou sur le vivre-ensemble ?
- Comment puis-je permettre à mes apprenants de s'engager davantage dans leurs apprentissages, seuls ou en groupe ?

ANNEXE III

Grille d'observation de l'évolution de l'école en CAP

Tiré de Leclerc (2012, p. 19-22)

Émergence		Haut fonctionnement	
	Stade d'initiation (niveau 1)	Stade d'implantation (niveau 2)	Stade d'intégration (niveau 3)
Vision	- La vision de l'école n'est pas claire ou n'est pas partagée par l'ensemble du personnel. - Les priorités sont multiples et diffuses. - Les liens directs entre les priorités et la vision ne sont pas perceptibles dans la pratique.	- La vision de l'école est claire et partagée, mais les priorités sont multiples et diffuses. - Les liens directs entre les priorités et la vision sont parfois perceptibles dans la pratique.	- La vision de l'école est claire et partagée. Les priorités sont ciblées. - Les liens directs entre les priorités et la vision sont nettement perceptibles dans la pratique.
Conditions physiques et humaines	- Les discussions pédagogiques se font surtout lors d'échanges informels (récréations ou temps après les heures de classe) et il existe peu de temps de rencontres formelles pendant le temps de classe. - Les rencontres collaboratives sont inefficaces: les enseignants ont souvent l'impression qu'il y a beaucoup de pertes de temps, ou bien que le temps de rencontre est principalement consacré à répondre aux demandes administratives.	- Les discussions pédagogiques se font parfois lors d'échanges informels (récréations ou temps après les heures de classe) et parfois lors des rencontres collaboratives prévues pendant le temps de classe. - Les enseignants font des efforts pour collaborer et pour partager, mais la structure des rencontres ne permet pas d'avoir des échanges efficaces. - Les enseignants consacrent encore beaucoup d'efforts à la gestion d'horaire et à la gestion du temps et du groupe.	- Les enseignants disposent de temps de qualité pour les rencontres collaboratives. Celles-ci sont principalement prévues pendant le temps de classe. - La structure des rencontres est très efficace et le groupe est capable de s'autogérer.
Culture axée sur la collaboration	- Le groupe manifeste peu d'habiletés interpersonnelles favorables au travail collaboratif. Les conflits entre les membres du personnel sont apparents. - Les discussions sont dominées par certains membres du groupe. - Le climat est peu favorable à la collaboration et au partage des expériences. - L'enseignant se sent seul face aux élèves qui le préoccupent	La structure des rencontres favorise l'apprentissage personnel et le soutien entre certains collègues de façon parfois unidirectionnelle ou sélective (p. ex. formation de l'accompagnatrice, de l'orthopédagogue ou de la conseillère pédagogique). Le groupe manifeste certaines habiletés interpersonnelles propices au travail collaboratif. Le climat est assez favorable à la collaboration et au partage des expériences.	- La culture de collaboration au sein de l'équipe invite au dialogue honnête, à l'ouverture d'esprit, à une saine communication et à un esprit critique constructif. - Les préoccupations sont partagées au sein de l'équipe : ce n'est plus «ton», c'est «notre» élève. - L'équipe possède une excellente capacité à travailler conjointement à l'amélioration des apprentissages des élèves.

	Stade d'initiation (niveau 1)	Stade d'implantation (niveau 2)	Stade d'intégration (niveau 3)
Leadership	- Les personnes à la direction sont perçues comme des décideurs (position hiérarchique). Les enseignants ont un rôle d'exécutant. - La direction est plutôt effacée lors des rencontres collaboratives et exerce très peu d'influence sur le groupe d'enseignement quant à l'amélioration des apprentissages.	- Les échanges permettent aux enseignants de donner leur opinion, mais c'est la direction qui prend la décision finale. - La direction exerce une influence non négligeable lors des rencontres collaboratives quant à l'amélioration de l'apprentissage. - La direction assure un certain suivi aux rencontres collaboratives. - Lors des rencontres collaboratives, le rôle de la direction et celui des enseignants sont plus ou moins compris et sont plus ou moins précis.	- Le leadership est partagé en ce sens que la direction laisse de l'autonomie aux enseignants en matière de prise de décisions concernant les besoins des élèves, mais veille à ce que les discussions soient centrées sur ceux-ci. - Les enseignants sont considérés comme des experts, s'influencent mutuellement et influencent la direction de leur école. - La présence de la direction est nettement et positivement ressentie en ce qui concerne tant la vision que le suivi des rencontres collaboratives. - Le rôle de la direction et celui des enseignants sont précis et très bien compris. - La direction recentre les discussions pédagogiques sur la vision et exige des objectifs mesurables axés sur l'apprentissage des élèves.
Diffusion de l'expertise et apprentissage collectif	- Les enseignants travaillent en silo: il y a peu ou pas de diffusion de l'expertise aux autres collègues. - Les rencontres favorisent peu l'apprentissage collectif et la diffusion de l'expertise. - Dans l'ensemble, il existe peu de soutien entre les collègues.	- L'expertise semble être diffusée chez les enseignants de même niveau, du même cycle ou dans certains groupes. - Ce n'est pas seulement des apprentissages individuels, mais on perçoit un certain apprentissage collectif. - Il y a parfois une évaluation par les pairs des stratégies utilisées, une rétroaction et un soutien collectif en vue d'une amélioration des résultats des élèves.	- Les enseignants voient dans les rencontres collaboratives un moyen d'améliorer l'apprentissage des élèves et, pour eux, un moyen de développement professionnel. - Les apprentissages individuels se transforment en apprentissages collectifs. - Les temps de rencontres permettent d'échanger sur des situations préoccupantes concernant l'apprentissage. - Les rencontres permettent de résoudre collectivement des problèmes et de partager l'expertise. - Les apprentissages de l'équipe rayonnent au sein de l'organisation entière.

	Stade d'initiation (niveau 1)	Stade d'implantation (niveau 2)	Stade d'intégration (niveau 3)
Thèmes abordés	• Les thèmes abordés sont multiples et il n'y a pas de fil conducteur d'une rencontre à l'autre. • Les thèmes sont déterminés longtemps à l'avance (planification statique). • La rencontre sert principalement à donner de l'information ou de la formation.	• Lors des temps de rencontre, les discussions portent principalement sur l'enseignement (planification, ressources, organisation de projets...) plutôt que sur l'apprentissage. • Les thèmes abordés sont sélectionnés pour permettre une plus grande efficacité de l'équipe au regard des apprentissages des élèves (harmonisation des pratiques et des référentiels, apprentissages essentiels...). • Les thèmes sont parfois déterminés à l'avance, mais peuvent changer compte tenu de l'évolution de l'équipe. • Il y a un certain suivi d'une rencontre à l'autre.	• Les thèmes abordés sont choisis en fonction des préoccupations liées à l'apprentissage des élèves et permettent un retour sur les expériences effectuées entre les rencontres. • La planification des rencontres tient compte du profil des élèves en évolution et de la progression de l'équipe.
Prise de décision et utilisation des données	• Les décisions concernant les élèves sont prises en fonction de l'opinion de la majorité et basées principalement sur l'intuition. • Il y a peu de données précises liées aux apprentissages des élèves permettant de voir les preuves de la progression de ceux-ci et de se questionner sur l'impact des interventions.	• Les décisions concernant les élèves sont parfois prises en fonction de l'opinion de la majorité et basées principalement sur l'intuition et, à d'autres moments, elles se fondent sur ce que dit la recherche ou sur l'impact observé sur les élèves par les données précises. • Il existe certaines données précises quant à la progression des élèves et celles-ci font parfois l'objet d'une analyse et d'un questionnement lors des rencontres en vue de cibler les interventions efficaces.	• Les décisions sont basées sur des preuves (données précises) permettant de connaître l'efficacité des interventions. • L'école emploie les données de façon régulière pour situer la progression des élèves, pour faire des analyses complexes et pour s'interroger sur l'impact des interventions pédagogiques.

ANNEXE IV

Exemples d'indicateurs proposés par Booth et Ainscow (2002)

Dimension A Créer une culture inclusive

Bâtir une communauté

Indicateurs

1. On s'assure que tous se sentent les bienvenus.
2. Les élèves s'entraident entre eux.
3. Les membres du personnel collaborent entre eux.
4. Les membres du personnel et les apprenants se traitent les uns les autres avec respect.
5. Il y a une relation de partenariat entre les membres du personnel et les parents/tuteurs.
6. Le personnel et les autres acteurs travaillent bien ensemble.
7. Toutes les communautés locales sont impliquées dans l'école.

Établir des valeurs inclusives

indicateurs

1. Il y a des attentes élevées envers tous les apprenants.
2. Les membres du personnel, les directeurs, les apprenants, et les parents/tuteurs partagent une vision de l'inclusion.
3. Tous les apprenants sont valorisés également.
4. Les membres du personnel et les apprenants se traitent avec respect et comme des acteurs engagés envers l'école et la réussite de tous.
5. Le personnel cherche à lever les obstacles aux apprentissages et à la participation dans tous les aspects de l'école.
6. L'école s'efforce de minimiser toutes les formes de discrimination

Dimension B Produire des politiques inclusives

Développer l'école pour tous

Indicateurs

1. Les nominations et les promotions du personnel sont équitables.
2. Tous les nouveaux membres du personnel reçoivent de l'aide pour s'intégrer à l'école.
3. L'école cherche à admettre tous les apprenants de sa localité.
4. L'école s'assure que ses bâtiments sont physiquement accessibles à tous.
5. Tous les nouveaux apprenants reçoivent des soutiens pour s'engager dans leur école.
6. L'école divise les groupes-classes de façon à ce que tous les apprenants soient valorisés.

Organiser le soutien à la diversité des besoins

Indicateurs

1. Toutes les formes de soutien sont coordonnées ensemble : en adaptation scolaires et sociale, francisation, services complémentaires, rattrapages,...
2. Les activités de perfectionnement du personnel aident à répondre à la diversité des apprenants.
3. Les politiques et pratiques sont toutes inclusives.
4. Les codes de vies ont utilisés pour réduire les obstacles aux apprentissages et à la participation de tous les apprenants.
5. Le soutien en francisation est coordonné avec les classes ordinaires et les soutiens aux apprentissages.
6. Le soutien aux activités parascolaires et à la vie communautaire sont reliées au développement du curriculum et aux soutiens des apprentissages.
7. Les sanctions menant à l'exclusion comme mesure disciplinaire sont réduites ou éliminées (remplacées par l'engagement dans la communauté, la responsabilisation).
8. Les obstacles à la fréquentation sont réduits.
9. L'intimidation est minimisée.

Dimension C Développer des pratiques inclusives

Orchestrer les apprentissages

Indicateurs

1. L'enseignement est planifié en fonction des apprentissages de tous les apprenants.
2. Les apprentissages encouragent la participation de tous les apprenants.
3. Les apprentissages permettent de développer une compréhension des différences.
4. Les apprenants sont activement impliqués dans leurs propres apprentissages.
5. Les apprenants apprennent en collaboration.
6. Les évaluations contribuent à la réussite de tous les apprenants.
7. La discipline en classe est basée sur le respect mutuel.
8. Les enseignants planifient, enseignent et révisent en partenariat.
9. Les aides enseignants soutiennent les apprentissages et la participation de tous les apprenants.
10. Les devoirs contribuent aux apprentissages de tous.
11. Tous les apprenants participent aux activités qui ont lieu à l'extérieur de la classe.

Mobiliser les ressources

Indicateurs

1. Les différences qui existent entre les apprenants sont utilisées comme une ressource pour les enseignements et les apprentissages.
2. L'expertise du personnel est utilisée pleinement.
3. Les membres du personnel développent des ressources pour soutenir les apprentissages et la participation.
4. Les ressources de la communauté sont connues et utilisées