

OFDE

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

Revue de littérature sur les compétences en matière de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire, selon différents courants théoriques

Maryse Potvin, Julie Larochelle-Audet, Marie-Ève Campbell, Gaëlle Kingué-Élongué, Marie-Hélène Chastenay

Avec la collaboration de : Françoise Armand, Corina Borri-Anadon, Mireille Estivalèzes, Fasal Kanouté, Bronwen Low, Marie Mc Andrew, Marie-Odile Magnan, Jrene Rahm, Marilyn Steinbach



Juin 2015

Document rédigé par :

Maryse Potvin, Responsable de la recherche, Professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal

Julie Larochelle-Audet, Étudiante au doctorat en sciences de l'éducation, Université de Montréal

Marie-Ève Campbell, Étudiante à la maîtrise en science politique et droit, Université du Québec à Montréal

Gaëlle Kingué-Élongué, Étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal

Marie-Hélène Chastenay, Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité

Avec la collaboration des professeurs membres de l'équipe du CRSH :

Françoise Armand, Université de Montréal

Corina Borri-Anadon, Université du Québec à Trois-Rivières

Mireille Estivalèzes, Université de Montréal

Fasal Kanouté, Université de Montréal

Bronwen Low Université McGill

Marie McAndrew, Université de Montréal

Marie-Odile Magnan, Université de Montréal

Jrene Rahm, Université de Montréal

Marilyn Steinbach, Université de Sherbrooke

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

Comprend des références bibliographiques.

Comprend du texte en anglais.

Monographie électronique en format PDF.

ISBN 978-2-924536-05-6

1. Éducation interculturelle - Québec (Province) - Congrès. 2. Enseignants - Formation. 2. Enseignants - Formation - Québec (Province). I. Potvin, Maryse, 1964- . II. Larochelle-Audet, Julie, 1987- . III. Campbell, Marie-Ève. IV. Kingué Élongué, Gaëlle. V. Marie-Hélène Chastenay, 1971- VI. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. Réseau québécois des formateurs universitaires sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. VII. Centre d'études ethniques des universités montréalaises. VIII. Titre. Revue de littérature sur les compétences en matière de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire, selon différents courants théoriques.

LC1099.L372 2015 370.117 C2015-941933-6

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, Bibliothèque et Archives Canada, 2015

© Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE), 2015

Nos remerciements aux organismes suivants pour leur soutien financier à la réalisation de ce rapport :

- Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), Programme Savoir
- Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MEESR)
- *Axe Éducation et rapports ethniques* du Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM)

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

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| Partie I. Présentation de l'étude et analyse descriptive de la littérature | 6 |
| Chapitre 1 - Introduction et problématique | 6 |
| Chapitre 2 - Cadre théorique et objectifs | 9 |
| Chapitre 3 - Méthodologie | 13 |
| Chapitre 4 - Présentation descriptive et quantitative de la littérature | 16 |
| 4.1 Tendances générales dans ERIC et PQDT | 16 |
| 4.2 Tendances au Québec dans FRANCIS, CBCA Complete et Repère | 21 |
| Partie II. Les écrits recensés selon chacun des courant théoriques | 23 |
| Chapitre 5 – L'éducation interculturelle ou multiculturelle | 24 |
| 5.1 Travaux théoriques | 24 |
| 5.1.1 Principales caractéristiques théoriques et conceptuelles du courant | 24 |
| 5.1.2 Objectifs | 26 |
| 5.1.3 Éléments de problématique | 30 |
| 5.1.4 Les savoirs, savoir-faire et savoir-être | 32 |
| 5.2 Travaux empiriques et évaluatifs | 42 |
| 5.2.1 Approches théoriques et méthodologies | 42 |
| 5.2.2 Objectifs et angles de recherche | 42 |
| 5.2.3 Résultats | 43 |
| Chapitre 6 – L'éducation antiraciste, critique ou transformative | 53 |
| 6.1 Travaux théoriques | 53 |
| 6.1.1 Principales caractéristiques théoriques et conceptuelles du courant | 53 |
| 6.1.2 Objectifs | 55 |
| 6.1.3 Éléments de problématique | 58 |
| 6.1.4 Les savoirs, savoir-faire et savoir être | 61 |
| 6.2 Travaux empiriques et évaluatifs | 73 |
| 6.2.1 Approches théoriques et méthodologies | 73 |
| 6.2.2 Objectifs et angles de recherche | 74 |
| 6.2.3 Résultats | 74 |
| Chapitre 7 - L'éducation à la citoyenneté démocratique et/ou aux droits humains | 81 |
| 7.1 Travaux théoriques | 81 |
| 7.1.1 Principales caractéristiques théoriques et conceptuelles du courant | 81 |
| 7.1.2 Objectifs | 83 |
| 7.1.3 Éléments de problématique | 87 |
| 7.1.4 Les savoirs, savoir-faire et savoir-être visés | 89 |
| 7.2 Travaux empiriques et évaluatifs | 96 |
| 7.2.1 Approches théoriques et méthodologies | 97 |
| 7.2.2 Objectifs et angles de recherche | 97 |

| | | |
|---|---|------------|
| 7.2.3 | Résultats | 97 |
| Chapitre 8 - L'éducation inclusive | | 104 |
| 8.1 | Travaux théoriques | 104 |
| 8.1.1 | Principales caractéristiques théoriques et conceptuelles du courant | 105 |
| 8.1.2 | Objectifs | 107 |
| 8.1.3 | Éléments de problématique | 114 |
| 8.1.4 | Les savoirs, savoir-faire et savoir-être | 120 |
| 8.2 | Travaux empiriques et évaluatifs | 131 |
| 8.2.1 | Approches théoriques et méthodologies | 131 |
| 8.2.2 | Objectifs et angles de recherche | 131 |
| 8.2.3 | Résultats | 131 |
| Chapitre 9 - Les convergences et les divergences entre les approches | | 136 |
| 9.1 | Constats généraux | 136 |
| 9.2 | Convergences et divergences sur les savoirs | 137 |
| 9.3 | Convergences et divergences sur les savoir-faire | 138 |
| 9.4 | Convergences et divergences sur les savoir-être | 140 |
| Chapitre 10 - Conclusion : vers un paradigme commun? | | 149 |
| Bibliographie générale | | 154 |
| | Références générales utilisées dans la première partie, le chapitre 9 et la conclusion | 154 |
| | Références utilisées dans la deuxième partie | 157 |
| | Les travaux des approches interculturelle ou multiculturelle (chapitre 5) | 157 |
| | Les travaux des approches antiraciste, critique ou transformative (chapitre 6) | 160 |
| | Les travaux des approches d'éducation à la citoyenneté démocratique ou aux droits humains (chapitre 7) | 162 |
| | Les travaux de l'approche inclusive (chapitre 8) | 165 |

Liste des tableaux

| | |
|---|-----|
| <i>Tableau 1. Détails des bases informatisées de références spécialisées en éducation</i> | 13 |
| <i>Tableau 2. Les objectifs des travaux théoriques du courant de l'éducation interculturelle ou multiculturelle</i> | 27 |
| <i>Tableau 3. Travaux empiriques et évaluatifs du courant de l'éducation interculturelle ou multiculturelle</i> | 44 |
| <i>Tableau 4. Les objectifs des travaux théoriques du courant de l'éducation antiraciste, critique ou transformative</i> | 56 |
| <i>Tableau 5. Travaux empiriques et évaluatifs du courant de l'éducation antiraciste, critique ou transformative</i> | 76 |
| <i>Tableau 6. Les objectifs des travaux théoriques du courant d'éducation à la citoyenneté démocratique ou aux droits humains</i> | 85 |
| <i>Tableau 7. Travaux empiriques et évaluatifs du courant de l'éducation à la citoyenneté démocratique ou aux droits humains</i> | 99 |
| <i>Tableau 8. Les objectifs des travaux théoriques du courant de l'éducation inclusive</i> | 108 |
| <i>Tableau 9. Travaux empiriques et évaluatifs du courant de l'éducation inclusive</i> | 133 |
| <i>Tableau 10. Les savoirs essentiels visés dans tous les courants</i> | 141 |
| <i>Tableau 11. Les savoir-faire essentiels visés dans tous les courants</i> | 144 |

Tableau 12. Les savoir-être visés dans tous les courants 147

Liste des figures

Figure 1. Distribution du nombre de publications entre 1990 et 2010 sur les bases de références ERIC et ProQuest 17

Figure 2. Distribution cumulée en pourcentage du nombre de publications entre 1990 et 2010 18

Figure 3. Proportion du nombre de publications selon les approches éducatives entre 1990 et 2010 20

Figure 4. Proportion des publications selon les approches éducatives au Québec (2001- 2012) 21

Figure 5. Proportion des publications selon les types d'éducation au Québec (2001- 2012) 22

Partie I. Présentation de l'étude et analyse descriptive de la littérature

Chapitre 1 - Introduction et problématique

La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique¹, liée dans une large mesure aux mouvements migratoires, à la colonisation ou aux conquêtes, soulève d'importants défis pour le vivre-ensemble et l'inclusion dans les sociétés pluralistes et démocratiques. À cet égard, l'école joue un rôle central à travers ses trois mandats – la transmission des savoirs, la socialisation à des valeurs communes et la sélection/qualification professionnelle. Parmi les actions d'adaptation des systèmes éducatifs à la diversité – notamment pour accroître leur capacité à actualiser l'égalité des chances et l'équité pour tous les élèves – la nécessité de développer, chez les professionnels de l'éducation, des compétences interculturelles pour œuvrer en milieu pluriethnique et plurilingue fait depuis longtemps l'objet d'un large consensus, au Québec comme ailleurs (Abdallah-Preteceille, 1985; Banks, 2004, 2009; Banks, McGee Banks, Cortés, Hahn, Merryfield, Moodley, Murphy-Shigematsu, Osler, Park et Parker, 2005; Bennett, 1999; Byram, 2003; Cochran-Smith, Davis et Fries, 2004; García, 2002; Ghosh, 1991; Gollnick et Chinn, 2002; Kanouté, 2008; King, Hollins et Hayman, 1997; Ladson-Billings, 2004).

Pour répondre à ces défis, les universités au Canada et dans de nombreux pays (CCE, 1994; DfET, 2000; Fleras et Elliott, 1992) ont intégré des cours sur la diversité ethnoculturelle dans leurs différents programmes en enseignement afin que les professionnels de l'éducation développent les compétences pour travailler en milieu pluriethnique. Au Québec, les universités ont introduit ces enseignements à partir des années 1990 (Mc Andrew, 2001) et le gouvernement du Québec en a fait l'une de ses orientations dans sa *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998) et son Plan d'action *La Diversité : une valeur ajoutée* (MICC, 2008). La Politique affirme la nécessité d'une formation « théorique et pratique », initiale et continue et, si possible, obligatoire de « tout le personnel des établissements d'enseignement [...] pour relever les défis éducatifs liés, d'une part, à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse des effectifs et, d'autre part, à la nécessaire socialisation commune de l'ensemble des élèves. » (MEQ, 1998 : 32-33). Cette politique dégage certains savoirs (connaissances), savoir-faire (habiletés) et savoir-être (attitudes) à développer en éducation interculturelle, en lien avec le référentiel des douze compétences professionnelles à maîtriser par les enseignants :

des attitudes d'ouverture à la diversité; des habiletés pédagogiques pour travailler en milieu pluriethnique; des compétences pour résoudre efficacement les conflits de normes et de pratiques;

¹ Dans le présent document, le terme « diversité ethnoculturelle » sera privilégié, uniquement dans le but d'alléger le texte.

des connaissances dans l'enseignement d'une langue seconde et d'une langue d'enseignement, pour adapter cet enseignement au cheminement de l'élève; des habiletés à transmettre des valeurs et des connaissances relatives au patrimoine québécois et à communiquer, quand le cas se présente, avec les parents allophones qui n'ont pas les mêmes valeurs éducatives, les mêmes coutumes; des compétences pour inclure le pluralisme dans le projet éducatif... (MEQ, 1998 : 33).

Ces connaissances, habiletés et attitudes à développer ne se sont pas institutionnalisées clairement dans les compétences officielles du référentiel ministériel. À cet égard, le débat persiste dans les milieux éducatifs, non seulement sur l'introduction d'une compétence interculturelle spécifique (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin, 2013; Toussaint et Fortier, 2002, 2010) mais aussi quant à la nature des savoirs, savoir-faire et savoir-être que doit contenir cette formation (Banks, 2009; Hollins et Guzman, 2005), comme par exemple : la place que devraient occuper les langues, cultures et valeurs des minorités (Mc Andrew, 2001) et la qualité de leur traitement curriculaire (Estivalèzes, 2009); la nature pluridisciplinaire de cette formation, dont l'interrelation du juridique, du politique et de l'histoire, notamment pour gérer des demandes d'accommodements raisonnables; la gestion des conflits, des préjugés et des relations interculturelles; l'impact de diverses initiatives pédagogiques sur la promotion de relations interculturelles harmonieuses (Dei, 1996; Potvin et Carr, 2008) ou encore l'acquisition de compétences observables et évaluées en stage chez les futurs enseignants (Potvin, Borri-Anadon, Levasseur et Triki-Yamani, 2012).

Cette recension de la littérature gouvernementale et scientifique, théorique et empirique, sur les compétences (savoirs, savoir-faire et savoir-être) en formation du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle vise à combler un vide à cet égard, par une analyse comparative de la littérature nationale et internationale dans le domaine depuis le début des années 2000. Elle s'inscrit dans un projet plus large, financé par le programme Savoir du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (Potvin et al., CRSH-2012-2015) qui regroupe une dizaine de chercheurs de l'axe *Éducation et rapports ethniques* du Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM) et qui est mené avec l'appui financier de la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MEESR)². Ce projet vise à analyser la place qu'occupe aujourd'hui ce champ en éducation, ses approches et modèles, ses enjeux et ses défis, au Québec, mais également dans une perspective comparative interprovinciale et internationale. Il comporte deux autres volets : un portrait de l'offre de formation abordant la diversité ethnoculturelle dans les programmes destinés au personnel scolaire des universités québécoises (Larochelle-Audet et al., 2013), et la création d'un réseau provincial de

² Il s'agit d'un volet du projet *L'enseignement sur la diversité ethnoculturelle en formation initiale et continue des professionnels de l'éducation dans les universités : développement du champ théorique et pratique, au Québec et dans une perspective comparative*, sous la direction de Maryse Potvin et financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH, Subvention de développement Savoir, 2012-2014). Il associe neuf cochercheuses : Françoise Armand, Corina Borri-Anadon, Mireille Estivalèzes, Fasal Kanouté, Bronwen Low, Marie-Odile Magnan, Marie Mc Andrew, Jrène Rahm et Marilyn Steinbach. Il a reçu des financements d'appoint d'autres organismes (voir *Remerciements*).

professeurs et chargés de cours qui enseignent sur la diversité ethnoculturelle dans les programmes en enseignement dans les douze universités québécoises. Ce réseau a donné naissance en 2014 à *l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité*, qui organise les activités du réseau, notamment le Sommet annuel du réseau (dont la première édition a eu lieu en 2012), la participation et l'animation du *Réseau international Éducation et Diversité* (RIED), né en 2013 et regroupant des chercheurs de quatre sociétés francophones (France, Suisse, Belgique et Québec). Ces volets permettront de cartographier la place qu'occupe aujourd'hui ce champ en éducation.

La présente recension³ permettra de dresser un premier portrait, certes non-exhaustif, de l'état de la recherche récente (dont québécoise) en matière de compétences jugées essentielles sur la diversité ethnoculturelle pour le personnel scolaire en formation initiale et continue. Les deux chapitres suivants exposent le cadre théorique, les objectifs et la méthodologie. Le chapitre 4 fait une courte analyse quantitative et descriptive de l'évolution, sur une vingtaine d'années, de la place qu'occupe chaque courant théorique dans les bases de données consultées. Ensuite, les chapitres 5 à 8 portent, chacun, sur l'un des courants, que nous avons catégorisés sous quatre grands vocables : l'éducation interculturelle ou multiculturelle; l'éducation antiraciste, critique ou transformative; l'éducation à la citoyenneté démocratique ou aux droits humains; l'éducation inclusive. Chaque chapitre analyse un échantillon de textes théoriques, normatifs, internationaux et nationaux, de même que des études empiriques ou évaluatives. Chacun des courants recensés forme donc un chapitre distinct, découpé en deux sections :

- Une analyse qualitative et transversale des travaux théoriques, qui brosse un portrait général de chacun des quatre courants, des problématiques et des objectifs de recherche abordés (résumés à l'aide de tableaux-synthèses), ainsi que des principaux savoirs, savoir-faire et savoir-être jugés essentiels par les auteurs pour la formation initiale et continue des enseignants.
- Un portrait des travaux empiriques et évaluatifs, dont les objectifs, méthodologies et résultats sont résumés dans des tableaux synthèses.

Le chapitre 9 dégage les principaux éléments de convergence et de divergence entre les courants quant aux objectifs de la formation à la diversité et quant aux compétences visées (en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être) à maîtriser par les futurs enseignants, les enseignants et les élèves, selon les travaux analysés. Enfin, une courte conclusion met en perspective quelques pistes de réflexion.

³ Il s'agit ici d'une recension longue, qui a donné lieu à des versions plus courtes sous forme d'articles (Potvin et Larochelle-Audet, 2014, et Larochelle-Audet et Potvin, 2015, sous presse).

Chapitre 2 - Cadre théorique et objectifs

Une littérature abondante, issue d'approches éducatives variées, occupe le champ de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en éducation, ainsi que son traitement dans la formation initiale et continue du personnel scolaire. Plusieurs courants aux dénominations diverses — que nous avons classifiés sous quatre grands vocables — ont proposé différentes stratégies à cet égard depuis plus d'une trentaine d'années (Potvin, 2013; Potvin et Benny, 2013) : 1) l'approche interculturelle au Québec, ou multiculturelle au Canada et dans les pays anglo-saxons; 2) l'éducation à la citoyenneté démocratique et ses déclinaisons (l'éducation globale et planétaire, à la paix, aux droits humains); 3) les perspectives antiraciste, critique ou transformative et leurs déclinaisons (éducation anti-oppression ou postcoloniale, théorie critique de la race (*critical race theory*), pédagogie critique) et; 4) l'approche inclusive, axée sur l'équité et la pédagogie différenciée.

Bien qu'il persiste de nombreux débats terminologiques et conceptuels, voire des oppositions (entre autres, entre les chercheurs anglo-saxons et francophones) sur les termes usuels⁴, il existe de nombreux points de convergences entre les courants qui sont souvent classés selon deux grands paradigmes, celui du droit à la différence et celui de l'égalité ou de l'équité (Pagé, Provencher et Ramirez, 1993). Ces courants sont tous fondés sur les grandes valeurs des démocraties modernes : respect du pluralisme et des droits de la personne, promotion de l'égalité des chances et de l'équité, valorisation du cadre démocratique permettant l'exercice de la citoyenneté, éducation à la paix et gestion des conflits, prise en compte et valorisation des différences, notamment comme outils pédagogiques (Banks, 2009, 2010). Ils se distinguent surtout par leur cadre d'analyse du fonctionnement des sociétés et des institutions, l'éducation antiraciste et l'approche inclusive étant plus axées sur la prise en compte des causes et des effets des inégalités sociales dans un objectif de *transformation* sociale. De manière plus spécifique (Potvin et Benny, 2013; Potvin et Carr, 2008) :

- **L'éducation interculturelle ou multiculturelle** vise prioritairement la reconnaissance et la valorisation du pluralisme. Elle a traditionnellement mis l'accent sur l'harmonie intergroupe et la lutte contre les préjugés, l'enrichissement mutuel par la célébration de la diversité et l'échange interculturel, ainsi que sur le renforcement de l'image de soi des élèves des minorités, par la valorisation de leur héritage ethnoculturel (Banks, 2010; Fleras et Elliott, 1992). L'éducation interculturelle, plus importante dans les sociétés francophones et en Amérique Latine, insiste davantage que le courant multiculturel traditionnel sur les contacts et les échanges entre porteurs de différentes cultures (Ouellet, 1991, 2002).
- **L'éducation antiraciste, critique ou transformative** est essentiellement préoccupée par les rapports de domination et de pouvoir producteurs de discriminations et d'inégalités divers (racisme, sexisme, classisme, homophobie, etc.) et par la transformation des facteurs systémiques qui les génèrent.

⁴ Dont : diversité, multiculturel, interculturel, relations ethniques, relations « raciales », racisme, antiracisme, et même éducation aux droits humains.

L'éducation antiraciste entend *transformer* autant les attitudes que les pratiques des institutions, ce qui nécessite une analyse de la production des inégalités dans chaque milieu (Apple et Beane, 1995; Dei et Calliste, 2008; Freire, 1973; Sleeter, 2009). Au-delà d'un rapprochement interindividuel, cette approche questionne les structures et leur rôle dans la production-reproduction des inégalités, ainsi que la responsabilité de toutes les catégories d'acteurs.

- **L'éducation à la citoyenneté démocratique ou aux droits humains** est davantage centrée sur le cadre normatif commun des droits de la personne comme élément de cohésion sociale, et sur la promotion des droits humains et des valeurs démocratiques afin de former les futurs citoyens d'une même collectivité nationale. Plusieurs théoriciens de l'éducation à la citoyenneté, comme Audigier (2000) ou Banks et al. (2005), estiment qu'elle doit mettre l'accent sur la mondialisation, la paix, la démocratie, la justice sociale et les droits humains, afin d'être efficace en contexte de crise, lorsque les rapports intergroupes se tendent et affectent la cohésion sociale (Éthier et Lefrançois, 2007).
- **L'éducation inclusive** aborde aussi la diversité en incluant les différences de genre et de classe et les différences liées au handicap dans une perspective d'équité pour combattre toutes les formes d'exclusion et pour répondre aux besoins de tous les élèves, notamment ceux des groupes minorisés et racisés⁵ (Conseil supérieur de l'éducation, 2010; Ontario, 2009; UNESCO, 2008). Elle adopte les fondements critiques et transformatifs de l'approche antiraciste (Potvin, 2013; Potvin et Larochelle-Audet, 2014).

Plusieurs auteurs ont dégagé les forces et les limites de certaines de ces approches quant à différentes dimensions : traitement des appartenances groupales ou des inégalités systémiques, incidence sur les pratiques ou sur la vie des élèves, caractère normatif, fonction critique, multidisciplinarité, capacité à intégrer des objectifs communs dans un même paradigme, capacité à pénétrer les milieux scolaires (Fleras et Elliott, 1992; Mc Andrew, 2001; Moodley, 1988, 1992, 1995; Potvin et Mc Andrew, 2010). Certains ont souligné les interférences des discours normatifs et des enjeux politiques changeants sur la terminologie, les perspectives et les orientations de la recherche et de l'enseignement sur la diversité dans différentes sociétés, dont les sociétés à « majorités fragiles » (Mc Andrew, 2010). Toutefois, les analyses qui ont comparé de manière détaillée les compétences en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être préconisés par les

⁵ « Le concept de groupe minorisé ne renvoie pas à des réalités numériques, mais aux processus sociologiques de construction de catégories sociales exclues et inférieures en termes de pouvoir, processus que l'on peut appeler « minorisation ». Selon Guillaumin (1972), les minoritaires partagent le fait d'être construits socialement comme différents en raison de divers marqueurs (race/couleur, origine ethnique, langue, sexe, etc.) et peuvent, par conséquent, être victimes de traitements différentiels et non équitables, généralement par le majoritaire qui, lui, se définit comme la référence universelle et non marquée socialement. Les groupes ethniques ou racisés, les ouvriers et les femmes ont constitué des catégories historiquement minorisées, altérisées, opprimées et définies par une différenciation arbitraire et un rapport de pouvoir inégal » (Potvin, et al. 2015, p. 12).

théoriciens se réclamant de ces divers courants montrent que ces derniers se rejoignent souvent à cet égard (Banks, 2002, 2009; Potvin et Larochelle-Audet, 2014).

Au Québec, plusieurs éléments de ces diverses perspectives trouvent écho dans les compétences privilégiées dans le référentiel de compétences professionnelles du MELS, qui sert de cadre aux universités dans l'élaboration de leurs programmes de formation des futurs enseignants (MEQ, 2001). Les compétences du référentiel sont constituées de plusieurs composantes qui « décrivent des gestes professionnels propres au travail enseignant et n'énumèrent pas les divers savoirs disciplinaires, pédagogiques ou didactiques » (MEQ, 2001a : 57). D'autres éléments de cette formation sur la diversité ethnoculturelle découlent du contenu privilégié dans les nouveaux programmes scolaires implantés par le « Renouveau pédagogique »⁶, dont ceux relatifs à l'éthique et à la culture religieuse (ECR) aux deux ordres d'enseignement, ainsi qu'à l'histoire et à l'éducation à la citoyenneté (HEC) au secondaire, intégrés au *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2005, 2007). Le premier programme (ECR) touche à l'une des dimensions essentielles des relations interculturelles : les rapports interreligieux. Les enseignants doivent, entre autres, y amener les élèves à pratiquer le dialogue avec des personnes qui ne partagent pas nécessairement leurs croyances, et à mieux connaître les cultures religieuses. Quant au second (HEC), il nécessite la maîtrise de nombreux savoirs relatifs à la diversité, notamment en ce qui concerne l'expérience des communautés Autochtones, anglophone ou issues de l'immigration, qui occupent un espace accru au sein de l'histoire nationale. Ces deux programmes abordent les enjeux du vivre-ensemble. Mais il existe aussi plusieurs autres occasions dans la pratique enseignante, et dans la formation pratique et théorique des enseignants, de développer et d'enseigner des compétences utiles en contexte de diversité, par le biais du curriculum et d'apprentissages formels et informels.

Une compétence est un « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006 : 22). Si une compétence est un « savoir-agir en contexte », plusieurs savoirs, savoir-faire et savoir-être, nécessairement perméables les uns aux autres, s'imbriquent au sein d'une même compétence. Tandis que les *savoirs* peuvent être définis comme des connaissances de nature factuelle, théorique ou pratique qui portent sur des contenus variés, les savoir-faire et les savoir-être se caractérisent par une plus grande complexité. Les *savoir-faire* sont des habiletés permettant de cerner et de déterminer l'action ou l'intervention à entreprendre à partir de savoirs disciplinaires et de savoirs d'expérience. Renvoyant aux capacités de savoir quand, comment et jusqu'où agir dans un contexte donné (ou une « famille de situations »), les *savoir-être*, qui concernent les attitudes, les habiletés relationnelles, l'éthique de la responsabilité et les capacités réflexives et critiques, sont plus génériques, voire englobants (Zarafian, 1994).

⁶ Il s'agit d'une ambitieuse réforme implantée au Québec au début des années 2000 au primaire, et en 2005 au secondaire.

Le savoir-être d'un enseignant réfère donc aux attitudes, façons d'être ou qualités relationnelles et communicatives à développer à l'égard des élèves, des parents et de la communauté scolaire (Tardif, 2006).

La présente recension analytique de la littérature scientifique dans le domaine se penche sur les éléments de compétences professionnelles, se déclinant en plusieurs types de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui se dégagent de la littérature théorique et des travaux empiriques des dernières années, au Québec et dans d'autres sociétés. En effet, non seulement les travaux théoriques et empiriques dans ce domaine sont quasi-inexistants au Québec (Toussaint et Fortier, 2002, 2010), mais aucun bilan récent ou réflexion d'ensemble sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être préconisés par la littérature théorique sur la formation des enseignants n'a été établi par les chercheurs (Ouellet, Charbonneau et Ghosh, 2000; Steinbach, 2011). Dans l'ensemble, la réflexion épistémologique, de même que les typologies de ces approches, sont rares et assez anciennes, au Québec comme ailleurs (Banks, 2002; Fleras et Elliot, 1992; Ghosh, 1991, 1996; Lessard et Crespo, 1992; McLeod, 1981; Moodley, 1988, 1995; Pagé et al., 1993).

Cette recension analyse deux types d'écrits publiés depuis une quinzaine d'années qui s'identifient à l'un ou l'autre des courants que nous avons catégorisés sous les quatre grands vocables cités plus haut : 1) des textes théoriques, normatifs, internationaux et nationaux sur la prise en compte de la diversité en éducation, notamment sur les compétences professionnelles des enseignants ou futurs enseignants, découpés selon les savoirs, savoir-faire et savoir-être à développer en formation initiale et continue, 2) des études empiriques ou évaluatives, portant sur les programmes et pratiques de formation. Elle vise plus spécifiquement quatre grands objectifs :

- 1) Dresser un portrait descriptif et quantitatif de l'évolution du nombre de publications dans ces différents courants au cours des vingt dernières années;
- 2) Effectuer une analyse qualitative des textes théoriques, normatifs, internationaux et nationaux, de même que des études empiriques ou évaluatives s'identifiant à l'un ou l'autre des courants afin de dégager les principaux objectifs, éléments de problématiques de ces travaux, les savoirs, savoir-faire et savoir-être préconisés, ou les résultats des travaux empiriques;
- 3) Dégager les principaux éléments de convergence et divergence entre les approches quant aux objectifs de la formation à la diversité et quant aux compétences visées (en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être) à maîtriser par les futurs enseignants, les enseignants et les élèves;
- 4) Déterminer si ces perspectives se conjuguent et peuvent s'intégrer dans un paradigme commun.

Chapitre 3 - Méthodologie

Une recherche documentaire a vite révélé une littérature scientifique abondante dans le champ de l'éducation à la diversité ethnoculturelle. À partir de mots-clés ou descripteurs et pour chaque approche susmentionnée⁷, plusieurs centaines de documents ont été répertoriés dans cinq grandes bases informatisées de références spécialisées en éducation : CBCA Complete, ERIC, FRANCIS, ProQuest Dissertations and Theses (PQDT) et Repère. Le tableau 1 (ci-après) présente pour chaque base le type de documents, la couverture géographique et les langues de publication des documents répertoriés.

Tableau 1. Détails des bases informatisées de références spécialisées en éducation

| Nom | Types de ressources | Couverture | Langue |
|--|--|---|---|
| CBCA Complete | Articles de périodiques + conférences Articles de journaux Mémoires et Thèses | Canada | Anglais |
| ERIC | Publications gouvernementales Mémoires et Thèses Articles de périodiques + conférences | États-Unis (principalement) Australie Canada anglais Grande-Bretagne | Anglais |
| FRANCIS | Articles de périodiques + conférences Mémoires et Thèses | Internationale | Allemand Anglais Espagnol Français |
| ProQuest Dissertations and Theses | Mémoires et Thèses | Internationale | Allemand Anglais Espagnol Français |
| Repère | Articles de périodiques + conférences | Québec Canada France Belgique Suisse | Français |

D'après <http://metarecherche.uqam.ca>

⁷ Pour chacun des quatre courants, ainsi que pour le champ plus large de l'éducation à la diversité, plusieurs descripteurs ou mots-clés ont été utilisés, en français et/ou en anglais selon les bases de données :

- 1) **Éducation interculturelle ou multiculturelle** : « *multicultural education* », « éducation multiculturelle », « *intercultural education* », « éducation interculturelle »;
- 2) **Éducation antiraciste, critique ou transformative** : « *critical pedagogy* », « éducation critique », « *antiracist education* », « *anti-racist education* », « éducation antiraciste »;
- 3) **Éducation à la citoyenneté démocratique ou aux droits humains** : « *citizenship education* », « éducation à la citoyenneté », « *peace education* », « éducation paix », « *global education* », « *human rights education* »;
- 4) **Éducation inclusive** : « *inclusive education* », « éducation inclusive »;
- 5) **Éducation à la diversité** : « *diversity education* », « éducation à la diversité »

La première étape de cette recension fut de dégager des données descriptives afin d'illustrer la distribution des écrits dans ce champ, à la fois au regard des années de publication et des quatre types de courants précédemment établis. Le chapitre 4 présente les tendances générales puis les tendances dans les travaux québécois entre 1990-2010 pour ces cinq bases de références, donc sur un peu plus d'une vingtaine d'années. Cet intervalle a été retenu afin de donner un aperçu de l'évolution des perspectives dans les différents travaux, et de voir celles qui dominent chez les chercheurs œuvrant dans ce champ. Bien que ces bases de références en éducation ne constituent pas une revue exhaustive de l'ensemble de la recherche et des publications dans le domaine, elles permettent d'illustrer plusieurs tendances significatives ayant trait à la recherche et au développement de ce champ en éducation. Ainsi, l'ampleur des tendances relevées au chapitre 4 peut varier selon le nombre et le choix de ces bases de références.

La seconde étape a consisté en une recension analytique en profondeur en vue de produire un portrait des caractéristiques générales des travaux publiés depuis 2001. Toutefois, devant une littérature abondante, nous avons décidé d'effectuer un survol des résumés des documents identifiés dans les bases de références mais publiés entre 2001 et 2012 seulement, et en conservant uniquement les travaux portant, entièrement ou partiellement, sur la diversité ethnoculturelle et les rapports ethniques en formation initiale ou continue du personnel scolaire. Par ailleurs, cette banque de références a été bonifiée par l'ajout de documents issus de certains sites pertinents, tels que la librairie du Conseil de l'Europe ou celle de l'UNESCO. L'affinage s'est poursuivi afin d'obtenir un certain équilibre entre les courants, chacun étant représenté par environ une vingtaine de références. Afin de favoriser des points de vue différents et d'éviter une surreprésentation des mêmes auteurs, pas plus de deux ouvrages centraux d'un même auteur ont été retenus. Notons enfin que quelques rares écrits antérieurs à 2001 mais particulièrement marquants ont été conservés, en particulier en ce qui concerne la littérature québécoise, somme toute peu abondante dans ce champ. Au total, 114 documents ont été analysés et sont présentés dans la deuxième partie de ce rapport. Les travaux retenus sont principalement américains, canadiens ou européens.

Ces travaux ont été classifiés et séparés en deux catégories :

- 1) Des travaux de nature descriptive ou théorique et des textes gouvernementaux et des recensions qui ciblent particulièrement les savoirs, compétences ou attitudes à développer en formation des enseignants et professionnels de l'éducation sur la diversité;
- 2) Des travaux empiriques ou exposant les résultats de recherches évaluatives sur les pratiques ou les programmes de formation.

L'analyse de la littérature théorique regroupe des publications traitant de paradigmes, de modèles conceptuels, de cadres analytiques et de typologies relatifs à l'éducation à la diversité ethnoculturelle dans la formation à l'enseignement, et qui énoncent principalement des recommandations concernant de nouvelles façons de cartographier les contours de cette formation. Elle a permis d'identifier les principales connaissances (savoirs), habiletés (savoir-faire) et attitudes (savoir-être) à transmettre en formation initiale ou continue du personnel scolaire selon les théories et les courants dans lesquels ils s'inscrivent. Les

principaux éléments de compétence (qui constitue un savoir-agir en contexte), découpés en trois catégories (savoirs, savoir-faire et savoir-être), ont constitué le cadre heuristique de notre analyse de la littérature. Cette classification ne fait certes pas consensus car les savoirs, savoir-faire et savoir-être qui composent une compétence sont des catégories qui se chevauchent et s'alimentent empiriquement pour produire un « savoir-agir en contexte ». Il en va de même du découpage entre les approches théoriques (multiculturelle, inclusive, etc.), et les auteurs s'inscrivent ou puisent souvent dans plusieurs courants à la fois.

Pour sa part, l'analyse des recherches empiriques et évaluatives, de type exploratoire ou descriptif, a permis de dégager les programmes et pratiques de formation novateurs et prometteurs. Notons que nous avons trouvé peu d'études réellement évaluatives cherchant à mesurer l'implantation ou l'impact de différents programmes de formation des enseignants ou d'autres publics. Un seul portrait, déjà ancien (Brewster, Buckley, Cox et Griep, 2002), avait recensé les programmes de formation ayant fait l'objet d'évaluation et portant spécifiquement sur la diversité ethnoculturelle, les droits humains, le multiculturalisme et les relations raciales dans différents pays. Ce rapport constatait la difficulté d'établir des indicateurs communs d'évaluation de ces programmes et avait utilisé une classification simple, à partir de quatre niveaux d'objectifs ou de changements visés par ces programmes, soit : sensibilisation, acquisition de connaissances, attitudes et comportements.

De plus, les travaux portant sur la prise en compte de la diversité dans certains programmes ou disciplines spécifiques en formation initiale des maîtres, par exemple en didactique (des langues, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté, etc.), n'ont pas été inclus. Seuls les travaux théoriques, et empiriques ou évaluatifs plus généraux dans le champ de la recherche sur la formation à la diversité ethnoculturelle ont été considérés.

Chapitre 4 - Présentation descriptive et quantitative de la littérature

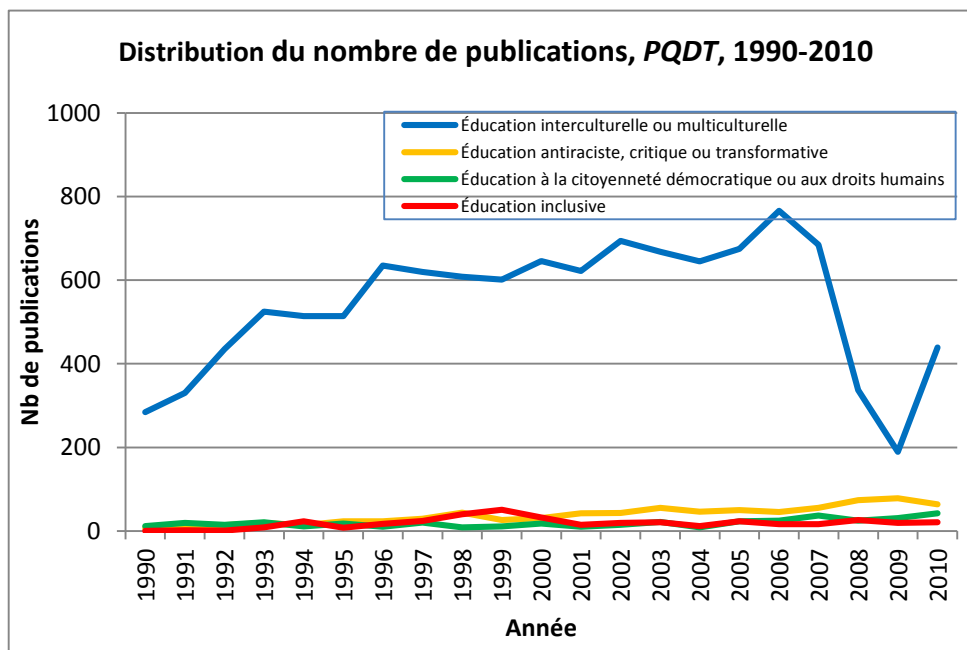
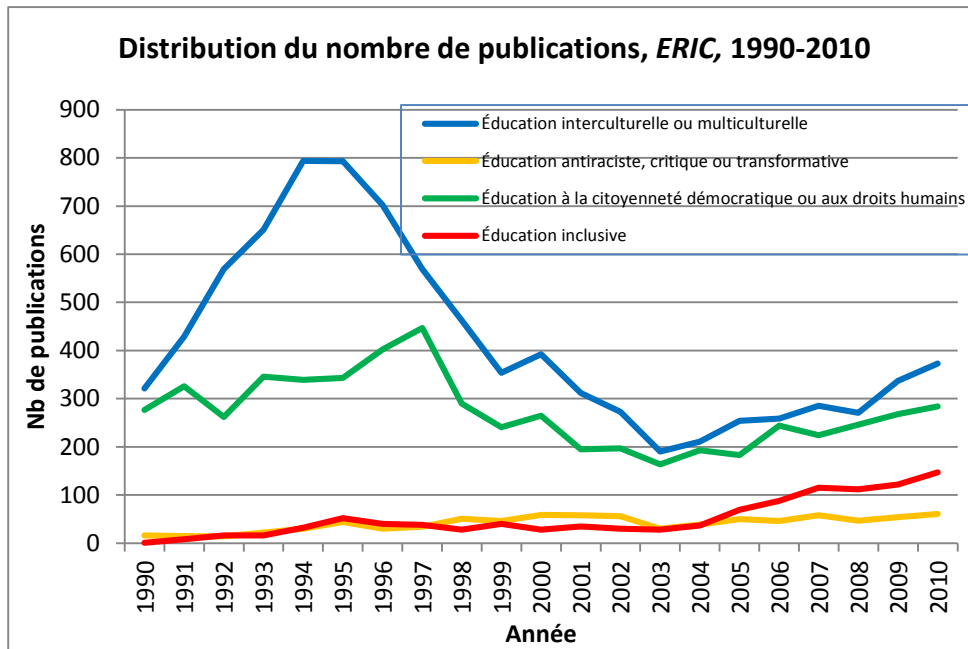
Des données descriptives ont d'abord été recueillies à partir de cinq (5) des bases de références spécialisées en éducation, afin d'illustrer la distribution des ressources portant sur ce champ, à la fois au regard des années de publication et des quatre types d'approches éducatives précédemment établies. Des tendances générales dans les bases ERIC et PQDT, puis relatives au Québec dans les bases FRANCIS, CBCA Complete et Repère, seront présentées dans les sections suivantes.

4.1 Tendances générales dans ERIC et PQDT

Nous avons d'abord effectué un portrait quantitatif de la littérature selon les différentes approches en éducation sur la diversité à partir de deux bases de références, ERIC et PQDT, sur une période allant de 1990 à 2010. Pour chacune des deux bases, les publications ont été répertoriées à partir des mots-clés (identifiés précédemment) et descripteurs en français et en anglais.

Plusieurs constats généraux peuvent être soulignés. D'abord, au cours de cette période, près de 29 501 documents ont été recensés, avec une moyenne de 1475 documents par année. Les mémoires et thèses relevés par la base spécialisée PQDT représentent 44 % de l'ensemble des documents. Ensuite, comme l'illustre la figure 1, la distribution du nombre de publications entre 1990 et 2010 varie selon les quatre approches. On constate que les approches interculturelle et multiculturelle prédominent au cours de cette période, représentant près de 53,4% de l'ensemble des publications répertoriées par la base de références ERIC, et 87,8 % de l'ensemble des publications recensées par PQDT. Cependant, le nombre de publications relevant de cette approche dans ERIC diminue entre 1995 et 2003 puis remonte par la suite. Pour sa part, l'approche antiraciste semble avoir connu un regain vers 1995 et se maintient depuis 2003. L'éducation à la citoyenneté se maintient également, chute légèrement de 1997 à 2003 puis remonte après 2003, alors que l'éducation inclusive semble avoir émergé vers 1995, s'est maintenue au même niveau jusqu'en 2003 puis a commencé à progresser. On retrouve donc une répartition assez équilibrée entre les différents courants.

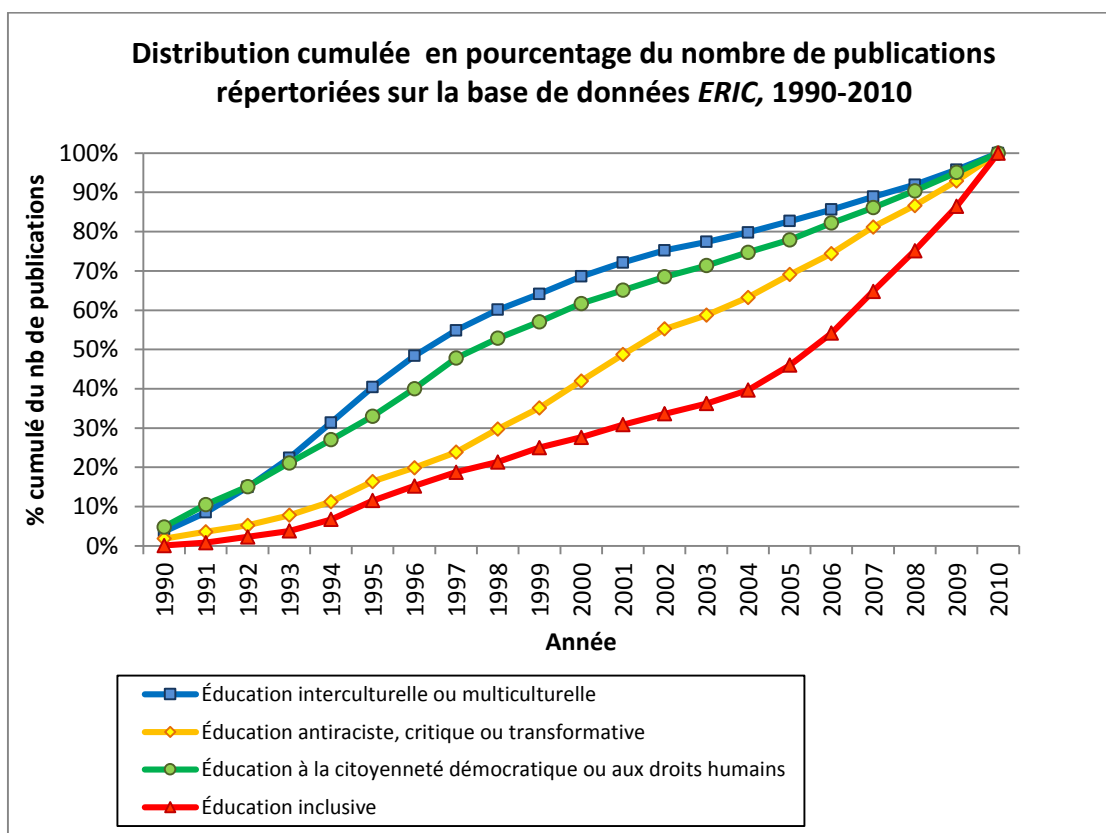
Figure 1. Distribution du nombre de publications entre 1990 et 2010 sur les bases de références ERIC et PQDT

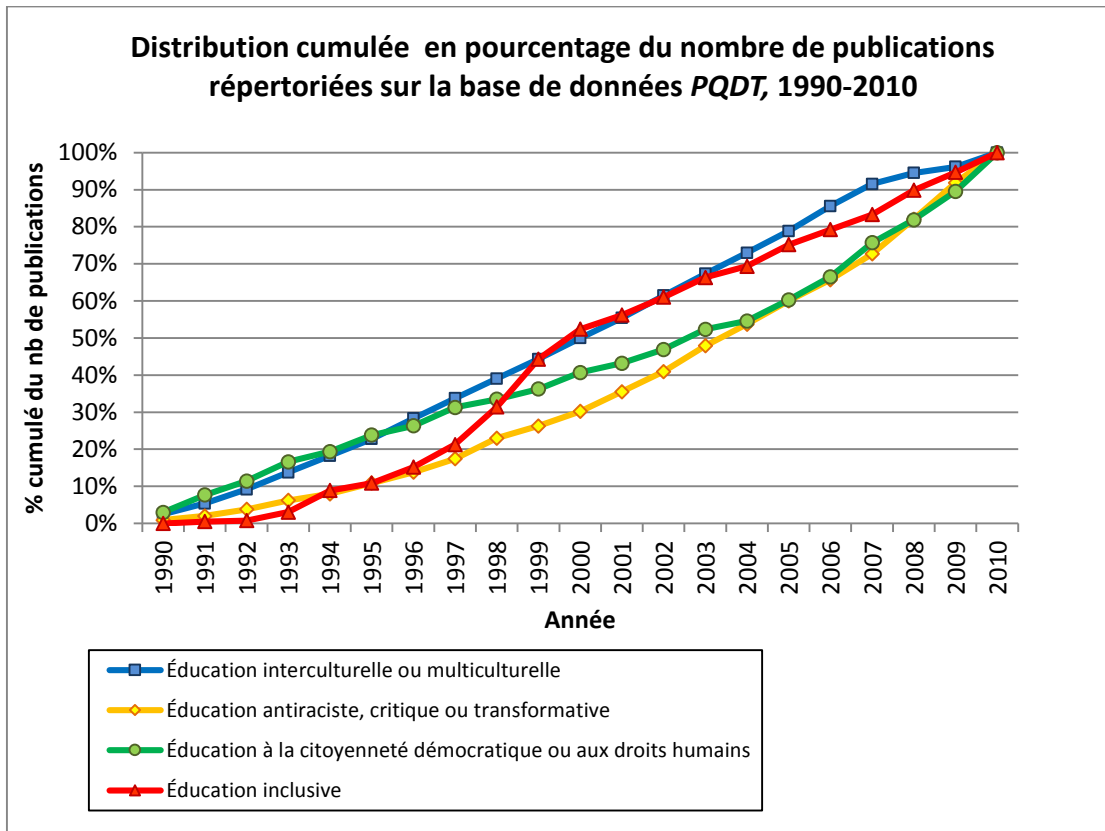


La figure 2 ci-après illustre la distribution cumulée de la littérature publiée entre 1990 et 2010. Selon les données d'ERIC, une grande proportion de la littérature relevant de l'approche inclusive a été publiée depuis 2005, soit 64 %. Un nombre considérable de textes relevant de l'éducation antiraciste et de la pédagogie

critique a également été publié depuis 2005, comptant pour 31 % (ERIC) et 40 % (PQDT) de l'ensemble pour cette approche. L'éducation à la citoyenneté et aux droits humains compte pour 40 % des publications trouvées dans la base de références PQDT. Toutefois, un volume moindre a été dénombré dans la base de références ERIC, soit 12 %. Finalement, la littérature relevant de l'éducation interculturelle et multiculturelle s'est peu enrichie depuis 2005, relativement à l'ensemble des publications pour cette approche depuis 1990, et ne compte que pour 7 % des publications dans ERIC, et 11 % dans PQDT. Un dernier indicateur issu de cette figure permet de juger l'évolution de la popularité de ce courant : pour la base de références ERIC, 50 % du volume total des publications recensées pour l'éducation interculturelle et multiculturelle (1990-2010) a déjà été atteint en 1996.

Figure 2. Distribution cumulée en pourcentage du nombre de publications entre 1990 et 2010

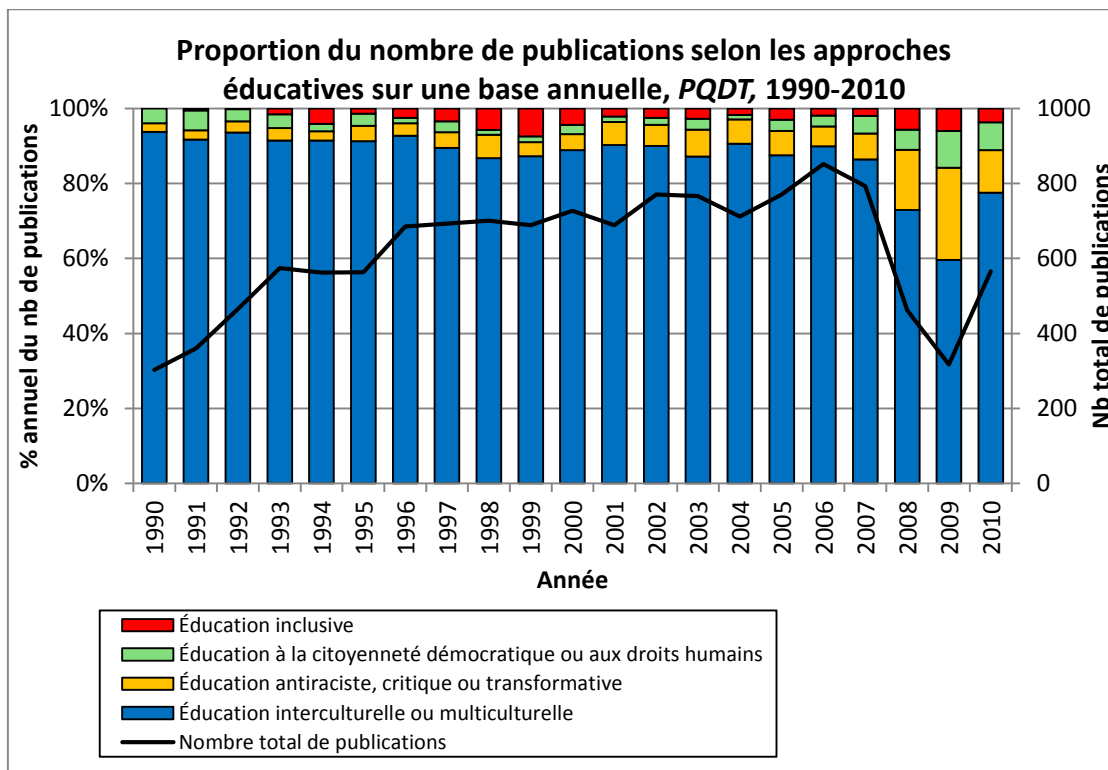
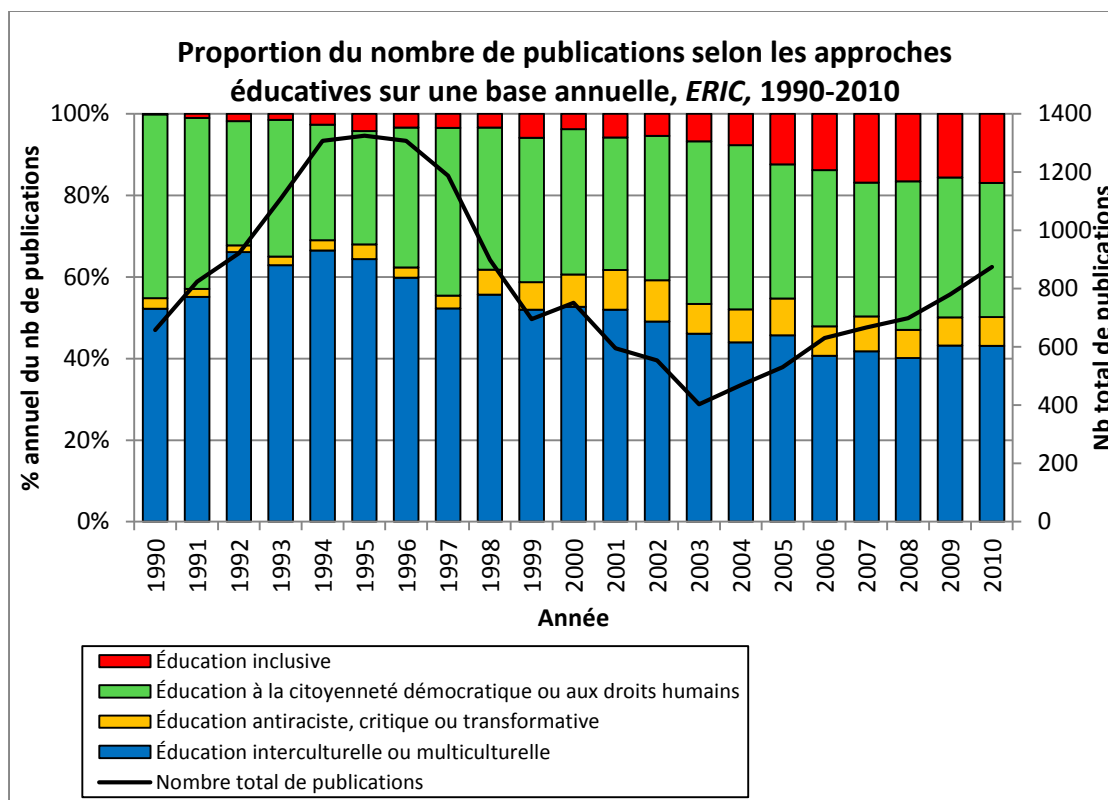




La figure 3 ci-dessous présente deux indicateurs. D’abord, elle illustre, par année, la proportion de publications recensées pour chacune des approches relevées. Pour toute la période, cette proportion est plus élevée pour l’éducation interculturelle et multiculturelle que pour les autres approches. Néanmoins, cette prépondérance tend à diminuer, particulièrement depuis 2007 pour la base de références PQDT, au profit d’une diversification des approches. Ensuite, cette figure présente les courbes du nombre total de publications pour ce champ, toutes approches confondues. Alors que c’est en 2006 que le plus grand nombre de mémoires et de thèses (852, PQDT) ont été publiés, c’est en 1995 que le plus grand nombre de publications (1 232) ont été identifiées avec la base de références ERIC.

Finalement, les publications répertoriées par la base de données ERIC montrent une croissance de 1990 à 1996, une chute entre 1996 et 2003, puis une croissance, plus marquée depuis 2008. Selon les données de PQDT, après une croissance maintenue entre 1990 et 2006, on note une forte diminution du nombre de mémoires et de thèses publiés pour ce champ jusqu’en 2009, suivie d’une hausse en 2010.

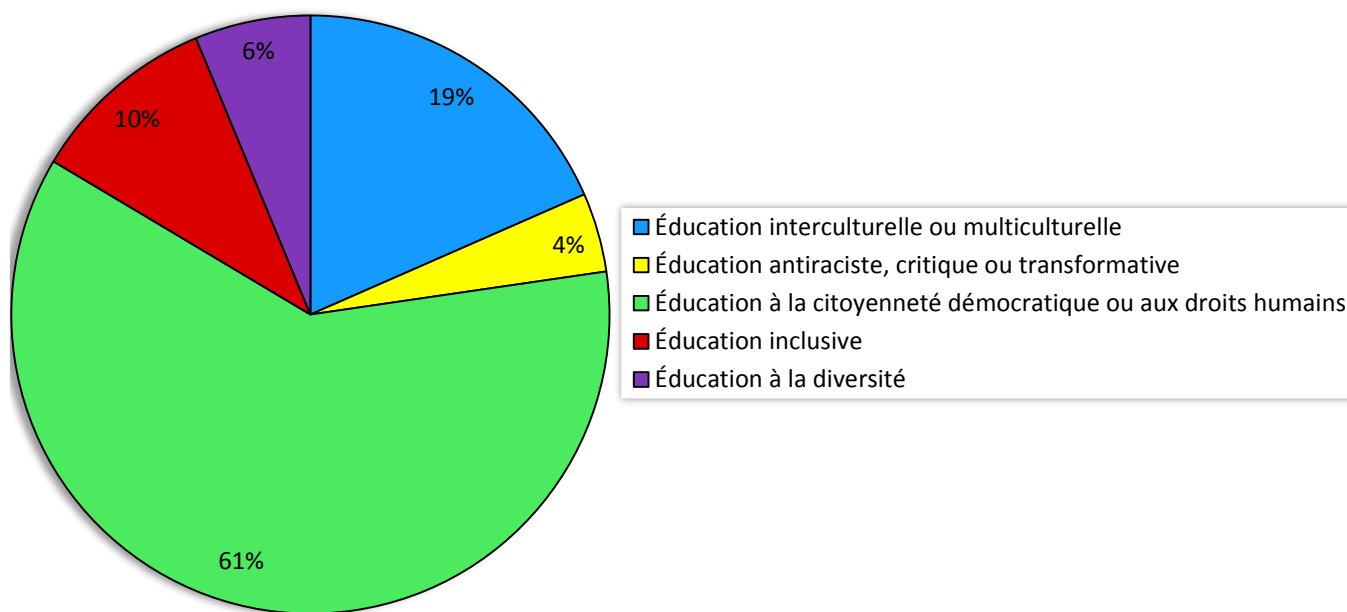
Figure 3. Proportion du nombre de publications selon les approches éducatives entre 1990 et 2010



4.2 Tendances au Québec dans FRANCIS, CBCA Complete et Repère

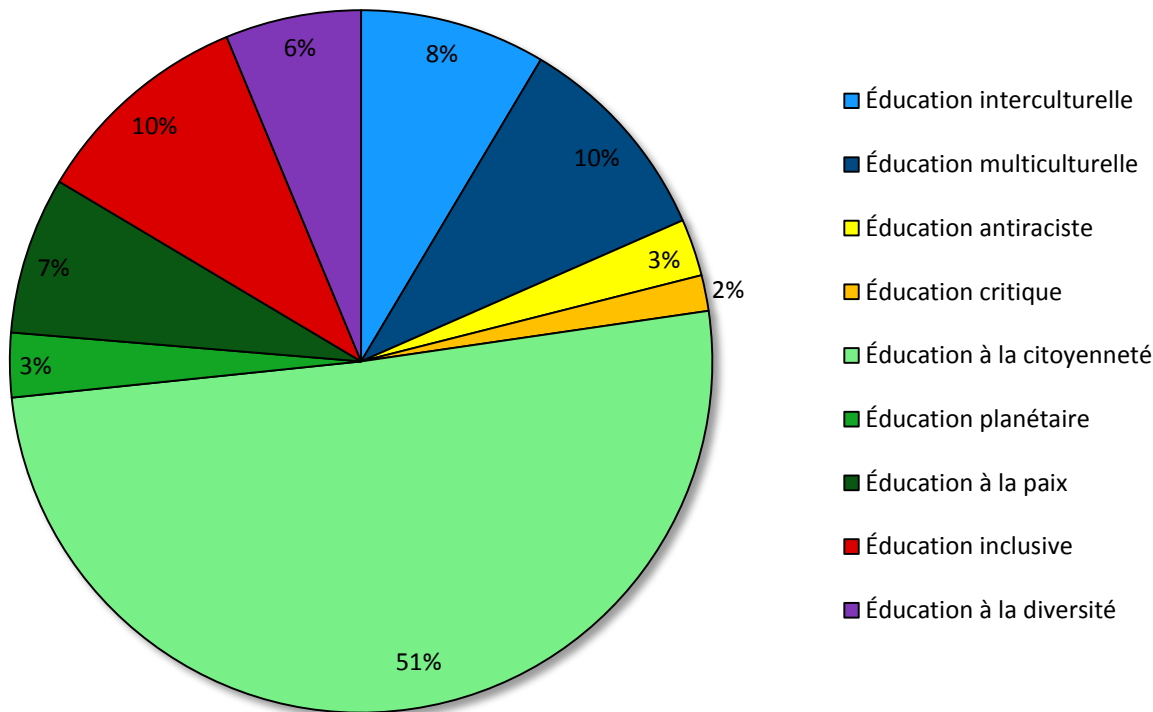
Les analyses quantitatives préalablement menées ont relevé peu de documents sur le développement de ce champ au Québec. Afin d'en cerner la particularité, une seconde analyse a été effectuée à partir de trois bases de références susceptibles de recenser la littérature scientifique réalisée au Québec: FRANCIS, CBCA Complete et Repère. Pour chacune de ces bases, les publications ont été répertoriées sur la période 2001-2012 et à partir des descripteurs *Quebec* ou Québec et de descripteurs propres aux grandes approches, présentés dans le chapitre 3. Comme pour l'analyse précédente, ces descripteurs ne couvrent pas de manière exhaustive l'ensemble des approches et travaux composant le champ de l'éducation sur la diversité, mais constituent un échantillon permettant d'en dresser un portrait général. À partir de ces descripteurs, 304 documents ont été identifiés. En divisant les publications recensées selon les quatre approches éducatives retenues, la figure 4 ci-après illustre clairement la prépondérance des documents relevant de l'éducation à la citoyenneté démocratique, ainsi que la mince part occupée par l'éducation antiraciste, critique et transformative.

Figure 4. Proportion des publications selon les approches éducatives au Québec (2001- 2012)



La figure 5 ci-dessous illustre plus précisément la distribution du nombre de publications selon les différents types d'éducation qui composent les quatre grandes approches représentées par la figure précédente. Il apparaît alors distinctement que c'est la littérature portant spécifiquement sur l'éducation à la citoyenneté et aux droits (51%) qui compose la plus grande part pour ce courant. Cette figure indique aussi que les publications rejoignent plus souvent les descripteurs de l'éducation inclusive (10%) et de l'éducation multiculturelle (10%) que de l'éducation interculturelle (8%) pour cette période.

Figure 5. Proportion des publications selon les types de courants au Québec (2001- 2012)



Les figures 4 et 5 montrent clairement que la littérature portant sur l'éducation à la citoyenneté occupe une place de premier ordre au Québec depuis une dizaine d'années, ce qui correspond au développement et à l'implantation du *Renouveau Pédagogique* au primaire et au secondaire, une réforme ambitieuse qui a introduit l'éducation à la citoyenneté au nouveau *Programme de formation de l'école québécoise*. Un bref survol de cette littérature permet de relever la forte présence de documents traitant du nouveau programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté, de son curriculum et de ses valeurs. L'analyse qualitative présentée dans les chapitres subséquents permettra de détailler davantage cette tendance.

Partie II. Les écrits recensés selon chacun des courants théoriques

Dans cette partie, qui présente l'analyse détaillée des documents sélectionnés pour la période couverte, chacun des courants forme un chapitre qui lui est propre. Les chapitres sont découpés en deux sections. La première prend appui sur les travaux théoriques et expose de manière synthétique, à partir des rapports, textes, articles et livres sélectionnés : 1) les principales caractéristiques théoriques et conceptuelles de ce courant, 2) les objectifs visés par les travaux et les grandes lignes de leurs problématiques et 3) les principaux savoirs, savoir-faire et savoir-être à maîtriser par les enseignants, et plus largement par les élèves.

La deuxième section de chaque chapitre fait état de la littérature de nature empirique et, dans une moindre part, évaluative. Pour chaque document sélectionné, les approches théoriques, la méthodologie, les objectifs et les angles de recherche, ainsi que les principaux résultats ou conclusions ont été identifiés, puis présentés sous la forme de tableau-synthèse pour chacun des quatre courants théoriques établis.

Chapitre 5 – L'éducation interculturelle ou multiculturelle

Dans le courant interculturel ou multiculturel, un total de 48 documents fait l'objet de ce chapitre. Vingt-quatre publications de nature théorique et vingt-quatre travaux empiriques ou évaluatifs ont été sélectionnés et analysés.

5.1 Travaux théoriques

Parmi les travaux théoriques, un peu plus de la moitié provient des États-Unis ou traite de l'éducation multiculturelle dans le contexte américain (Banks, 2004, 2008; Banks et McGee Banks, 2010; Bennett, 2011; Cochran-Smith, Davis et Fries, 2004; Gay, 2010; Gollnick et Chinn, 2013; King, Hollins et Hayman, 1997; Ladson-Billings, 2004; Larkin et Sleeter, 1995; Lin, Lake et Rice, 2008; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008; Noel, 2008; Sleeter et Grant, 2009). D'autres, de nature internationale, se consacrent aux réalités de différents pays, telles que les publications de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2010) de l'UNESCO, ou d'autres organismes des Nations Unies (Inglis, 2009; UNESCO, 2006). Certaines publications sont régionales, comme celles de différents organismes de l'Union européenne (ex. Byram, Neuner, Parmenter, Starkey et Zarate, 2003). Enfin, cinq textes sélectionnés se situent dans le contexte canadien (Ghosh, 2002; McLeod, 1981), dont trois sur l'éducation interculturelle ou multiculturelle au Québec (Fleury, 2009; Ghosh, 1991; Ouellet, 2002). Notons ici que certains écrits antérieurs à 2001, dont ceux de McLeod (1981), de Ghosh (1991), de Larkin et Sleeter (1995) et de King et al. (1997) ont été conservés parce qu'ils ont été pionniers dans le champ de l'éducation multiculturelle. Néanmoins, nous insistons ici sur les publications les plus récentes.

5.1.1 Principales caractéristiques théoriques et conceptuelles du courant

Bien que la majorité des publications analysées abordent spécifiquement l'éducation multiculturelle, les travaux québécois (Fleury, 2009; Ghosh, 1991, 2002; Ouellet, 2002) se consacrent davantage à l'éducation interculturelle, qu'ils associent de près à la citoyenneté et au vivre-ensemble. L'approche interculturelle est également centrale dans le document publié par l'UNESCO (2006) et dans celui de l'OCDE (2010).

Les auteurs adoptent habituellement une conception large et inclusive de l'éducation multiculturelle. Comme l'énonce l'UNESCO (2006 : 18), « le terme multiculturel renvoie à la nature culturellement variée de la société humaine. Il ne se réfère pas seulement à des éléments de culture ethnique ou nationale, mais s'applique aussi à la diversité linguistique, religieuse et socio-économique ». De manière générale, les auteurs recensés ont aussi tendance à faire appel à plusieurs approches, mais également à les définir et les conceptualiser de manières diversifiées. D'autres, comme Inglis (2009), abordent l'éducation dans un contexte de diversité sans se positionner clairement à l'égard d'une approche particulière, mentionnant par ailleurs que « dans la pratique, il est clair qu'il ne s'agit pas de choisir telle ou telle stratégie, mais plutôt d'en combiner plusieurs » (Inglis, 2009 : 58). Les conceptions des auteurs fluctuent aussi selon les marqueurs de

la diversité ou de la différence qu'ils prennent en compte dans leur cadre d'analyse (race/couleur, origine ethnique, langue, religion, ou autres). Par contre, si tous les auteurs retenus dans ce courant incluent la diversité ethnoculturelle et/ou raciale, moins de la moitié prennent en compte dans leur analyse la diversité religieuse ou linguistique, la variable socioéconomique ou de classe, le genre, les capacités ou handicaps ou encore l'orientation sexuelle.

Pour certains auteurs, l'éducation multiculturelle repose plutôt sur les concepts de culture et d'identité ethnoculturelle, qui permettent de discuter des différents groupes d'appartenance des élèves et de leurs familles, et des impacts de ces appartenances sur leur vie (Gollnick et Chinn, 2013). Adoptant un discours plus critique, Sleeter et Grant (2009) considèrent que l'éducation multiculturelle inclut toutes les formes de catégorisations et de différenciations sociales qui produisent des situations d'inégalité de pouvoir aux États-Unis : la race, la langue, la classe sociale, le sexe, les handicaps et l'orientation sexuelle. L'éducation multiculturelle revêt, selon plusieurs auteurs, un sens résolument critique. Définie globalement comme un mouvement de réforme éducative (Banks, 2008), l'éducation multiculturelle dite « critique » est centrée sur la justice sociale et l'équité, adopte une orientation plus politique, défie les relations de pouvoir et ses structures, particulièrement le racisme et les inégalités éducatives, et encourage l'action sociale et la solidarité afin d'y parvenir (Banks et McGee Banks, 2010; Bennett, 2011; Cochran-Smith et al., 2004; Ghosh, 1991, 2002; King et al., 1997; Ladson-Billings, 2004; Sleeter et Grant, 2009). Sleeter et Grant (2009) emploient le terme d'« éducation multiculturelle pour la justice sociale » (*multicultural social justice education*), qui, au-delà de l'éducation multiculturelle, doit préparer tous les élèves, et citoyens, à travailler activement pour l'égalité au sein de la structure sociale. Noel (2008) propose un « curriculum multiculturel anti-préjugé » (*anti-bias*), fondé sur la notion de « pratique de la liberté » de Paulo Freire et ayant comme finalités l'inclusion, l'estime de soi positive pour tous, l'empathie et l'activisme face à l'injustice.

D'autres auteurs, au Québec et dans les pays francophones, s'inscrivent plutôt dans une approche interculturelle. Selon Ouellet (2002: 12, note bas de page), l'éducation interculturelle est le « terme le plus courant en français pour désigner ce que les auteurs anglophones nomment plus souvent "éducation multiculturelle" ». Ces deux termes lui apparaissent tout aussi ambigus l'un que l'autre, et nécessitent inévitablement une définition lorsqu'ils sont employés. En dépit de cette ambiguïté, l'UNESCO (2006) propose des conceptions claires et distinctes pour ces deux types d'éducation :

[...] l'éducation multiculturelle recourt à un enseignement sur d'autres cultures afin d'obtenir l'acceptation ou, du moins, la tolérance de ces cultures [alors que] l'éducation interculturelle vise à aller au-delà d'une coexistence passive, à parvenir à des modalités progressives et durables de coexistence dans des sociétés multiculturelles grâce à l'instauration d'une compréhension, d'un respect et d'un dialogue entre les différents groupes culturels (UNESCO, 2006 : 18).

Dès les années 1980, McLeod (1981) avait souligné que l'éducation multiculturelle peut être réalisée selon une orientation interculturelle, laquelle constituait alors l'un des trois principaux types d'éducation multiculturelle ayant été initiés ou implantés au Canada⁸. Ce type d'éducation multiculturelle vise le développement de capacités permettant aux individus de vivre dans une société pluraliste et d'aller au-delà de leur propre culture, une définition assez similaire à celle de l'UNESCO (2006) et qui fait relativement consensus chez les théoriciens de ce courant.

Selon Ouellet (2002), l'éducation interculturelle repose sur quatre valeurs ou objectifs : 1) l'ouverture à la diversité ethnoculturelle et religieuse, 2) la cohésion sociale, 3) la participation critique à la vie et à la délibération démocratique et 4) l'égalité des chances et l'équité. Dans un même sens, Ghosh (1991 : 211) affirme que « l'éducation interculturelle est destinée à une société « juste » dans laquelle égalité et justice sont des notions fondamentales pour tous les habitants, Néo-Québécois et Québécois de souche ». Fleury (2009 : 5) parle d'une compétence « en intégration interculturelle » à développer « chez l'ensemble des enseignants, afin qu'ils puissent répondre à la mission de l'école québécoise de socialiser pour mieux vivre ensemble dans un monde pluraliste ».

5.1.2 Objectifs

Les documents analysés couvrent une grande variété d'objectifs, comme en témoigne le tableau 2 ci-après. Près de la moitié des documents sont directement destinés aux enseignants et aux étudiants en formation initiale à l'enseignement, quatre d'entre eux étant des manuels visant principalement à définir ces approches et à fournir certaines stratégies ou méthodes pédagogiques (Bennett, 2011; Gollnick et Chinn, 2013; Nieto et Bode, 2008; Sleeter et Grant, 2009). Les autres sont plutôt destinés aux spécialistes du champ, aux décideurs politiques ou aux professeurs en formation à l'enseignement⁹ et visent principalement à esquisser les grandes orientations et les « bonnes pratiques » dans ce domaine, de même qu'à préciser l'importance de ce champ pour les sociétés actuelles. Quatre documents ont été réalisés par des organisations internationales et régionales ou des chercheurs y étaient associés (Byram et al., 2010; Inglis, 2009; OCDE, 2010; UNESCO, 2006).

⁸ Les deux autres approches étant « l'approche ethnique » et la « considération de problèmes spécifiques » (McLeod, 1981).

⁹ Ce terme est employé pour désigner, indistinctement, les professeurs et chargés de cours dans les programmes offerts par les universités et les collèges.

Tableau 2. Les objectifs des travaux théoriques du courant de l'éducation interculturelle ou multiculturelle

Les références complètes sont dans la bibliographie.

| Auteurs | Pays | Objectifs/questions de recherche | Public visé |
|---|------------|--|---|
| Banks 2004 | États-Unis | <i>Multicultural education : Historical development, dimensions, and practice.</i> Décrire, conceptualiser et documenter les dimensions de l'éducation multiculturelle. | Enseignants Chercheurs |
| Banks 2008 | États-Unis | <i>An introduction to multicultural education.</i> Initier les enseignants aux principaux concepts, paradigmes, principes et pratiques de l'éducation multiculturelle aux enseignants et futurs enseignants, afin qu'ils deviennent des praticiens efficaces en contexte de diversité. | Enseignants Enseignants en formation |
| Banks, McGee Banks 2010 | États-Unis | <i>Multicultural education : Issues and perspectives.</i> Initier les enseignants aux principaux concepts, paradigmes, principes et pratiques de l'éducation multiculturelle aux enseignants et futurs enseignants, afin qu'ils deviennent des praticiens efficaces en contexte de diversité. | Enseignants Enseignants en formation |
| Bennett 2011 | États-Unis | <i>Comprehensive multicultural education : Theory and practice.</i> Construire un cadre théorique pour aider les étudiants en enseignement, de même que toute personne désirant se familiariser avec l'éducation multiculturelle, à donner du sens à ce champ complexe, multidisciplinaire et ambigu, qui demande aux enseignants de prendre des risques et de manœuvrer avec des sujets controversés comme les préjugés, le racisme, la justice sociale et le pluralisme. Ce manuel contient également des éléments de contexte historique, une terminologie de base et certains concepts issus des sciences sociales qui sont souvent inconnus des étudiants à leur arrivée dans le champ, un aperçu de l'immigration contemporaine et de ses impacts sur l'école et la société, et enfin certaines notions pour l'enseignement dans des classes diversifiées. | Enseignants en formation Enseignants |
| Byram, Neuner, Parmenter, Starkey, Zarate 2003 | Europe | <i>La compétence interculturelle</i> , publié par le Conseil de l'Europe. Produire un cadre théorique et pratique visant l'intégration de la compétence interculturelle dans le <i>Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECR)</i> , adopté en 2001. Ces textes sont presque uniquement axés sur l'enseignement des langues dans un contexte de fluidité des frontières nationales, propre à l'UE. | Décideurs Chercheurs |
| Cochran-Smith, Davis, Fries 2004 | États-Unis | <i>Multicultural teacher education...</i> Réaliser une revue de la littérature sur l'éducation multiculturelle dans la formation initiale à l'enseignement au cours de la décennie 1992-2001 et une recension de 14 synthèses de la littérature produites sur l'éducation multiculturelle entre 1980 et 1992. | Chercheurs |
| Fleury 2009 | Québec | <i>Éléments de réflexion pour une compétence professionnelle en éducation interculturelle.</i> Formuler certaines composantes d'une compétence interculturelle dans le contexte québécois. | Décideurs Enseignants Chercheurs |
| Gay 2010 | États-Unis | <i>Culturally responsive teaching : Theory, research and practice.</i> Faire de la diversité un thème central de l'enseignement dans les écoles américaines. Montrer, à partir de données issues de sources nationales et de projets locaux reconnus, qu'une stratégie d'enseignement s'appuyant sur la culture et la diversité dans chaque école est davantage un gage de réussite académique que des réformes pédagogiques globales et généralisées, notamment pour les élèves marginalisés et victimisés en raison de leurs difficultés scolaires. | Décideurs Chercheurs |
| Ghosh 1991 | Québec | <i>L'éducation des maîtres pour une société multiculturelle</i> , dans Ouellet et Pagé (<i>Pluriethnicité, éducation et société...</i> ouvrage pionnier sur l'éducation interculturelle au Québec). Proposer certains éléments de clarification théorique et des orientations pratiques afin de faire | Décideurs Chercheurs |

| Auteurs | Pays | Objectifs/questions de recherche | Public visé |
|------------------------------------|---------------|--|--|
| | | avancer le débat sur la prise en compte du pluralisme ethnoculturel au Québec et définir un nouveau cadre pour la formation des enseignants, à partir de l'examen de certains biais ou inégalités dus à leur manque de formation. | |
| Ghosh 2002 | Canada | <i>Redefining multicultural education</i> publié pour la première fois en 1991 afin de répondre à un besoin de matériel pédagogique pour les étudiants en formation initiale à l'enseignement à l'Université McGill. D'abord destiné aux enseignants, cet ouvrage propose de grandes orientations permettant d'intégrer l'éducation multiculturelle dans la formation et dans les pratiques et structures scolaires. | Enseignants Enseignants en formation |
| Gollnick et Chinn 2013 | États-Unis | <i>Multicultural education in a pluralistic society</i> . Examiner les conditions sociales et culturelles qui influencent l'éducation, les apprentissages ou la scolarité des élèves aux États-Unis. Permettre de comprendre la diversité et de lui faire une place en classe, de se familiariser avec les différents groupes ethnoculturels auxquels appartiennent généralement les élèves et leurs familles, de même que le contexte de la diversité dans les institutions scolaires, d'explorer les enjeux sociaux et éducatifs rencontrés par les enseignants dans des classes culturellement diversifiées et de développer une pensée critique et réflexive qui influencera leurs décisions en tant qu'enseignant. | Enseignants en formation Enseignants |
| Inglis 2009 | International | <i>Planifier la diversité culturelle</i> , publié par l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO. Analyser, à partir de l'examen des politiques et de stratégies mises en œuvres au niveau des programmes d'étude et de l'enseignement des langues, ainsi que de l'organisation de l'école et de l'offre éducative, la façon dont les pays peuvent gérer l'éducation dans un environnement culturel de plus en plus diversifié. S'appuyant sur certaines recherches récentes faisant état d'initiatives en la matière, Inglis se concentre sur l'éducation formelle, principalement au niveau primaire et secondaire, et, plus particulièrement, sur les façons dont les écoles répondent et s'adaptent à la diversité ethnoculturelle. | Décideurs, administrateurs et planificateurs politiques Chercheurs |
| King, Hollins et Hayman 1997 | États-Unis | <i>Preparing teachers for cultural diversity</i> . Un incontournable de la littérature américaine sur l'éducation multiculturelle. L'objectif principal de ce livre, constitué de plusieurs essais, est de pallier aux manquements de la littérature destinée aux professeurs en formation à l'enseignement et aux décideurs concernant à la fois les paramètres théoriques et les dimensions pratiques de la transformation des programmes de formation à l'enseignement afin de préparer les enseignants à faire face aux défis de la diversité. De manière générale, cet ouvrage fait état de programmes scolaires efficaces pour les élèves vulnérables, de modèles pour la formation à l'enseignement qui répondent aux défis de la diversité, ainsi que d'initiatives politiques exemplaires pour l'accréditation et l'évaluation des enseignants. | Professeurs Décideurs |
| Ladson- Billings 2004 | États-Unis | <i>New directions in multicultural education...</i> Examiner les façons dont les idées actuelles entourant le terme multiculturalisme doivent paver la voie à de nouvelles expressions de la diversité humaine et sociale. | Chercheurs |
| Larkin et Sleeter 1995 | États-Unis | <i>Developing multicultural teacher education curricula</i> a revisité la formation des enseignants, et plus spécifiquement le curriculum, afin de les préparer plus adéquatement à contribuer à la lutte pour l'équité éducative, à répondre aux différents besoins des élèves et à examiner de manière critique les relations entre les groupes ethnoculturels composant la société. Plusieurs essais constituant cet ouvrage illustrent des pratiques concrètes issues des expériences des auteurs. | Professeurs Chercheurs Décideurs |
| Lin, Lake et Rice 2008 | États-Unis | <i>Teaching anti-bias curriculum in teacher education...</i> Présenter et définir des stratégies pour l'acquisition de certaines compétences chez les enseignants en formation et chez les professeurs en formation à l'enseignement à partir d'une approche anti-préjugés. Définir un curriculum anti-préjugés, présenter un cadre théorique et logique pour engager les futurs enseignants dans certaines activités qui font la promotion du curriculum anti-préjugés et offrir d'autres stratégies anti-préjugés que les enseignants et les professeurs en formation à l'enseignement peuvent implanter dans leurs classes. Les auteurs lient ces stratégies à des compétences que doivent acquérir les enseignants, mais également les professeurs en formation à l'enseignement. | Professeurs |
| McLeod 1981 | Canada | <i>Multicultural education : A decade of development</i> , demeure un texte phare de la littérature canadienne sur l'éducation multiculturelle. Analyser la signification du multiculturalisme, dans la décennie suivant son émergence (1970), les principales approches de l'éducation multiculturelle au Canada et sa mise en œuvre dans les écoles. | Décideurs Chercheurs |

| Auteurs | Pays | Objectifs/questions de recherche | Public visé |
|-----------------------------|---------------|---|---|
| Ngai 2004 | États-Unis | <i>A reinforcing curriculum and program reform...</i> Adapter le modèle de Banks, le <i>Multicultural Model and Ethnonational Model</i> , aux programmes universitaires de formation des enseignants du secondaire afin que l'approche multiculturelle soit présente dans la majorité des cours du programme, par une exposition à long terme des étudiants pendant leur formation initiale. Ce renforcement de la présence du multiculturalisme permettrait d'assurer un développement continu des aptitudes pour agir en contexte de diversité. | Chercheurs |
| Nieto et Bode 2008 | États-Unis | <i>Affirming diversity : the sociopolitical...</i> Explorer les significations, la nécessité et les bénéfices de l'éducation multiculturelle pour tous les élèves. Les auteurs examinent les principaux facteurs de vulnérabilité qui doivent être ciblés par le milieu éducatif pour apporter des changements (présence du racisme, différences ethnoculturelles, organisation scolaire peu adaptée), et proposent un cadre conceptuel pour l'éducation multiculturelle, illustré à travers plusieurs études de cas. | Enseignants, Enseignants en formation |
| Noel 2008 | États-Unis | <i>Developing multicultural educators.</i> Amener les éducateurs et futurs éducateurs à s'approprier l'éducation multiculturelle à partir de l'étude des processus de construction sociale des identités. Au cours de leur lecture, et par la réalisation d'exercices réflexifs, ils seront amenés à reconnaître graduellement les fondements sociohistoriques de leurs identités et à comprendre comment la construction sociale de ces identités modèlent leurs perceptions, leur jugement et leur compréhension du monde. | Enseignants Enseignants en formation |
| OCDE 2010 | International | <i>Educating teachers for diversity...</i> , une consultation en ligne de futurs enseignants et de professeurs en formation à l'enseignement visant à connaître leur préparation et leur expérience dans des classes diversifiées. D'abord destiné aux décideurs afin de leur fournir un corpus de données et de connaissances pour les guider, ce document propose également des outils pour les enseignants qui veulent répondre efficacement à la diversité de leurs étudiants. Il recense des pratiques, principes et approches utilisés par les administrateurs scolaires et dans les classes de plusieurs pays de l'OCDE. Ce document traite également du besoin d'un meilleur arrimage entre la formation initiale et continue et des lacunes concernant l'état des connaissances sur les façons d'attirer et de retenir les enseignants des minorités et de former de manière plus adéquate les professeurs en formation à l'enseignement. | Décideurs Enseignants |
| Ouellet 2002 | Québec | <i>Les défis du pluralisme en éducation : Essais sur la formation interculturelle.</i> Cinq textes ayant comme fil conducteur la poursuite de l'égalité et de l'équité et qui tentent de préciser les paramètres de la formation dont les enseignants ont besoin pour être en mesure de fournir à tous leurs élèves des chances égales d'actualiser leur potentiel, quelles que soient leurs appartenances ethnoculturelles et religieuses ou leur classe sociale. | Chercheurs Professeurs |
| Sleeter et Grant 2009 | États-Unis | <i>Making choices for multicultural education : Five approaches to race, class and gender</i> (6e éd.). Offrir un outil aux futurs enseignants pour se familiariser avec cinq approches de l'éducation multiculturelle (<i>teaching the exceptional and the culturally different, human relations, single-group studies, multicultural education, multicultural social justice education</i>) et les rendre aptes à construire des ponts entre les élèves en difficulté scolaire et les autres. | Enseignants en formation |
| UNESCO 2006 | International | <i>Principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle.</i> Synthétiser les questions essentielles entourant l'éducation interculturelle, faire état des divers instruments internationaux normatifs l'encadrant et présenter les principes directeurs fondamentaux pour une approche interculturelle de l'éducation. Les trois grands principes identifiés par l'UNESCO (2006) sont les suivants : 1) « L'éducation interculturelle respecte l'identité culturelle de l'apprenant en dispensant pour tous un enseignement de qualité culturellement approprié et adapté » (p. 35); 2) « L'éducation interculturelle dispense à chaque apprenant les connaissances, attitudes et compétences culturelles nécessaires pour qu'il puisse participer activement et pleinement à la vie de la société » (p. 37); 3) « L'éducation interculturelle dispense à tous les apprenants les connaissances, attitudes et compétences qui leur permettront de contribuer au respect, à la compréhension et à la solidarité entre individus, groupes ethnoculturels, sociaux, culturels et religieux et nations » (p. 39). La formation des enseignants constitue l'un des moyens identifiés par l'UNESCO afin d'atteindre chacun de ces objectifs. | Décideurs, administrateurs et planificateurs politiques Chercheurs |

5.1.3 Éléments de problématique

Les ouvrages sélectionnés présentent des éléments de problématique fort variés, et de nombreux points de convergence. La façon de problématiser les enjeux de la diversité et de dégager des postulats chez les auteurs témoigne généralement de leur posture théorique, des objectifs et des savoirs qu'ils préconisent dans la formation des enseignants et des élèves.

D'abord, les auteurs du courant multiculturel ou interculturel se rejoignent généralement sur leurs enjeux de la pluriethnicité des sociétés actuelles. Si certains auteurs se contentent de souligner ce fait (Bennett, 2011; Fleury, 2009; Ghosh, 1991), d'autres mettent l'accent sur les causes de l'intensification des migrations mondiales depuis les dernières décennies, entre autres, les conflits et l'instabilité politique, les disparités sociales et économiques grandissantes entre les pays, la comparaison des conditions de vie en raison du développement et de l'accessibilité des moyens de communication, la rapidité et l'efficacité des transports, la création de nouvelles entités politiques où les frontières sont abolies (ex. Union européenne) (Banks, 2008; Byram et al., 2003; Inglis, 2009; McLeod, 1981; OCDE, 2010). Dans la plupart des cas, la diversité dans les sociétés et les écoles est perçue comme un défi ou un enjeu majeur, appelant à des changements en profondeur dans la formation des enseignants et des décideurs (Banks, 2008; Inglis, 2009; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008; Ouellet, 2002).

Les auteurs rappellent que les transformations rapides des technologies de l'information et de la communication, la mondialisation et les attentes élevées en termes de justice et de droits humains sont à la source même des réformes éducatives dans de nombreux pays (Bennett, 2011; Ghosh, 2002; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008; UNESCO, 2006). Plusieurs de ces réformes visent des changements de structures, de cultures organisationnelles et de méthodes pédagogiques, et favorisent le paradigme de l'apprentissage et de la réussite éducative pour tous. Aujourd'hui, l'éducation n'est plus seulement une condition du développement économique et de l'intégration sociale (Byram et al., 2003; Inglis, 2009; OCDE, 2010), mais aussi de la cohésion sociale et de la coexistence pacifique (Fleury, 2009; Ouellet, 2002; UNESCO, 2006), justifiant ainsi l'introduction d'une perspective multiculturelle pour assurer la formation de citoyens aptes à s'engager dans la poursuite de la justice sociale et du respect de la démocratie en contexte de diversité (Banks et McGee Banks, 2010; Bennett, 2011; Ghosh, 2002; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008).

Ces changements visent dès lors les programmes de formation à l'enseignement qui, selon plusieurs de ces auteurs, comportent des lacunes significatives sur le plan des compétences et des contenus nécessaires pour répondre aux besoins des élèves en contexte pluriethnique (Cochran-Smith et al., 2004; Lin et al., 2008; Ngai, 2004; Noel, 2008; Ouellet, 2002). Cochran-Smith et al. (2004) montrent que peu de changements fondamentaux ont été réellement entrepris dans les programmes de formation à l'enseignement aux États-Unis : les futurs enseignants continuent généralement à être préparés à partir d'une perspective monoculturelle et d'un savoir eurocentrique qui se pense universel. Les programmes se limitent à un « modèle additif », c'est-à-dire à l'intégration d'un seul cours sur l'éducation multiculturelle dans la formation

à l'enseignement, un constat déjà formulé par King et al. (1997) à la fin des années 1990, et par Ghosh (2002) au Québec.

D'autres éléments de problématique reviennent avec récurrence dans les travaux consultés, notamment la persistance d'inégalités, tant scolaires que sociales, entre les élèves « racialement » ou ethniquement différents et les élèves du groupe dominant (Cochran-Smith et al., 2004; Gay, 2010; Ghosh, 2002; Inglis, 2009; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008; Sleeter et Grant, 2009). Selon Ghosh (2002), ce constat s'explique largement par le manque de formation des enseignants pour favoriser l'équité et l'adaptation du curriculum et des pratiques scolaires. Selon elle, les structures éducatives agissent de façon à favoriser les élèves issus des groupes dominants, en raison de l'orientation politique et idéologique de l'éducation : une éducation qui se prétend neutre, qui transmet des savoirs dits objectifs mais qui propage une vision du monde eurocentrique, judéo-chrétienne, de classe moyenne, blanche et masculine (Cochran-Smith et al., 2004; Ghosh, 2002; Sleeter et Grant, 2009). Certains auteurs insistent sur l'écart persistant entre les caractéristiques raciales, ethnoculturelles et linguistiques des élèves et celles des enseignants, qui appartiennent généralement au groupe majoritaire (Banks et McGee Banks, 2010; Cochran-Smith et al., 2004).

Certains auteurs américains font également référence à la Loi *No Child Left Behind* (NCLB, 2001) et à ses effets sur le système éducatif (Banks et McGee Banks, 2010; Bennett, 2011; Cochran-Smith et al., 2004; Nieto et Bode, 2008; Sleeter et Grant, 2009). Comme l'explique Bennett (2011), cette loi, qui visait initialement la réussite pour tous et l'élimination des disparités raciales, linguistiques et socioéconomiques, s'est vue réduite à la mise en place de tests standardisés fondés sur des attentes élevées en termes strictement de performance scolaire. L'insuffisance du financement et les ressources réparties inégalement entre les écoles n'auraient donc pas permis la réalisation des objectifs initiaux et auraient même contribué à les miner. Afin que les élèves fassent preuve d'un rendement élevé à ces tests, les curriculums ont été modifiés pour faire davantage de place aux habiletés de base, au détriment de l'éducation dite libérale, et notamment de l'éducation à la citoyenneté et aux matières et activités visant la justice sociale et le développement du jugement critique (Banks et McGee Banks, 2010; Bennett, 2011).

Enfin, quelques auteurs ont articulé une problématique ayant peu de points communs avec celles des autres ouvrages analysés. Ainsi, Banks (2004) limite sa problématique à un état du développement et des consensus entre les théoriciens concernant la recherche sur l'éducation multiculturelle, alors que Ladson-Billings (2004) questionne l'appropriation du discours et du terme multiculturel par les idéologies dominantes¹⁰. De même, la problématique de McLeod (1981) est davantage historique, et se consacre à l'évolution de la politique

¹⁰ Ladson-Billings (2004), donne comme exemple l'emploi du terme multiculturel à la une d'un grand journal américain afin de faire état d'une stratégie-marketing d'une grande chaîne de magasins (Sears). Le titre était "*A multicultural State for Sears*" et l'article affirmait que la chaîne désire séduire les consommateurs noirs et latinos.

multiculturelle et des modèles nationaux d'intégration, alors que Noel (2008) met l'accent sur la construction sociale des identités individuelles.

5.1.4 Les savoirs, savoir-faire et savoir-être

Chez les théoriciens de l'éducation interculturelle et multiculturelle, le développement de compétences et l'acquisition de savoirs sur la diversité ethnoculturelle par les étudiants en formation à l'enseignement, les enseignants et les administrateurs scolaires jouent un rôle central (Banks, 2008; Ghosh, 2002; Inglis, 2009; McLeod, 1981; Ngai, 2004). Les programmes de formation sont considérés comme un outil de première importance afin que les acteurs éducatifs se familiarisent avec les savoirs, les attitudes et les habiletés qui leur permettront de parvenir à maximiser les apports et les possibilités qu'offre la diversité, de travailler efficacement avec des élèves issus de groupes divers et d'aider les élèves des groupes dominants à développer un savoir, des valeurs et des compétences interculturels (Banks, 2008; Banks et McGee Banks, 2010; Inglis, 2009; Larkin et Sleeter, 1995; Ngai, 2004). Selon Ghosh (2002), la formation à l'enseignement doit avoir comme but de produire des enseignants informés, attentionnés et compétents. Une telle compétence ne se limite pas à l'acquisition d'habiletés pratiques, mais comprend le développement personnel de l'individu (Byram et al., 2003; Ghosh, 2002). Par ailleurs, selon certains auteurs, les programmes de formation ne doivent pas viser l'enseignement de techniques précises, mais fournir de grandes orientations selon une tradition interprétative de l'enseignement, en vue de développer la réflexivité des étudiants (Ghosh, 2002; Ouellet, 2002). En ce sens, Ouellet (2002) propose d'offrir des programmes de formation s'appuyant sur la « stratégie des détours », c'est-à-dire qui ne cherchent pas à répondre directement aux attentes des enseignants, mais qui entraînent les futurs enseignants par deux détours : 1) « par l'examen critique des grandes thématiques théoriques »; 2) « par l'exploration "gratuite" de certains aspects de la situation sociale, politique et économique d'une société étrangère et de la dynamique qui a marqué l'évolution de la culture des citoyens de ce pays et de ceux qui ont émigré au Québec » (Ouellet, 2002 : 30-31). Cette démarche éloigne les enseignants et les futurs enseignants des préoccupations pratiques, afin « de leur fournir un cadre conceptuel plus large et plus critique que celui qu'ils possèdent déjà et les amener à redéfinir leur perception des défis du pluralisme à la lumière de la compréhension que ce cadre conceptuel leur permet d'acquérir » (*Ibid.* : 33).

Un bon nombre d'auteurs soutient qu'encore aujourd'hui, l'éducation interculturelle ou multiculturelle est introduite dans les programmes de formation à l'enseignement de manière additive, par l'ajout d'un cours ou d'une discipline (ex. « éthique et culture religieuse »), ce qui a tendance à marginaliser les enjeux de la diversité, et à former et responsabiliser uniquement les convertis ou les étudiants inscrits dans ces programmes (Cochran-Smith et al., 2004; Ngai, 2004). Ils proposent plutôt un enseignement diffus ou transversal, « un état d'esprit, une attitude, une idéologie qui imprègne chaque discipline » (Ghosh, 2002 : 221). Tout enseignement devrait être multiculturel, et toute classe devrait être un modèle de démocratie, d'équité et de justice sociale (Gollnick et Chinn, 2013). Par ailleurs, les auteurs estiment qu'il est impossible

d'acquérir toutes les compétences et savoirs nécessaires uniquement en formation initiale, et qu'une formation continue structurée est par conséquent essentielle (Banks, 2008; Banks et McGee Banks, 2010; Inglis, 2009; Ouellet, 2002).

Si certains ouvrages analysés ne se penchent pas sur les compétences spécifiques devant être développées chez les futurs enseignants ou les enseignants en exercice¹¹, ils reconnaissent tous l'importance du « facteur enseignant » dans le succès ou l'échec de l'éducation multiculturelle (Ladson-Billings, 2004; McLeod, 1981). Selon ces auteurs, chaque enseignant doit être conscient de ses attitudes et comportements à l'égard des élèves, de sa communication verbale et non verbale, des stratégies, des contenus, des exemples et des composantes du curriculum qu'il emploie, de sa façon de développer, d'encourager ou de dénigrer les valeurs, l'identité, l'estime de soi et l'espoir en l'avenir, la réussite éducative et le développement du plein potentiel de ses élèves ou étudiants.

Finalement, soulignons qu'un certain nombre des savoirs, savoir-faire et savoir-être recensés ont été identifiés dans des revues de la littérature effectuées par certains auteurs, et ne constituent donc pas une conceptualisation propre à ces auteurs (Cochran-Smith et al., 2004; Larkin et Sleeter, 1995). Puisqu'elles sont reprises par certains auteurs, dont Gollnick et Chinn (2013), nous avons aussi inclus certaines composantes multiculturelles de la liste des compétences attendues pour le permis d'exercice des enseignants aux États-Unis, selon les critères nationaux américains du *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium* (InTASC) (2011).¹².

5.1.4.1 Les savoirs

Les principaux savoirs essentiels dans la formation des enseignants sur la diversité ethnoculturelle selon ce courant ont été classifiés selon quatre types de connaissances qui reviennent avec récurrence dans les travaux : 1) conceptuelles; 2) historiques, culturelles et sociales; 3) psychosociologiques (relatives à la construction sociale et aux structures de pouvoir); 4) pédagogiques.

Les savoirs conceptuels de l'éducation interculturelle ou multiculturelle

Selon plusieurs auteurs, les futurs enseignants doivent avoir une conception claire de ce que doit être un enseignement interculturel ou multiculturel, des objectifs poursuivis par cette approche et de « son implication pour la transformation de la pratique quotidienne dans les classes, les écoles et les communautés » (UNESCO, 2006 : 38). Banks (2008) soutient plus précisément que les enseignants et futurs enseignants

¹¹ Ladson-Billings (2004) s'attache à re-conceptualiser la perspective multiculturelle alors que McLeod (1981) effectue une analyse historique. Le document de l'OCDE (2010) fait état d'expériences dans plusieurs pays et aborde la compétence interculturelle comme une compétence large, pour tous les corps de métiers travaillant en contexte de diversité.

¹² Soulignons que dans le document officiel, les composantes sont classifiées selon trois catégories : *essential knowledge*, *performances* et *critical dispositions*. Toutefois, aucune des composantes touchant aux compétences multiculturelles ne se retrouve dans les *critical dispositions* (savoir-être).

doivent d'abord être sensibilisés à deux paradigmes erronés mais qui ont longtemps marqué l'évolution de l'éducation multiculturelle en cherchant à expliquer pourquoi les élèves de familles à faible revenu et de certaines minorités visibles ont des niveaux de réussite moins élevés que les autres : 1) le paradigme de la privation culturelle (*cultural deprivation*) et 2) le paradigme de la différence culturelle (*cultural difference*). Selon le paradigme de la privation culturelle, ces élèves ont des taux de réussite plus faibles car ils proviennent de cultures « déficitaires »¹³ qui nécessitent des mesures compensatoires, alors que selon le paradigme de la différence culturelle, cet écart serait attribuable à une distance entre la culture ou le milieu d'origine de ces enfants et la culture de l'école.

Ce type de savoir essentiel repose également, selon les auteurs, sur l'acquisition d'une compréhension approfondie des concepts fondamentaux du champ. Le concept de culture, et son impact sur la scolarité et l'apprentissage, est le plus souvent relevé dans les ouvrages consultés (Banks, 2008; Cochran-Smith et al., 2004; Ghosh, 2002; Gollnick et Chinn, 2013; Larkin et Sleeter, 1995; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008; Noel, 2008; Ouellet, 2002). Selon Banks (2008), ce concept, dont aucune définition ne fait l'unanimité, réfère généralement à la façon de vivre d'un groupe social et à son environnement humain. La plupart des chercheurs insistent toutefois sur les aspects intangibles, symboliques et conceptuels de la culture, plutôt que sur l'aspect matériel. Banks (2008) précise que pour ne pas entretenir ou développer des stéréotypes, les futurs enseignants doivent saisir l'aspect dynamique, complexe et changeant de la culture, de même que les variations individuelles à l'intérieur d'un même groupe, qui peuvent, selon les contextes, largement différer de la norme.

Les concepts de race, racisme, identité, stéréotypes, préjugés et discrimination doivent aussi faire l'objet d'une connaissance approfondie de la part des enseignants et futurs enseignants (Ghosh, 2002; Gollnick et Chinn, 2013; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008; Noel, 2008; Ouellet, 2002). Ouellet (2002) présente cinq grands axes théoriques des thématiques dont les enseignants doivent avoir une compréhension minimale afin d'enseigner en contexte pluraliste : 1) la culture, l'ethnicité et l'identité dans le contexte de la modernité et de la postmodernité; 2) le relativisme culturel et la nécessité de le dépasser; 3) les obstacles aux relations interculturelles : préjugés, discrimination, xénophobie, racisme ; 4) l'égalité des chances, la dynamique de l'exclusion et de la marginalisation, le cercle vicieux de la culpabilisation-victimisation, les mesures d'accès à l'égalité et les effets pervers de ces mesures; 5) la nation, la communauté, l'État, le nationalisme, le libéralisme, la démocratie pluraliste, la citoyenneté, l'éducation civique et l'éducation à la démocratie (Ouellet, 2002).

¹³ La conception déficitaire tend à voir les différences culturelles des élèves des minorités comme un déficit à combler.

Connaissances historiques, culturelles et sociales

Au cours de leur formation, les futurs enseignants doivent acquérir certaines connaissances historiques et culturelles. Selon l'UNESCO (2006), les enseignants doivent développer des connaissances en histoire des civilisations et en anthropologie. Ce type de savoirs renvoie à une connaissance de leurs propres identités et patrimoines culturels (Cochran-Smith et al., 2004; Gollnick et Chinn, 2013; Lin et al., 2008; Noel, 2008), du patrimoine culturel de leur pays et des principaux groupes ethnoculturels qui le composent, afin de devenir plus sensibles culturellement et d'être en mesure de transmettre avec succès une vision plurielle aux élèves (Banks, 2008; Banks et McGee Banks, 2010; Fleury, 2009; Lin et al., 2008; UNESCO, 2006). Les auteurs insistent toutefois sur l'importance de ne pas se limiter à une approche centrée sur l'acquisition de connaissances factuelles sur des cultures spécifiques, mais d'organiser et d'enseigner ces contenus à partir de concepts-clés, de thèmes et de questions qui s'appuient sur l'expérience des minorités (Banks, 2008), en favorisant les expériences de jumelages interculturels (Fleury, 2009). Selon King et al. (1997), l'éducation multiculturelle n'est pas seulement l'apprentissage de connaissances concernant les Autres, vus comme étant exotiques ou diversifiés, mais englobe l'apprentissage de ce qu'est un enseignement démocratique, multiculturel et cohérent avec les valeurs et les finalités de la justice sociale.

Construction sociale et structures de pouvoir

Selon la littérature, il est important que les futurs enseignants soient informés sur les processus de construction sociale, les rapports de pouvoir et leurs effets sur le système éducatif. D'abord, les étudiants en formation à l'enseignement doivent comprendre comment le savoir est construit et influencé par le statut social, racial ou ethnoculturel des individus et des groupes (Banks, 2004; Banks et McGee Banks, 2010; Gay, 2010; Ghosh, 2002; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008). Selon Banks, (2004), les futurs enseignants doivent saisir les processus de production du savoir et la manière dont des biais¹⁴ culturels et implicites se glissent dans les hypothèses, les cadres de référence et les perspectives d'une discipline. Pour Noel (2008), le futur enseignant doit surtout comprendre que son identité, et le monde, sont socialement construits. Dès lors, les théoriciens mettent l'accent sur l'acquisition, par les futurs enseignants, de connaissances sur les fondements culturels de l'école. Ils doivent particulièrement comprendre que l'éducation n'est pas un processus neutre, mais politique, et identifier les dynamiques de pouvoir en place qui tendent à exclure et à marginaliser les élèves issus de certains groupes et à influencer la façon dont les enseignants et les élèves se définissent et définissent les autres (Cochran-Smith et al., 2004; Ghosh, 2002; Larkin et Sleeter, 1995; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008). L'exposition des enseignants aux processus de construction sociale pendant la formation doit également permettre d'identifier les caractéristiques et les structures sous-tendant les préjugés et les attitudes raciales des élèves, et les stratégies et méthodes d'enseignement pouvant

¹⁴ Un biais est une « erreur dans la prise de décision ou le comportement adopté face à une situation donnée, résultant d'une faille ou d'une faiblesse dans le traitement des informations disponibles » (Sanchez-Mazas, 2012, 85).

contribuer à les modifier (Banks, 2004; Banks et McGee Banks, 2010; Ghosh, 2002; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008).

Pédagogie de l'équité

Plusieurs auteurs soutiennent que les futurs enseignants devraient acquérir certaines connaissances pouvant être regroupées sous la pédagogie de l'équité (*equity pedagogy*) (Banks, 2004; Banks et McGee Banks, 2010; Cochran-Smith et al., 2004; Ghosh, 2002; Inglis, 2009; InTASC, 2011; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008; Noel, 2008; UNESCO, 2006). Selon Banks (2004), une pédagogie de l'équité existe lorsque les enseignants utilisent des techniques et des méthodes qui facilitent la réussite scolaire des élèves issus de divers groupes raciaux, ethnoculturels et socioéconomiquement défavorisés. Bennett (2011) précise que, selon cette pédagogie, les enseignants doivent créer un climat positif dans la classe, utiliser un enseignement culturellement pertinent (*culturally relevant teaching*) afin d'encourager la réussite de tous les élèves et prendre en compte, dans les enseignements et apprentissages, la culture ou socialisation primaire des élèves (acquise dans la famille et le pays d'origine), et leurs conditions socioéconomiques.

Les programmes de formation doivent donc permettre aux futurs enseignants de se familiariser avec différents styles d'apprentissage et cognitifs (Noel, 2008), de comprendre l'influence des différents groupes d'appartenance des élèves sur leurs apprentissages et réussite (Banks et McGee Banks, 2010; Bennett, 2011; Inglis, 2009; InTASC, 2011; Ngai, 2004) et d'explorer des stratégies permettant de créer un climat dans lequel les élèves peuvent développer sereinement leurs identités et interagir avec les autres (Bennett, 2011; Ghosh, 2002). Selon Ghosh (2002), la formation doit montrer aux futurs enseignants comment les styles d'apprentissages diffèrent selon la socialisation, la classe sociale et l'ethnicité, alors que les styles cognitifs sont spécifiques aux individus, mais complexifiés par des facteurs culturels et socioéconomiques. Cochran-Smith et al. (2004) précisent que pour enseigner avec succès à tous les élèves, il importe de transmettre aux futurs enseignants des connaissances qui leur permettront d'inclure les voix ou les perspectives des groupes historiquement (ou généralement) exclus, et de remettre en question l'universalité du savoir.

Par ailleurs, toujours en conformité avec les exigences d'une pédagogie de l'équité, les futurs enseignants doivent faire l'apprentissage de différents styles d'enseignement et méthodes qu'ils pourront employer afin de créer les meilleures conditions d'apprentissage pour les élèves, quel que soit leur profil (Cochran-Smith et al., 2004; Ghosh, 2002; InTASC, 2011; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008). Enfin, certains auteurs affirment que les futurs enseignants doivent acquérir des connaissances pour construire un curriculum multiculturel (Bennett, 2011), notamment sur les réalités et expériences de différents groupes dans la société dont sont issus les élèves au sein de l'école, afin d'intégrer un contenu culturellement pertinent (Cochran-Smith et al., 2004; InTASC, 2011).

5.1.4.2 Les savoir-faire

Les savoir-faire à développer par les enseignants représentent la dimension la plus documentée dans l'ensemble des travaux théoriques recensés pour ce courant. Nous les avons classés en quatre catégories : 1) exercer une pédagogie de l'équité, 2) adopter un agir professionnel critique face aux inégalités sociales, 3) développer son autonomie professionnelle dans une perspective de justice sociale et 4) maîtriser des compétences de communication interculturelle.

Exercer une pédagogie de l'équité

La pédagogie de l'équité regroupe les savoir-faire les plus importants à transmettre aux futurs enseignants selon les théoriciens de ce courant. Quatre types sont soulignés par les auteurs : 1) créer un climat de classe inclusif, 2) prendre en compte les réalités et parcours des élèves, 3) utiliser différents styles et stratégies d'enseignement et 4) construire un curriculum multiculturel.

a) Créer un climat de classe inclusif

Les futurs enseignants doivent développer des aptitudes et stratégies qui leur permettront d'instaurer un climat de classe où chaque élève se sentira confortable, valorisé et intégré (Bennett, 2011; Fleury, 2009; Gay, 2010; Ghosh, 2002; Gollnick et Chinn, 2013; InTASC, 2011; Lin et al., 2008; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008). Un tel climat doit faire la promotion des droits humains et instaurer une pratique de justice sociale et d'égalité (Gollnick et Chinn, 2013). Par ailleurs, un climat de classe inclusif doit encourager la communication sincère et l'interaction entre les élèves – issus de la majorité et des minorités – et décourager l'intimidation et la discrimination (Fleury, 2009; Gay, 2010; Ghosh, 2002). L'utilisation de stratégies d'apprentissage coopératif peut contribuer à ce type de climat (Gay, 2010; Ouellet, 2002; Sleeter et Grant, 2009).

b) Prendre en compte les caractéristiques et les parcours des élèves

Selon de nombreux auteurs, les futurs enseignants doivent développer les habiletés nécessaires pour travailler efficacement avec les élèves provenant de différents groupes, en tenant compte de leur style d'apprentissage, leur niveau de compétence et leurs besoins personnels et sociaux (Banks et McGee Banks, 2010; Bennett, 2011; Gay, 2010; Ghosh, 2002; InTASC, 2011; Sleeter et Grant, 2009; UNESCO, 2006)¹⁵. Ils doivent se renseigner sur les origines, langues, milieux de vie et bagage culturel des élèves des minorités (Cochran-Smith et al., 2004; Fleury, 2009; InTASC, 2011)¹⁶ et adapter les contenus, les méthodes et le matériel éducatif à leurs besoins, tout en leur permettant d'accéder aux connaissances et habiletés du groupe majoritaire, pour se définir et agir en société (Gay, 2010; Ghosh, 2002; UNESCO, 2006). Les

¹⁵ Compétence de l'InTASC (2011) : « 6(h) *The teacher prepares all learners for the demands of particular assessment formats and makes appropriate accommodations in assessments or testing conditions, especially for learners with disabilities and language learning needs* ».

¹⁶ Compétence de l'InTASC (2011) : « 2(d) *The teacher brings multiple perspectives to the discussion of content, including attention to learners' personal, family, and community experiences and cultural norms* ».

enseignants doivent ainsi valoriser les différences des élèves afin qu'ils voient l'école comme une expérience positive (Banks et McGee Banks, 2010). Selon Fleury (2009), les enseignants doivent apprendre à agir de façon éthique et responsable dans leur rapport avec l'autre, plutôt que d'agir sur l'autre : il « cherchera plutôt à être un accompagnateur qui vise le développement personnel et l'intégration de l'élève, en respectant sa liberté de construire lui-même son identité culturelle et de trouver sa place dans la société québécoise » (Fleury, 2009 : 3).

c) Utiliser différents styles et stratégies d'enseignement

Afin d'offrir à tous les élèves l'opportunité de performer à l'école, les futurs enseignants doivent parvenir à incorporer des perspectives variées et innovantes dans leur pratique (Bennett, 2011; Gay, 2010; Ghosh, 1991, 2002; Gollnick et Chinn, 2013; Larkin et Sleeter, 1995; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008). Il faut entre autres leur inculquer les aptitudes nécessaires afin de mettre en place un enseignement culturellement pertinent (*culturally relevant teaching*), un enseignement qui reconnaît et se construit à partir des réalités et expériences des élèves et de leurs familles, et qui valorise les principes de diversité et d'égalité entre les humains (Ghosh, 1991; Gollnick et Chinn, 2013; Larkin et Sleeter, 1995; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008). Les enseignants doivent également apprendre à créer des tâches complexes qui permettront de faire appel à différentes formes d'habiletés (ex. intellectuelles, sociales, émotionnelles, morales) (Gay, 2010; Ouellet, 2002). Gay (2010), Ghosh (2002) et Lin et al. (2008) soutiennent que les enseignants doivent agir comme modèle (*modeling*) en matière d'équité et d'écoute critique.

d) Construire un curriculum multiculturel

Au terme de leur formation, les enseignants devraient être habilités à construire un curriculum multiculturel (Banks, 2004, 2008; Banks et McGee Banks, 2010; Bennett, 2011; Cochran-Smith et al., 2004; Fleury, 2009; InTASC, 2011; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008; Sleeter et Grant, 2009). Alors que certains auteurs mettent l'accent sur la capacité d'élaborer des activités qui reflètent les réalités des élèves, d'autres adoptent une perspective plus large, appelant les enseignants à questionner le curriculum traditionnel, afin de le repenser et de le transformer de manière à refléter les diverses voix, perspectives et cultures (Banks, 2004; Banks et McGee Banks, 2010; Bennett, 2011; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008; Sleeter et Grant, 2009). Pour Banks (2004), l'intégration de contenus variés, notamment d'exemples, de données et d'informations sur les réalités et expériences de différents groupes, permet de mieux illustrer les concepts-clés et les principes de l'approche multiculturelle. Pour développer les connaissances, aptitudes et valeurs multiculturelles chez les élèves, Bennett (2011) propose d'implanter un curriculum multiculturel « global » (*comprehensive*), qui tient compte du curriculum caché de l'école et des valeurs, des styles culturels, des connaissances et des perceptions de tous les élèves. Ce curriculum influence l'environnement scolaire, de manière à favoriser la participation et l'intégration des élèves. Il repose sur six grandes finalités : 1) développer des perspectives historiques multiples; 2) renforcer la conscience culturelle; 3) renforcer la compétence interculturelle; 4) combattre le racisme, le sexisme et les autres formes de préjugés ou de discrimination; 5) accroître les

connaissances sur l'état de la planète et les dynamiques globales; et 6) développer des aptitudes pour l'action sociale. Il doit aussi viser quatre grandes valeurs : la responsabilité envers la communauté mondiale; le respect pour la planète; l'acceptation et l'appréciation de la diversité culturelle; le respect pour la dignité humaine et les droits humains (Bennett, 2011).

Adopter un agir professionnel critique face aux inégalités sociales

Selon les auteurs de ce courant, les futurs enseignants doivent prendre conscience des manifestations et des conséquences des rapports de pouvoir, des préjugés, du racisme, du sexisme et d'autres types de discrimination à l'école et dans la société, les questionner et les confronter (Gay, 2010; Ghosh, 1991, 2002; Gollnick et Chinn, 2013; Larkin et Sleeter, 1995; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008; UNESCO, 2006). À cet effet, les enseignants doivent être à même de détecter et d'enseigner à leurs élèves à détecter les inexactitudes et les stéréotypes dans le matériel didactique ou la distribution inégale des ressources (Ghosh, 2002). Dans un même ordre d'idée, Banks et McGee Banks (2010) soutiennent que les enseignants doivent examiner et déterminer comment les présomptions culturelles implicites, les cadres de référence, les perspectives et *a priori* d'une discipline influencent la façon dont le savoir est construit. Ils doivent également développer des aptitudes pour identifier et renverser les biais culturels au sein des normes, des pratiques et des attentes envers les élèves (comme les tests de QI), qui marginalisent les groupes minorisés et ont des impacts sur leur réussite scolaire (Ghosh, 2002).

Développer son autonomie professionnelle dans une perspective de justice sociale

Selon plusieurs auteurs, les programmes de formation à l'enseignement doivent permettre aux futurs enseignants de développer leur autonomie professionnelle et les aptitudes qui leur permettront d'élaborer, analyser, interpréter, évaluer et aussi redéfinir constamment les méthodes, les pratiques, les programmes et le matériel scolaires (Cochran-Smith et al., 2004; Gay, 2010; Ghosh, 1991; Gollnick et Chinn, 2013; Inglis, 2009; Ouellet, 2002; UNESCO, 2006). Les futurs enseignants doivent également développer un intérêt et un engagement, envers leurs propres apprentissages, en devenant des « apprenants tout au long de la vie » (Cochran-Smith et al., 2004; Gay, 2010), et envers leur milieu scolaire, afin de participer de manière active à la gestion de l'école et à la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des projets et programmes scolaires en lien avec la diversité (Ouellet, 2002; UNESCO, 2006). Dès, lors, selon Ouellet (2002), ils seront aptes à «élaborer avec des collègues des critères pour mesurer le caractère démocratique de la gestion, le contenu interculturel des programmes, les procédures d'évaluation et d'orientation, les politiques d'embauche d'enseignants des minorités, la présence de stéréotypes dans le matériel scolaire, le climat interculturel de l'école (calendrier scolaire, affiches) » (Ouellet, 2002 : 40). Le développement de cette autonomie doit également permettre un engagement à l'égard de la justice sociale, une indépendance, un pouvoir d'agir

(*empowerment*¹⁷), un sens critique et des capacités d'action sociale, de réflexivité et d'analyse à partir de points de vue alternatifs (Bennett, 2011; Cochran-Smith et al., 2004; Gay, 2010; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008; Sleeter et Grant, 2009). Les enseignants doivent utiliser les apprentissages acquis au cours de leur formation afin de construire leurs propres positionnements pédagogiques, être en contrôle et en constante évaluation de leurs croyances et comportements face à la diversité (Gay, 2010), poser des questions, critiquer les pratiques courantes et travailler pour la justice sociale dans leur école (Cochran-Smith et al., 2004). Selon Bennett (2011), cette dimension est essentielle dans une perspective multiculturelle, car la simple acquisition de savoirs, ou d'une image positive de la diversité, ne les amènera pas nécessairement à agir afin de résoudre des problèmes d'iniquité ou de discrimination.

Maîtriser des compétences de communication interculturelle

Au terme de leur formation, et dans l'objectif d'établir des liens de collaboration avec les familles et les communautés¹⁸, les futurs enseignants doivent aussi développer des compétences de communication interculturelle qui leur permettront d'être à l'aise avec les familles de milieux sociaux ou culturels différents du leur (Bennett, 2011; Cochran-Smith et al., 2004; Fleury, 2009; Ghosh, 2002; Gollnick et Chinn, 2013; Inglis, 2009; Lin et al., 2008; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008; Ouellet, 2002; UNESCO, 2006)¹⁹. Alors que certains auteurs insistent principalement sur l'acquisition de compétences langagières, d'écoute, d'observation et de communication interculturelle (Inglis, 2009; UNESCO, 2006), d'autres y associent des compétences en gestion de conflit, en négociation et en médiation interculturelle (Fleury, 2009; Ouellet, 2002). Enfin, selon Gollnick et Chinn (2013) et Nieto et Bode (2008), les interactions des enseignants avec les élèves, les familles et les communautés doivent être empreintes de justice sociale et d'équité, afin de fournir à tous les élèves les conditions de réussir.

5.1.4.3 Les savoir-être

Les ouvrages analysés ont fait état d'un plus petit nombre de savoir-être que de savoir-faire, et ceux recensés étaient fortement similaires d'un auteur à l'autre et ont pu être classifiés en deux catégories : 1) conscience critique des inégalités sociales et engagement envers l'action sociale; 2) conscience de soi, ouverture interculturelle et attitude inclusive.

¹⁷ Ghosh définit l'*empowerment* comme un processus permettant aux étudiants de s'approprier les éléments constituant la culture dominante (connaissances et habiletés) par lesquels ils vont se définir et agir en société (2002).

¹⁸ Bien que cet élément de compétence ait été fréquemment évoqué en termes de savoir-faire, peu d'auteurs soulignent que les futurs enseignants doivent acquérir des savoirs sur les rapports avec les parents et/ou les autres membres de la communauté scolaire, à l'exception d'Inglis (2009) et de Lin et al. (2008), qui mentionnent le rôle important que les parents peuvent jouer dans le succès scolaire de leurs enfants.

¹⁹ Compétence de l'InTASC (2011) : « 10(d) *The teacher works collaboratively with learners and their families to establish mutual expectations and ongoing communication to support learner development and achievement* ».

Conscience critique des inégalités sociales et engagement envers l'action sociale

Afin d'offrir un enseignement multiculturel ou interculturel, les enseignants doivent développer une conscience critique à l'égard des structures sociales inéquitables et des représentations raciales, culturelles, de classe et de genre dans la culture, et développer cette conscience critique chez les élèves (Bennett, 2011; Gay, 2010; Ghosh, 2002; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008; UNESCO, 2006). Ainsi, leur formation doit les amener à développer « une conscience critique du rôle que les communautés locales et les systèmes de savoir, les langues et les pratiques sociales à l'échelon local jouent dans le processus d'apprentissage et la construction de la personne dans les sociétés nationales, régionales et mondiales » (UNESCO, 2006 : 41), mais aussi « une conscience critique du rôle que l'éducation devrait jouer dans la lutte contre le racisme et la discrimination » (UNESCO, 2006 : 38). Ils doivent considérer les élèves comme des agents de changement, aptes à lutter pour plus de justice sociale, tant au niveau pédagogique, intellectuel que moral, et avoir confiance en eux (Gay, 2010). Selon les théoriciens, leur rôle est donc de renforcer le pouvoir d'agir de leurs élèves (*empowerment*) et d'entreprendre eux-mêmes cette démarche (Ghosh, 2002). Pour Ghosh (2002), les futurs enseignants doivent voir la classe à la fois comme un lieu d'apprentissage et de résistance, de négociation, de tension et de dialogue, où le multiculturalisme prend son sens, dans la mesure où les conflits découlant de la construction des différences, comme le racisme ou le sexisme, doivent être perçus dans leur potentiel d'apprentissage collectif.

Conscience de soi, ouverture interculturelle et attitude inclusive

Selon les théoriciens du courant multiculturel ou interculturel, les enseignants doivent aussi être conscients de leurs propres biais, préjugés, attitudes, croyances, valeurs et expériences de vie, et des impacts qu'ils peuvent avoir sur leurs pratiques et leurs attentes envers les élèves (Banks, 2008; Bennett, 2011; Cochran-Smith et al., 2004; Fleury, 2009; Gay, 2010; Ghosh, 1991, 2002; Gollnick et Chinn, 2013; InTASC, 2011; Larkin et Sleeter, 1995; Lin et al., 2008; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008; Noel, 2008; UNESCO, 2006). Ils doivent questionner de manière continue leurs propres systèmes de croyances, valeurs culturelles et idées préconçues, qui sont construites culturellement (Lin et al., 2008). Plusieurs soulignent l'importance de développer une capacité de décentration par une réflexion sur sa propre identité ethnique, afin de reconnaître l'influence de l'ethnocentrisme, des préjugés et des stéréotypes sur les relations interpersonnelles et d'éviter les dérives discriminatoires. Pour Byram et al. (2003), les enseignants doivent modifier leurs perceptions de soi, de l'autre et de leur univers de socialisation. La formation des maîtres doit donc avoir pour but de « libérer les enseignants des attitudes, croyances, valeurs et façons de procéder opprimantes » afin qu'ils puissent traiter également tous les enfants (Ghosh, 2002 : 227).

En développant une compréhension et un respect pour leurs propres identités et valeurs, et pour celles des autres, les enseignants vont accroître leur niveau de conscience interculturelle, et être en mesure de transmettre aux élèves, une ouverture d'esprit, des attitudes inclusives, une « conscience de la valeur positive de la diversité culturelle et du droit de chacun à être différent » (UNESCO, 2006 : 41) et un respect

pour les expressions de cette diversité (Fleury, 2009; Larkin et Sleeter, 1995; Lin et al., 2008; UNESCO, 2006). Enfin, les enseignants doivent manifester un intérêt sincère envers tous leurs élèves et entretenir des attentes élevées à leur égard, sans préjugés (Ghosh, 2002; Gollnick et Chinn, 2013; Larkin et Sleeter, 1995; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008). Pour Ghosh (2002), l'enseignement multiculturel nécessite un engagement émotionnel et une éthique du soin (*care*) : les enseignants doivent prendre soin de chacun de leurs élèves, veiller à leur bien-être et s'assurer qu'ils font ressortir le meilleur d'eux-mêmes.

5.2 Travaux empiriques et évaluatifs

Parmi les dix-huit publications analysées, et citées en bibliographie, treize ont été réalisées aux États-Unis (Bernhard, Diaz et Allgood, 2005; Boyle-Baise, 2005; Carr et Porfilio, 2009; Darvin, 2011; Gorski, 2009; Hollins et Guzman, 2005; Houser, 2008; Irizarry, 2009; Leer, 2009; McNeal, 2005; Spalding, Savage et Garcia, 2007; Townsend, 2002; Wilder, Ferris et An, 2010), six au Québec (Gwyn-Paquette, 2006; Mukamurera, Lacourse et Lambert, 2006; Ouellet, Charbonneau et Ghosh, 2000; Steinbach, 2012; Toussaint et Fortier, 2002, 2010), quatre ailleurs au Canada (Moldoveanu, 2009; Moldoveanu et Mujawamariya, 2007; Mujawamariya et Moldoveanu, 2006; Théberge, 2006) et une à partir de la littérature scientifique dans plusieurs pays occidentaux (Pittman, 2007). Les caractéristiques générales de ces écrits sont résumées dans le tableau 3 ci-après.

5.2.1 Approches théoriques et méthodologies

Dans plus de la moitié des travaux, l'approche qualitative est privilégiée. Elle est généralement mise en œuvre par la réalisation d'entrevues de recherche. De nombreux chercheurs ont également recours au questionnaire, qu'il soit quantitatif, mixte ou qualitatif. L'analyse documentaire ou la revue de la littérature constituent des approches plutôt marginales. Outre deux revues de la littérature et une analyse documentaire, toutes les recherches analysées reposent sur un échantillon allant de 2 à plus de 1000 individus. Près d'une recherche sur deux s'appuie toutefois sur un petit échantillon (de 2 à 15 individus). Dans plus d'un cas sur deux, ce type d'échantillon est composé d'étudiants en formation initiale à l'enseignement ou, dans une moindre proportion, d'enseignants en exercice, inscrits en formation à des cours de perfectionnement (maîtrise professionnelle ou autre).

5.2.2 Objectifs et angles de recherche

Neuf recherches visent à documenter les effets d'un programme ou d'une approche d'éducation interculturelle ou multiculturelle dans la formation des enseignants, principalement à partir des expériences ou des perceptions des étudiants en formation initiale. Huit ont été conduites sous la forme d'études de cas par des formateurs universitaires dans le cadre de l'un de leurs projets, cours ou accompagnements de stage (Boyle-Baise, 2005; Darvin, 2011; Gwyn-Paquette, 2006; Houser, 2008; Spalding, Savage et Garcia, 2007; Steinbach, 2012; Townsend, 2002; Wilder, Ferris et An, 2010). Sept recherches ont comme objectif principal

de documenter les façons dont l'éducation multiculturelle ou interculturelle se développe dans la formation, et les perceptions qui y sont reliées (Gorski, 2009; Moldoveanu, 2009; Moldoveanu et Mujawamariya, 2007; Mujawamariya et Moldoveanu, 2006; Ouellet, Charbonneau et Ghosh, 2000; Toussaint et Fortier, 2002; 2010). Enfin, trois recherches examinent les liens entre l'éducation multiculturelle en formation initiale et les technologies de l'information et de la communication (TIC) (Carr et Porfilio, 2009; Pittman, 2007; Townsend, 2002). Trois se consacrent aux pratiques multiculturelles d'enseignants en exercice (Irizarry, 2009; Leer, 2009; McNeal, 2005).

5.2.3 Résultats

Les recherches qui documentent les effets d'un programme ou d'une approche pour la formation multi-interculturelle des enseignants montrent généralement des effets positifs, que ce soit la possibilité d'expérimenter certaines pratiques pédagogiques, comme l'enseignement orienté vers la communauté, l'usage de la recherche dans leur pratique, l'approche coopérative ou l'instauration d'une communauté de pratique, ou encore de développer certaines compétences professionnelles et attitudes, notamment une capacité de réflexion critique, d'empathie, de compréhension complexe de leur contexte historique et un souci à l'égard de la justice sociale et des inégalités (Bernhard et al., 2005; Boyle-Baise, 2005; Darwin, 2011; Gwyn-Paquette, 2006; Houser, 2008; Pittman, 2007; Steinbach, 2012; Townsend, 2002; Wilder et al., 2010). Plusieurs recherches soulignent les limites de la formation initiale analysée, qui ne préparerait pas suffisamment les futurs enseignants à adopter et à transmettre une pédagogie à la fois inclusive, équitable et critique afin d'éliminer concrètement les inégalités, qui nécessiterait une attention plus marquée sur ce qui se passe dans les stages (Bernhard et al., 2005; Gorski, 2009; Irizarry, 2009; Leer, 2009; Moldoveanu, 2009; Moldoveanu et Mujawamariya, 2007; Mujawamariya et Moldoveanu, 2006; Théberge, 2006; Wilder et al., 2010). Les recherches sur les liens entre l'éducation multiculturelle et les TIC montrent l'apport de ces dernières dans le développement d'une compréhension sociale complexe et critique de l'éducation et des inégalités (Carr et Porfilio, 2009; Pittman, 2007; Townsend, 2002). Certaines recherches confirment l'importance accordée au développement d'une compétence interculturelle ou multiculturelle par les futurs enseignants (McNeal, 2005; Moldoveanu, 2009; Moldoveanu et Mujawamariya, 2007; Mujawamariya et Moldoveanu, 2006; Ouellet et al., 2000; Théberge, 2006; Toussaint et Fortier, 2002; 2010), les enseignants-associés et superviseurs de stages, même si ces derniers ne se sentent pas directement sollicités par une telle formation (Mukamurera, Lacourse et Lambert, 2006).

Tableau 3. Travaux empiriques et évaluatifs du courant de l'éducation interculturelle ou multiculturelle

Les références complètes sont dans la bibliographie.

| Auteurs | Pays | Objectifs/questions de recherche | Méthodologie | Principaux résultats et conclusions |
|---------------------------------------|-----------------------------|--|---|--|
| Bernhard, Diaz et Allgood 2005 | États-Unis (Floride du sud) | <p>Documenter les effets d'un programme de maîtrise professionnelle visant à préparer les enseignants à répondre aux besoins des élèves en apprentissage de l'anglais (ELL).</p> <p>Ce programme de maîtrise prend appui sur les résultats de recherches afin de favoriser l'usage de la langue maternelle des élèves en classe. Cette approche cadre avec la pratique fondée sur des données probantes (<i>evidence-based practice</i>).</p> <p>Questions de recherche :</p> <p>1) Dans quelle mesure les diplômés de ce programme trouvent-ils pertinent de se familiariser avec les travaux de recherche afin d'améliorer leur compréhension des pratiques appropriées pour agir auprès de ces élèves?</p> <p>2) Comment la capacité à faire état de ces recherches favorise les relations de travail avec leurs collègues?</p> | <p>Approche mixte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Auprès de diplômés de deux cohortes de cette maîtrise composées d'enseignants ou d'administrateurs en emploi <p>Collecte de données :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionnaire auprès de 57 diplômés - Pour approfondir les réponses obtenues : <ul style="list-style-type: none"> • entretiens de groupe (16 diplômés) • entretiens individuels (7 diplômés; 4 directions/administrateurs ayant des contacts directs avec les diplômés; 5 parents d'élèves ELL dans une école primaire) | <ul style="list-style-type: none"> - L'exposition à des travaux de recherche scientifique joue un rôle important dans la formation des enseignants. - La formation est jugée plus pertinente que la formation continue offerte par l'État, en raison de son appui sur la recherche scientifique, qui permet aux étudiants de juger les mérites des réformes proposées par l'État et de clarifier leur propre pédagogie. - La capacité à faire état de travaux de recherche permet aux diplômés d'être entendus par leurs collègues et de dépolitiser les discussions entourant les réformes du curriculum. - Suite à leur formation, les diplômés parviennent à former des communautés de pratique avec d'autres enseignants formés. |
| Boyle-Baise 2005 | États-Unis (Indiana) | <p>Projet de formation de futurs enseignants noirs, adoptant une perspective de justice sociale (projet TEAM).</p> <p>Documenter les façons dont des étudiants en formation initiale ont vécu et interprété le <i>Banneker History Project (BHP)</i>, dans lequel ils ont effectué des tâches de recherche sous la forme de service communautaire (dont reconstituer l'histoire d'une école locale ségréguée).</p> <p>Questions de recherche :</p> <p>1) À quel groupe profite cet apprentissage par le service communautaire?</p> <p>2) Quelles significations ont ces étudiants de l'enseignement culturellement pertinent (<i>culturally relevant teaching</i>)?</p> | <p>Approche qualitative</p> <ul style="list-style-type: none"> - Auprès de 24 futurs enseignants Noirs en formation initiale faisant partie du projet TEAM <p>Collecte de données :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entretiens individuels, menés 2 fois auprès de l'ensemble des participants - Essais réflexifs individuels | <ul style="list-style-type: none"> - Cette expérience a permis aux participants d'être introduits à une approche d'enseignement orientée vers la communauté et à en voir les avantages dans une perspective multiculturelle et de justice sociale. - Les participants ont développé un sentiment d'appartenance plus fort à la communauté locale, en lien avec son passé historique et l'histoire des Afro-Américains. - Les tâches effectuées par les participants dans le cadre du <i>BHP</i> leur ont permis de voir que l'histoire est plus complexe et personnelle que ce qui est dans les livres et ont favorisé l'émergence d'idées à intégrer dans le curriculum scolaire. Elles leur ont donné davantage de confiance pour faire face aux tensions raciales. |

| Auteurs | Pays | Objectifs/questions de recherche | Méthodologie | Principaux résultats et conclusions |
|------------------------------|-------------------------------|---|--|---|
| | | 3) Est-ce que l'orientation communautaire soutenue par ce projet a un rôle positif pour la formation des enseignants? | | |
| Carr et Porfilio 2009 | États-Unis (État non précisé) | La pédagogie critique dans l'étude des médias et des TICS. Les auteurs présentent chacun une recherche : 1) Carr : Documenter les perceptions, expériences et perspectives des futurs enseignants sur la démocratie et interroger leurs connaissances de base sur les médias et la politique. 2) Porfilio : Explorer les façons dont les technologies informatiques s'articulent dans la vie de femmes blanches. | 1) Approche qualitative Questionnaires complétés par 60 étudiants à la maîtrise au début et à la fin d'un cours de sociologie de l'éducation 2) Approche qualitative Entrevues – sous forme de récit de vie - auprès de 40 étudiantes en éducation | Les deux études montrent la pertinence de la pédagogie critique afin de comprendre l'influence du contexte social sur l'éducation, et par la suite le transmettre dans leurs classes. -Les participants n'ont pas été exposés à des connaissances critiques sur les médias au cours de leur formation formelle et n'ont pas reçu le support requis pour enseigner ces connaissances dans leur classe. - La tenue d'un dialogue soutenu et réfléchi sur les façons dont la culture médiatique perpétue les réticences de plusieurs filles à l'égard des technologies peut aider les élèves blancs à reconnaître la construction sociale de la culture. |
| Darvin 2011 | États-Unis (New York) | Étudier les perceptions d'enseignants sur l'impact de la stratégie pédagogique mise en place par la chercheuse (les <i>Cultural and Political Vignettes</i> ou <i>CPVs</i>), qui enseigne aussi ce cours, contribue à mieux les préparer pour faire face à des problèmes culturellement et politiquement sensibles dans leur classe et leur école. Les <i>CPVs</i> , qui sont des mises en situation politiques ou culturelles visent à pratiquer certaines compétences de prise de décision nécessaires pour travailler dans des classes diversifiées. | Approche qualitative - Auprès de 43 enseignants suivant le cours <i>Literacy instruction for diverse learners</i> dans le cadre d'une maîtrise en apprentissage d'une langue seconde Collecte de données : 3 questionnaires, répartis au cours de la session, sur les perceptions des différentes formes de <i>CPVs</i> expérimentées dans le cours | - Cette stratégie pédagogique aide les étudiants à s'engager dans une réflexion sur les problèmes culturellement et politiquement sensibles dans leur classe et la communauté scolaire. |
| Gorski 2009 | États-Unis (plusieurs États) | Relever les façons dont l'éducation multiculturelle est conceptualisée et développée dans les cours d'éducation multiculturelle destinés aux enseignants ou aux futurs enseignants. | Approche qualitative, analyse documentaire - Corpus de 45 syllabus de cours Collecte de données : - Analyse des descriptifs de cours, des buts, des objectifs et de toute autre information descriptive ou contextuelle pertinente | - La plupart des syllabus sont construits afin de développer chez les enseignants une sensibilité culturelle, de la tolérance et une compétence multiculturelle. - La plupart des syllabus ne sont pas conçus pour préparer les enseignants à identifier et éliminer les inégalités éducatives ou à créer un environnement propice à un apprentissage équitable. |

| Auteurs | Pays | Objectifs/questions de recherche | Méthodologie | Principaux résultats et conclusions |
|---------------------------------------|---------------------------------|--|---|--|
| Gwyn-Paquette 2006 | Canada (Québec) | La chercheuse qui est superviseure de stage, vise à aider ses stagiaires à maîtriser, ou du moins se familiariser avec l'approche coopérative, afin de favoriser l'amélioration des relations entre les élèves d'origines ethnoculturelles et raciales différentes. | <p>Approche qualitative, exploratoire et ethnographique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Auprès de 8 stagiaires en 3^{ème} ou 4^{ème} année d'un programme d'enseignement des sciences humaines ou de l'anglais langue seconde <p>Collecte de données sur la mise en pratique d'une activité coopérative :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conversations de rétroaction - Rencontres de réflexion vidéo-stimulées - Entrevue de bilan individuelle | <ul style="list-style-type: none"> - Malgré le fait que cette approche diffère de celles normalement utilisées par les enseignants-associés (qui encadrent les stagiaires dans les écoles), les stagiaires ont fait preuve de persévérance et de détermination pour sa mise en pratique et ont cherché du soutien hors de la classe (superviseur de stage, pairs...) si nécessaire. - Les réactions des élèves face à cette approche ont une forte influence sur la persévérance des stagiaires. - Les participants ont remarqué que cette approche contribue à éveiller de meilleures relations entre les élèves, et, de manière générale, leur enthousiasme et leur participation. |
| Hollins et Guzman 2005 | États-Unis (plusieurs États) | <p>Analyser la littérature empirique portant sur la préparation des enseignants à œuvrer en milieu pluriethnique défavorisé, sous quatre aspects :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) les prédispositions des enseignants 2) leur formation initiale 3) les expériences des candidats noirs 4) l'évaluation de programmes | <p>Revue de la littérature</p> <ul style="list-style-type: none"> - Corpus d'une centaine de recherches publiées aux États-Unis entre 1988 et 2002 | <p>Alors que les recherches se limitent souvent à un seul cas et aux effets à court terme, plus de recherches doivent être menées sur les liens entre la formation des enseignants, l'évolution de l'apprentissage des candidats, les performances des enseignants et l'apprentissage des élèves.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Les candidats à l'enseignement sont principalement des femmes, blanches, venant des banlieues, avec peu ou pas d'expérience antérieure de la diversité, mais ayant un intérêt pour l'enseignement en milieu urbain. 2) Les candidats de couleur manifestent un intérêt moindre pour la carrière et rencontrent plus de barrières pour y entrer. 3) La préparation initiale visant à diminuer les préjugés a des résultats variables, selon les interactions entre les expériences antérieures des candidats, le contenu des cours et les stratégies pédagogiques acquises. 4) Les universités américaines en sont à des stades différents d'intégration d'une approche multiculturelle, ce qui n'est pas garant d'une mise en pratique effective par les nouveaux enseignants. |

| Auteurs | Pays | Objectifs/questions de recherche | Méthodologie | Principaux résultats et conclusions |
|--------------------------|--------------------------------------|---|---|--|
| Houser 2008 | États-Unis (Sud du Mid- Ouest) | Analyser l'influence de l'approche éducative du « plongeon culturel » (<i>cultural plunge</i>), mise en place par le chercheur dans ses cours sur le développement de la conscience sociale, de la réflexion critique et d'une compréhension multiculturelle chez les étudiants en formation à l'enseignement. Le plongeon culturel mise sur une exposition intense des étudiants dans un cadre social et culturel où ils sont nettement minoritaires. | Approche qualitative/interprétative - Auprès de 131 étudiants, la plupart suivant des cours de sciences sociales ou d'éducation multiculturelle/globale dans le cadre d'un programme de formation initiale de 3 ans Collecte de données : - Rapports réalisés par les étudiants suite à leur expérience - Notes prises lors de l'observation d'un petit groupe d'étudiants et de discussions dans la classe | - Suite à cette expérience, les étudiants ont développé une réflexion sociale et critique, de même qu'une plus grande empathie. - Les étudiants ont fait preuve de courage, en allant au-delà leurs peurs pour réaliser cette approche. |
| Irizarry 2009 | États-Unis (Nord-est) | Examiner s'il existe une tendance, chez les enseignants, à utiliser le terme <i>Representin'</i> afin de parler de leur travail avec les jeunes de milieu urbain. Cette notion réfère à un sentiment commun d'identité et de responsabilité basé sur une adhésion à une communauté socialement construite. Elle est à la fois un concept et une valeur prévalant parmi les jeunes de milieu urbain et de la culture hip-hop. | Approche qualitative - Auprès de 10 enseignants d'écoles dans un milieu urbain défavorisé, désignés comme exemplaires à la fois par leurs collègues et leurs étudiants pour enseigner auprès des élèves latinos Collecte de données : - Entrevues | - Ces enseignants exemplaires incarnent collectivement la notion de <i>Representin'</i> . - Dans sa forme actuelle, ils trouvent que la formation des enseignants prépare mal les futurs enseignants à intervenir auprès de ces jeunes. - Une plus grande proximité avec des jeunes de milieu urbain et la communauté, de même que la prise en compte de leurs codes et valeurs, permettent aux enseignants de développer certaines compétences pour valoriser ces élèves. |
| Leer 2009 | États-Unis (Mid-ouest) | Documenter l'expérience d'enseigner une littérature multiculturelle dans un environnement homogène. | Approche qualitative - Auprès de 4 enseignants d'anglais blancs qui proposent au moins un texte multiculturel à leurs élèves Collecte de données : - Entrevues (3 x) sur leurs croyances et pratiques d'enseignement d'une littérature multiculturelle - Observation d'un cours | - Écart important entre l'importance que les enseignants disent accorder à ce type de littérature et ce qu'ils enseignent effectivement. - Les enseignants croient que leurs élèves bénéficieraient d'une éducation plus inclusive, mais ne se sentent pas préparés pour l'assurer. |
| McNeal 2005 | États-Unis (Sud-est) | Examiner les pratiques pédagogiques multiculturelles d'enseignantes d'anglais novices dans des écoles secondaires multiculturelles. | Approche qualitative, étude de cas - Auprès de 2 enseignantes au profil similaire : écoles d'une même commission scolaire ayant des populations similaires, 4 | - Les deux enseignantes appliquent des pratiques multiculturelles similaires : littérature multiculturelle, apprentissage actif, application dans la vie réelle, sollicitation des choix des étudiants, attention |

| Auteurs | Pays | Objectifs/questions de recherche | Méthodologie | Principaux résultats et conclusions |
|--|------------------|--|---|--|
| | | | <p>ans d'expérience et ayant suivi un programme d'éducation multiculturelle</p> <p>Collecte de données :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrevues en profondeur semi-structurées - Observation en classe - Planification de cours - Leur conception de l'enseignement consignée dans leur portfolio lors de leurs études - Entrevues par courriel | <p>individualisée et pédagogie critique, le groupe coopératif (<i>cooperative grouping</i>).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un niveau élevé de cohérence entre les pratiques pédagogiques multiculturelles attendues de la part des enseignants et leurs pratiques réelles. - Nonobstant le programme de formation, l'application de ces pratiques varie selon le contexte scolaire, les caractéristiques de l'enseignant et ses expériences antérieures avec la diversité. |
| Moldoveanu 2009 | Canada (Ontario) | Présenter les conceptions que les participants à la recherche entretiennent au sujet de la compétence multiculturelle et de son statut parmi les autres compétences de l'enseignant, à la lumière de leurs expériences de stages professionnels. | <p>Approche qualitative, étude de cas multiple</p> <ul style="list-style-type: none"> - Auprès de 9 étudiants inscrits à un programme de formation initiale à l'enseignement d'une université ontarienne et ayant suivi 2 stages dans des écoles franco-ontariennes <p>Collecte de données :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrevues semi-dirigées (4x) réalisées à différents moments durant les 2 stages effectués | <ul style="list-style-type: none"> - Les participants soutiennent l'importance de la compétence multiculturelle de l'enseignant, et ce, en tant qu'entité distincte. - Les aspects de la compétence retenus par les étudiants sont de six ordres : <ol style="list-style-type: none"> 1) attitudes positives 2) connaissances théoriques 3) capacité d'examen critique et de rajustement 4) utilisation de stratégies inclusives d'enseignement et de gestion de la classe 5) capacité à établir des relations constructives avec les parents des communautés culturelles 6) compréhension des politiques de l'école en lien avec la pluriethnicité - Ces résultats pourraient renforcer le développement de la compétence multiculturelle, à travers la formation initiale, accompagnée d'outils d'évaluation durant les stages d'enseignement. |
| Moldoveanu et Mujawamariya 2007 | Canada (Ontario) | Examiner la place de l'enseignement/apprentissage de l'éducation multiculturelle dans le cadre du programme de formation initiale de futurs enseignants de français langue seconde offert dans une université ontarienne. | <p>Approche mixte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Auprès d'étudiants inscrits aux cours de didactique du français langue seconde pour l'enseignement <p>Collecte de données :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionnaires (n= 37) | <ul style="list-style-type: none"> - Les suggestions faites par les participants portent sur l'utilisation de stratégies d'enseignement inclusives qui valorisent le bagage culturel et les expériences d'étudiants d'autres origines et une intégration transversale de l'éducation multiculturelle dans leur formation afin de favoriser l'acquisition de |

| Auteurs | Pays | Objectifs/questions de recherche | Méthodologie | Principaux résultats et conclusions |
|---|---|---|---|---|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> - Entrevues semi-dirigées (n=5) | <p>connaissances théoriques, de compétences didactiques et de gestion de classe.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les perceptions des étudiants, de même que les descriptifs de cours, soulignent des écarts entre la philosophie multiculturelle promue dans les discours politiques et celle du programme étudié. |
| Mujawamariya et Moldoveanu 2006 | Canada (Montréal, Ottawa, Toronto, Vancouver) | Documenter et analyser le niveau de satisfaction des futurs maîtres à l'égard de leur préparation à la gestion de la diversité en classe, en particulier lors de la pratique de l'enseignement en stage. | <p>Approche mixte, exploratoire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Au près d'étudiants de programmes de formation initiale à l'enseignement de 5 universités urbaines <p>Collecte de données :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionnaires (n= 1153) - Entrevues (n=42) | <ul style="list-style-type: none"> - Les participants soutiennent que l'éducation multiculturelle doit être obligatoire et incorporée dans les cours. - Ils croient que des efforts doivent être faits afin de diversifier le corps professoral et les candidats à la formation à l'enseignement. - Ils ont indiqué que l'on devrait permettre à chaque étudiant-maître de faire un stage là où la diversité est assez prononcée, de manière à mettre en pratique ce qu'ils ont appris dans les cours et acquérir un certain savoir-faire. - Ces résultats mettent en relief : a) l'importance d'un choix attentif des enseignants-associés qui accompagnent les stagiaires et b) la présence d'un discours certes égalitariste mais qui entraine l'émergence d'une discrimination subtile. |
| Mukamurera, Lacourse et Lambert 2006 | Canada (Québec) | <p>Identifier les conceptions et expériences des enseignants-associés et des superviseurs de stage au regard de la diversité culturelle et les façons dont ils préparent les futurs enseignants à la gestion de la diversité culturelle en contexte scolaire.</p> <p>Les enseignants-associés reçoivent les stagiaires dans leur classe et les superviseurs de stage relèvent de l'université et sont responsables de la formation pratique du stagiaire et de leur évaluation, avec le maître associé.</p> | <p>Approche qualitative, exploratoire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Au près de 11 enseignants-associés et 2 superviseurs de stage dans des écoles secondaires de l'Estrie, de la Montérégie ou des Bois-Francs recevant des stagiaires du baccalauréat en enseignement au secondaire de l'Université de Sherbrooke <p>Collecte de données :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrevues semi-directives | <ul style="list-style-type: none"> - Les participants reconnaissent la nécessité d'acquérir des compétences dans ce domaine, mais ne se sentent pas interpellés, ni leurs stagiaires. - Ils ne sentent pas le besoin d'intervenir différemment dans leur classe, surtout si les élèves des minorités sont peu nombreux. - Plus de la moitié des participants n'ont jamais abordé la diversité avec leurs stagiaires. - Dans ces conditions, le stage ne constitue pas un terrain propice pour l'intégration des savoirs de l'éducation/pédagogie interculturelle. |
| Ouellet, Charbonneau et Ghosh | Canada (Québec) | Établir un bilan critique des principales initiatives de formation interculturelle mise en œuvre de 1986 à 1990 auprès des intervenants en éducation | <p>Deux études distinctes :</p> <p>1) Descriptive</p> | <p>1) Descriptive</p> <p>Les activités de formation proposées poursuivent généralement une triple préoccupation :</p> |

| Auteurs | Pays | Objectifs/questions de recherche | Méthodologie | Principaux résultats et conclusions |
|---------------------------------------|--------------------------------------|--|---|--|
| 2000 | | <p>et en service social, dans les services de santé, les services de police, la fonction publique provinciale et municipale. Six dimensions ont été analysées :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Principaux types d'activités de formation qui ont été offertes. 2) Présupposés théoriques sous-jacents à ces activités. 3) Raisons invoquées par ceux et celles qui se sont inscrits à ces formations. 4) Attentes des intervenants en matière de formation interculturelle. 5) Raisons invoquées par ceux qui ont décidé de ne pas s'inscrire à ces activités. 6) Obstacles qui ont empêché certains intervenants à s'inscrire. | <p>- Un bilan synthèse des formations interculturelles dispensées par des organismes ou des personnes (n=29)</p> <p>Collecte de données :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Documents de recherche, rapports d'activités, guides pédagogiques - Entrevues avec les personnes responsables du dossier <p>2) Évaluative</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mesurer l'impact de ces formations sur les pratiques des personnes qu'elles cherchaient à atteindre - Après de 187 personnes ayant suivi une formation, 21 ayant refusé ou abandonné la formation et un groupe témoin de 65 personnes <p>Collecte de données :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionnaires | <ul style="list-style-type: none"> - L'ouverture des institutions à la diversité culturelle et religieuse. - La cohésion sociale qui se concrétise par des relations harmonieuses entre le personnel des institutions et leurs clientèles. - La recherche de l'égalité et de l'équité dans les services offerts par les institutions (lutte contre la discrimination et le racisme). <p>2) Évaluative</p> <p>Niveau élevé de satisfaction.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les attentes et l'atteinte d'objectifs liés à la connaissance et à la compréhension semblent avoir une importance et une influence comparables à celle d'objectifs liés à l'acquisition d'habiletés. - Pour les programmes longs, la formation interculturelle peut influencer positivement les attitudes, connaissances et comportements des formés; mais rien ne permet de le certifier pour les sessions courtes. - Les raisons invoquées pour justifier un refus de participer à une formation interculturelle sont plutôt d'ordre pratique. |
| Pittman 2007 | Pays occidentaux, surtout États-Unis | <p>Explorer la littérature afin de proposer un cadre culturel permettant de réunir l'apprentissage d'un usage pédagogique de la technologie (IT) et l'éducation interculturelle (ICE), et voir comment ils pourraient être intégrés de manière critique dans la formation des enseignants afin d'inculquer une pédagogie inclusive.</p> | <p>Revue de la littérature</p> <ul style="list-style-type: none"> - Corpus de plus de 50 sources, sélectionnées parmi 100 sources analysées | <ul style="list-style-type: none"> - Les pratiques des formateurs d'IT ne diffèrent pas de celles promues par l'éducation multiculturelle des enseignants introduites via les TIC. - Il serait donc possible de concilier davantage ces deux types d'apprentissage dans la formation des enseignants et dans de nouvelles recherches. |
| Spalding, Savage et Garcia 2007 | États-Unis (sud-est) | <p>Examiner les impacts du <i>March of Remembrance and Hope (MRH)</i> sur les attitudes, savoirs et actions à l'égard de la diversité de professionnels scolaires en formation.</p> <p>Le <i>MRH</i> est un programme éducatif international d'apprentissage sur les préjugés qui réunit des étudiants aux appartenances religieuses et ethnoculturelles diverses dans une étude de l'Holocauste, et qui comprend une visite de sites</p> | <p>Étude de cas descriptive, auprès de 12 futurs professionnels scolaires, de trois profils différents : étudiant en formation initiale à l'enseignement, étudiant de cycle supérieur en psychologie de l'orientation et étudiant de cycle supérieur en psychologie scolaire.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Les résultats montrent que ce programme, et plus spécifiquement l'expérience de terrain, a un effet significatif sur les pensées et les actions des participants à l'égard de la diversité et de la justice sociale. - Contrairement à ce que la littérature scientifique soutient à propos de l'éducation multiculturelle, les effets du MRH prennent du temps avant d'apparaître, mais ne semblent pas se dissiper avec le temps. |

| Auteurs | Pays | Objectifs/questions de recherche | Méthodologie | Principaux résultats et conclusions |
|----------------------------------|------------------|--|---|---|
| | | <p>historiques en Pologne. Les chercheurs sont aussi des formateurs universitaires impliqués directement ou non dans ce projet.</p> <p>Questions de recherche :</p> <p>1) Comment l'expérience du programme influence les savoirs, attitudes et actions à l'égard de la diversité?</p> <p>2) Comment, si c'est le cas, les participants associent cette expérience aux problèmes de justice sociale?</p> | <p>Collecte de données visant à recueillir à la fois les pensées, sentiments et réactions consignés par les participants avant, pendant et après le programme :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Résumés de livres - Journal de groupe avant le voyage - Journal réflexif individuel - Portfolio | |
| Steinbach 2012 | Canada (Québec) | Rendre l'éducation interculturelle plus pertinente pour les futurs enseignants et élargir leurs perspectives interculturelles afin de mieux agir dans un milieu pluriethnique. | <p>Recherche-action</p> <ul style="list-style-type: none"> - Auprès de 110 étudiants en dernière année de formation initiale assistant à un cours d'éducation interculturelle <p>Collecte de données anonyme :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Courts questionnaires chaque semaine - Sondages évaluatifs de mi-session et de fin de session. | <ul style="list-style-type: none"> - Le projet a permis d'améliorer les interventions pédagogiques de la chercheuse, vers le développement d'un cadre herméneutique (compréhension du contexte historique) des futurs enseignants. - Ce projet permet d'encourager l'introspection des formateurs en éducation sur leurs pratiques éducatives et propose des outils permettant de développer un regard alternant entre la pratique et la réflexion dans l'enseignement. |
| Théberge 2006 | Canada (Ontario) | Considérer la possibilité d'intégrer une dimension pluriethnique à la conception qu'ont les étudiants en formation à l'enseignement de leur identité culturelle/ethnique. | <p>Approche qualitative</p> <ul style="list-style-type: none"> - Auprès de 137 étudiants en formation à l'enseignement primaire à l'Université d'Ottawa et se destinant à l'enseignement dans des écoles de langue française <p>Collecte de données :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Courte réflexion écrite produite dans un cours obligatoire de didactique des arts, où ils devaient définir leur identité culturelle et expliciter comment ils pensent assumer leur rôle dans leur futur contexte d'enseignement. | <ul style="list-style-type: none"> - Les résultats montrent certaines difficultés à intégrer une dimension pluriethnique à la conception identitaire des étudiants en formation à l'enseignement, en raison, selon certains, du statut minoritaire des francophones. - Les participants soulignent toutefois qu'ils ne peuvent nier l'importance de la diversité dans la communauté francophone et leur rôle pour développer un sentiment d'appartenance chez les élèves issus de l'immigration. - Les futurs enseignants questionnent aussi l'ouverture à l'autre des enseignants-associés et l'accueil dans les écoles de stagiaires issus de l'immigration. |
| Toussaint et Fortier 2002 | Canada (Québec) | Connaître la perception d'étudiants universitaires en formation à l'enseignement à l'égard des orientations du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) quant aux compétences professionnelles, leur conception de la notion de compétence et | <p>Approche mixte, exploratoire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Auprès de 287 étudiants de 1^{er} cycle en éducation dans divers programmes de formation à l'enseignement préscolaire-primaire et secondaire de l'Université du Québec à Montréal | <ul style="list-style-type: none"> - Le projet a permis de mettre en lumière l'adhésion des participants aux orientations et aux compétences professionnelles pour la formation à l'enseignement proposées par le MEQ. - Il a aussi permis l'émergence d'une nouvelle compétence interculturelle et la reconnaissance qu'il |

| Auteurs | Pays | Objectifs/questions de recherche | Méthodologie | Principaux résultats et conclusions |
|----------------------------------|------------------------------|--|--|---|
| | | valider leur adhésion ou non à l'introduction d'une compétence interculturelle. | Collecte de données : - Questionnaire | s'agit d'une compétence à développer par les enseignants au terme de leur formation. - Les chercheurs suggèrent donc au ministère d'intégrer une compétence interculturelle. |
| Toussaint et Fortier 2010 | Canada (Québec) | Savoir si les futurs enseignants considèrent la dimension/compétence interculturelle comme importante dans leur formation. Question de recherche : - L'éducation en contexte interculturel : quelles compétences pour les futurs enseignants? | Approche mixte, exploratoire - Auprès de 186 étudiants en formation à l'enseignement à l'Université du Québec à Montréal. Collecte de données : - Questionnaire, adapté de celui utilisé par le ministère de l'Éducation pour l'évaluation des compétences professionnelles des enseignants | - Importance et place de la compétence interculturelle, à part entière. - Importance des connaissances et de la culture dans la formation des enseignants, de l'enseignement et des activités pédagogiques pour le développement de cette compétence et de l'ouverture, l'accueil et le respect de l'Autre. - La dimension « combattre le racisme, le sexisme et toute autre forme de préjugé et de discrimination » ne fait pas partie du discours des participants. |
| Townsend 2002 | États-Unis | Explorer les impacts du projet interculturel (<i>cross-cultural</i>) de formation à l'enseignement Chrysalis, expérimenté par le chercheur. Ce projet est un programme de trois ans qui vise à fournir aux étudiants sous-représentés dans les collèges de formation des enseignants –Africains Américains, Hispaniques, hommes Euro-Américains – un soutien pour mener des carrières dans l'enseignement en milieu urbain. | Approche qualitative, étude de cas d'un formateur dans sa classe. - Auprès de 15 étudiants du projet Chrysalis au cours de la session à l'automne 2000 Collecte de données : - 8 entrées à leur journal réflexif concernant des incidents critiques vécus/observés au cours de leur formation pratique ou théorique | - Les étudiants ont fait état d'incidents survenus au cours de leurs stages et dans leurs cours universitaires, les séminaires ou encore les conférences proposées dans le programme. - Plusieurs ont fait état d'incidents où l'enseignant-associé ou leur superviseur de stage interprète mal leurs propres différences culturelles ou celles des élèves. - Les thèmes relevés par les étudiants indiquent qu'une formation à l'enseignement culturellement pertinent (<i>culturally relevant teaching</i>) ne doit pas se limiter à un ou deux cours d'éducation multiculturelle, mais doit faciliter les interactions parmi les futurs enseignants de différentes cultures et offrir un soutien éthique accru lors des expériences vécues en stage. |
| Wilder, Ferris et An 2010 | États-Unis (New York métro.) | Explorer l'expérience de participants à une étude-pilote de mentorat en ligne entre des futurs-enseignants américains « facilitateurs technologiques » et des futurs-enseignants namibiens, qui a pour objectif d'améliorer la compréhension de la diversité et des problèmes d'équité. L'expérience a été menée dans un cours enseigné par le chercheur. | Approche qualitative, recherche-action exploratoire - Auprès de 8 futurs- enseignants américains suivant un cours de technologie éducative et de 8 futurs-enseignants namibiens. Collecte de données : - Questionnaires - Courriels et discussions entre participants | - Cette étude-pilote atteint effectivement les objectifs d'une expérience de terrain multiculturelle pour de futurs « facilitateurs technologiques ». - Cette expérience a permis aux participants américains de prendre conscience des inégalités technologiques entre les nations et l'impact de ces inégalités sur l'incorporation des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage. |

Chapitre 6 – L'éducation antiraciste, critique ou transformative

Ce chapitre dresse le portrait de treize travaux théoriques et onze études empiriques portant sur les approches antiraciste, critique ou transformative en éducation.

6.1 Travaux théoriques

Les recherches sélectionnées, qui se revendiquent de ce vaste courant, proviennent majoritairement des États-Unis, ou abordent ces enjeux dans le contexte américain. Quelques-unes concernent des expériences canadiennes (Moodley, 1995; Dei, Karumanchery, James-Wilson, James, Zine et Rinaldi, 2000), mais lorsqu'il en sera question, nous spécifierons la provenance géographique des données identifiées afin d'en contextualiser le propos. Certains travaux théoriques majeurs de ce courant n'ont pas été pris en compte dans la revue de littérature préalable, car ils n'abordaient pas directement la formation des enseignants²⁰.

6.1.1 Principales caractéristiques théoriques et conceptuelles du courant

Les travaux s'inscrivant au sein de ces courants témoignent des influences syncrétiques de différentes approches auxquelles les auteurs s'identifient. En effet, et à l'instar du courant multiculturel, ils utilisent plusieurs terminologies empruntées à l'un ou à plusieurs de autres courants, tout en s'inscrivant, par leurs postulats et fondements théoriques, dans une perspective antiraciste, critique ou transformative. La majorité des travaux se réclame explicitement de la théorie critique de la race (*Critical Race Theory*, CRT), de la *Pédagogie critique* et de l'antiracisme, mais quelques-uns, dont Moodley (1995), Brown-Jeffy et Cooper (2011) et Milner (2008) amalgament l'approche multiculturelle et la pédagogie culturellement pertinente et inclusive à l'approche antiraciste. Deux études, celles de Smith-Maddox et Solorzano (2002) et de Sleeter (2004), ne font pas spécifiquement mention de l'approche adoptée, mais s'inscrivent clairement dans le paradigme antiraciste. D'autres appellations de ce courant critique, comme l'approche postcoloniale et l'approche Afrocentriste²¹, sont parfois aussi utilisées.

²⁰ Parmi celles-ci, l'étude de Dei et Johal (2005) constitue une réflexion épistémologique et méthodologique sur le champ de la recherche antiraciste au sein des sciences sociales et dans la production de savoir en général. Les auteurs cherchent à repenser la recherche antiraciste afin de recadrer sa pratique, en conservant l'une de ses caractéristiques-clés : la collaboration entre les chercheurs et les sujets de leurs recherches et entre les communautés locales et de recherche. Ensuite, l'article de Gillborn (2006) concernant les pistes de convergence entre la théorie critique de la race (*critical race theory*, CRT) et l'antiracisme, dans l'objectif de créer un cadre conceptuel pour la recherche, a aussi été exclu. Et finalement, le livre de Leonardo (2005), qui s'avère d'une grande pertinence pour définir les fondements des principaux courants en éducation, a été délaissé car, comme les deux autres, il ne concerne pas la formation des enseignants.

²¹ La théorie postcoloniale a surtout porté son attention sur le discours colonial, afin de débusquer ses mécanismes et de déconstruire les modes de perception et les représentations dont les colonisés ont été (ou sont encore) l'objet. La

Les travaux sélectionnés ont la particularité de porter leurs analyses à plusieurs niveaux, tant sur les structures sociales et politiques dans lesquelles se situent les systèmes d'éducation, que sur les acteurs du système scolaire, qu'ils soient administrateurs, chercheurs, enseignants, élèves ou parents. La prise en compte du contexte sociopolitique et de l'histoire (des minoritaires et des majoritaires) est, pour ces auteurs, fondamentale. Ils partagent en ce sens une compréhension du monde et de ses structures de domination, en particulier du racisme, et soulignent l'importance d'opérer une transformation des mentalités (conscience, attitudes, comportements et pratiques) dans le système d'éducation et chez les enseignants. Ils sont généralement critiques envers la formation initiale et continue des enseignants, qu'ils voient comme un mécanisme menant à la reproduction des inégalités sociales. De plus, ces recherches mettent la justice sociale au centre de leurs préoccupations, et le racisme comme principal point de départ d'une critique de la reproduction d'inégalités sociales au sein du système scolaire et du programme de formation des enseignants. Plusieurs chercheurs ciblent directement la production et la reproduction du racisme dans les écoles. Pour Kincheloe et McLaren (2007), Nieto (2009) et Ladson-Billings et Tate (2006), le problème ne réside pas uniquement dans les lacunes de la formation initiale, pratique et théorique, des enseignants, mais résulte de facteurs structureaux et de politiques gouvernementales mises en place. Par exemple, certains identifient la montée en popularité des mesures antilibérales (ex. la loi *No Child Left Behind*), ou les assauts de la droite américaine envers le système d'éducation, comme causes à considérer dans la lecture de la situation (Kincheloe et McLaren, 2007). Leurs recherches visent spécifiquement la prise en compte du racisme dans le maintien des inégalités systémiques, autant en éducation que dans la société.

Autre caractéristique importante : les théoriciens de ce courant défendent tous une transformation en profondeur de la formation initiale des enseignants et des processus et pratiques du système d'éducation ayant des effets inégalitaires. Ils critiquent généralement tous l'approche additive dominante dans la formation des enseignants, qui consiste à n'ajouter qu'un cours sur la diversité dans la formation des enseignants, au détriment d'une approche plus transversale. Le même regard est porté sur le curriculum scolaire, dans lequel sont souvent saupoudrées de grandes généralités concernant les communautés (souvent stéréotypées), au lieu d'introduire des éléments de l'expérience vécue de ces groupes et leurs voix (Apple et Beane, 2007; Kincheloe et McLaren, 2007). Pour ces

décolonisation consiste à déconstruire les stéréotypes intériorisés sur soi-même et sur les autres (Milner, 2008). Les principaux théoriciens de cette approche sont Frantz Fanon (*Les Damnés de la terre*, 1961), Edward Saïd (*Orientalism*, 1978) et Albert Memmi (*Portrait du colonisé, précédé du portrait du colonisateur*, 1957). L'Afrocentricité est un courant théorique né aux États-Unis, qui vise également à déconstruire les perceptions et les représentations dominantes occidentales des Noirs afin de repenser, voire de refonder, l'identité noire et la contribution des cultures et civilisations africaines à l'histoire de l'humanité. Molefi Kété Asante a été le premier auteur noir américain à écrire sur l'Afrocentricité (voir entre autres, *Afrocentricity: The Theory of Social Change*, 1985 et *The Afrocentric Idea*, 1998)

théoriciens, la conception éducative de Paulo Freire prédomine : l'éducation est un moyen de transformation sociale pour s'attaquer aux structures inégales mises en place, car l'école est autant un lieu de reproduction de la domination sociale qu'un lieu de transformation sociale. D'où la centralité de la justice sociale chez ces théoriciens. Pour Cochrane-Smith (2004), la formation des enseignants doit être conceptualisée à la fois comme un enjeu d'apprentissage et un enjeu politique lié à des problèmes de justice sociale, et non pas comme une question d'implantation d'une politique publique ou d'un programme officiel.

Les enseignants doivent, selon les chercheurs, s'y engager fermement notamment en rendant l'environnement scolaire et le curriculum plus pertinents culturellement pour les élèves, afin qu'ils s'y reconnaissent et y développent des moyens pour lutter contre les inégalités sociales. Nieto (2009), qui s'attaque aussi aux causes structurelles des inégalités, souligne que ce ne sont pas les enseignants qui vont révolutionner le monde, mais qu'ils ont un pouvoir permettant de changer les choses. Tout en étant conscients des facteurs extérieurs qui affectent la réussite scolaire, comme l'insécurité alimentaire, elle rappelle que les enseignants ne peuvent agir en ne prenant pas en compte les facteurs qui maintiennent des barrières structurelles à la réussite scolaire de certains élèves, mais sans se sentir impuissants ou se culpabiliser.

6.1.2 Objectifs

Les articles, chapitres et livres analysés couvrent une grande variété d'objectifs, comme en témoigne le tableau 4. Presque tous les documents sont destinés aux futurs enseignants ou aux enseignants, deux s'adressent aux chercheurs et professeurs en éducation, et un seul vise tous les publics. L'ouvrage *Democratic Schools* (Apple et Beane, 2007) et celui de Kincheloe et McLaren (2007) sont les seuls de cette synthèse qui ne mettent pas l'accent sur le racisme, mais plutôt sur la citoyenneté critique et transformatrice, bien que leur préoccupation soit dirigée vers la compréhension et le renversement des inégalités sociales. La plupart s'inscrivent dans la théorie critique de la race (CRT) mais en puisant parfois dans d'autres approches. Par exemple, Dei et al. (2000), amalgament l'éducation inclusive et l'antiracisme, abordent les bases philosophiques et théoriques de l'inclusion, les enjeux fondamentaux de l'éducation en contexte canadien et les politiques mises en place.

Tableau 4. Les objectifs des travaux théoriques du courant de l'éducation antiraciste, critique ou transformative

Les références complètes sont dans la bibliographie.

| Auteurs | Pays | Objectifs/questions de recherche | Public visé |
|---|------------|--|---|
| Apple et Beane 2007 | États-Unis | Seconde édition de <i>Democratic Schools</i> , portant sur la pertinence de mettre en pratique une éducation démocratique dans les écoles publiques afin de développer l'esprit critique. Fait état de plusieurs expériences d'écoles et d'enseignants qui pratiquent l'éducation à la vie démocratique à l'école, favorisant ainsi l'expansion de ces principes à l'ensemble de la communauté, en formant des futurs citoyens à l'esprit critique qui participeront pleinement à la vie sociale. L'enjeu est de mettre l'accent sur la formation de cet esprit critique chez les élèves et sur un enseignement qui tient compte de leurs réalités. | Enseignants Élèves |
| Brown-Jeffy et Cooper 2011 | États-Unis | <i>Toward a Conceptual Framework of Culturally Relevant Pedagogy...</i> Analyser la pédagogie culturellement pertinente (<i>culturally relevant pedagogy</i>) chez les principaux chercheurs et exercer un croisement avec la théorie critique de la race (CRT). Recenser et catégoriser les thèmes qui sont les plus récurrents à travers les travaux majeurs relevant de la CRP. Développer des stratégies critiques pour les enseignants. | Enseignants |
| Cochran-Smith 2004 | États-Unis | Conceptualiser la formation des enseignants comme une question d'apprentissage (<i>learning problem vs training and testing problem</i>) et comme une question politique au sens large, qui vise la justice sociale (et non pas comme une simple question normative, visant l'application d'une politique publique). | Futurs enseignants Élèves |
| Dei et Calliste (dir.) 2008 | Canada | <i>Power, Knowledge and Anti-Racism Education a Critical Reader</i> . Théoriser l'antiracisme, abordé dans différents contextes éducationnels et pratiques scolaires au Canada. Effectuer une lecture critique des multiples oppressions (race/genre/classe/sexualité) qui se déploient dans différents secteurs de la société pour montrer comment se sont construites ces structures de domination. Aborder les institutions en éducation en tant que lieu de transformation sociale et certains chapitres analysent des pratiques quotidiennes en éducation pour montrer les défis de la mise en œuvre d'une approche antiraciste. Par un examen critique des facteurs d'oppression qui marquent l'histoire, la politique et l'économie, les auteurs dégagent les processus de production des « différences » au sein des rapports inégaux de pouvoir. L'accent est mis sur les systèmes, les structures et les relations de domination, particulièrement les constructions racistes, classistes et sexistes de la réalité, qui dominent encore dans le regard social et l'interprétation dominante des réalités historiques. | Enseignants |
| Dei, Karumanchery, James-Wilson, James, Zine et Rinaldi 2000 | Canada | <i>Removing the margins : the challenges and possibilities of inclusive schooling</i> . Poser le cadre des problèmes fondamentaux de l'éducation en contexte canadien et porter un regard critique sur les politiques mises en place. Clarifier que l'antiracisme et l'inclusion ne sont pas des projets visant des « intérêts spéciaux », mais un projet humain qui vise directement à contrer les forces de l'oppression qui affectent notre société. Est issu d'une recherche sur les meilleures pratiques inclusives en Ontario. | Enseignants en formation Enseignants |
| Gillborn, Ladson-Billing et Taylor (dir.) 2009 | États-Unis | Livre <i>Foundations of a critical race theory in education</i> . Dédié à la théorie critique de la race (CRT) dans la recherche en éducation. Le livre retrace l'histoire de la CRT en droit et en éducation, réunissant à la fois des écrits sur les fondements juridiques et sur les politiques dans le milieu scolaire. Face au racisme institutionnalisé, les juristes ont créé des concepts juridiques, tels que l'intersectionnalité, le discours haineux, le racisme inconscient ou systémique et les ont appliqués à la déségrégation des écoles, à l' <i>Affirmative action</i> , à l'interprétation des droits de la personne, etc. Ce livre ne porte sur la formation initiale des enseignants, mais plutôt sur les fondements de la CRT en éducation et sur les perspectives critiques dans le champ de la recherche en éducation. | Chercheurs Enseignants |

| Auteurs | Pays | Objectifs/questions de recherche | Public visé |
|--|------------|---|---|
| Kincheloe et McLaren 2007 | États-Unis | Livre <i>Critical pedagogy ...</i> Présenter les fondements théorique, pédagogique et politique de la pédagogie critique. L'objectif de la pédagogie critique est d'ouvrir un espace pour que les apprenants puissent, d'une part, développer leur propre pouvoir (<i>empowerment</i>) en tant qu'agent critique et autonome au plan moral et politique, et d'autre part, remettre en question les inégalités et processus qui les engendrent, affirmant ainsi le caractère inconditionnel de la liberté universitaire et de l'exercice démocratique. Livre divisé en trois parties. La première aborde le cadre théorique de la pédagogie critique. La deuxième réunit des textes sur les dimensions pédagogiques de la pédagogie critique, notamment l'éthique, les médias, la culture populaire urbaine, la musique, les épreuves uniformes (<i>high-stakes testing</i>) et la formation initiale des enseignants. La dernière aborde les dimensions politiques de la pédagogie critique, telles que la décolonisation, l'engagement, la démocratie, le néolibéralisme, etc. | Futurs enseignants Enseignants |
| Ladson-Billings et Tate (dir.) 2006 | États-Unis | <i>Education Research in the Public Interest : Social Justice, Action, and Policy</i> . Démontrer le lien entre l'éducation et l'intérêt public à l'aide de l'analyse des discours sociaux (ou narration), en tant que concept fondamental de la théorie critique de la race (CRT). Utilise la terminologie du courant multiculturel, mais fait appel à des principes fondamentaux de la CRT. Le livre reprend divers exemples pour montrer les liens directs entre l'éducation et les débats publics. | Chercheurs |
| Milner 2008 | États-Unis | Proposer l'utilisation du concept de « convergence d'intérêts » et du mouvement perturbateur, principes fondamentaux de la théorie critique de la race (CRT), pour pallier les lacunes théoriques et empiriques dans la formation initiale des enseignants. | Professeurs en formation à l'enseignement |
| Moodley 1995 | Canada | <i>Multicultural Education in Canada...</i> Retracer l'histoire du pluralisme au Canada. Examiner les politiques multiculturelles en éducation et l'évolution des programmes en enseignement des langues officielles, d'éducation multiculturelle et d'éducation antiraciste. Limites et défis de leur mise en œuvre. | Tous publics |
| Nieto 2009 | États-Unis | Discuter de la création de communautés d'apprentissage multiculturelles dans les écoles. Adapter des pratiques, valeurs et attitudes des enseignants favorisant l'apprentissage des élèves, spécialement ceux de milieux défavorisés, issus de communautés autochtones, afro-américaine, etc. | Futurs enseignants Enseignants |
| Sleeter 2004 | États-Unis | Préparer les enseignants blancs à travailler en toute équité en contexte de diversité, afin de ne pas perpétuer de faibles attentes envers les élèves des minorités, une disparité de réussite scolaire, un inconfort et un manque de savoir pédagogique approprié. Développe un cadre de recherche en vue de construire un programme d'enseignement cohérent pour les futurs enseignants, car une perspective antidiscriminatoire ne peut s'acquérir à partir d'un seul cours dans leur formation, ni par une seule expérience de terrain ou un seul stage. Vise un développement professionnel imbriqué à une réforme en éducation, qui puisse former les enseignants blancs débutants dans la profession et répondre à leurs besoins. | Futurs enseignants |
| Smith-Maddox et Solorzano 2002 | États-Unis | Utiliser la méthode de formulation et de résolution de problème (<i>problem posing / solving method</i>) de Paulo Freire et l'étude de cas afin de proposer un type d'éducation alternative en formation des enseignants, pour enseigner à des populations diversifiées. Préparer les futurs enseignants à être plus réflexifs. Intégrer la théorie critique de la race (CRT) en éducation. Ils présentent une approche très concrète pour développer la conscience critique des futurs enseignants en les mettant dans des situations réelles de racisme auxquelles ils doivent apporter des réponses. | Futurs enseignants |

6.1.3 Éléments de problématique

Dans la majorité des travaux retenus, les changements sociaux, politiques et démographiques qui ont des impacts sur les milieux scolaires sont abordés sous l'angle du racisme institutionnalisé et de la reproduction du racisme dans la formation des professionnels de l'enseignement. Plusieurs auteurs parlent d'un écart qui se creuse entre les élèves des minorités et le personnel scolaire, qui provient encore largement du groupe majoritaire. Selon ces théoriciens, ce fossé entre la culture majoritaire et la diversité des cultures minoritaires se traduit par des différences de réussite scolaire entre les élèves noirs et les élèves blancs, en particulier en milieu urbain et dans les quartiers défavorisés (Cochrane-Smith, 2004; Nieto, 2008; Sleeter, 2008). À l'instar des auteurs du courant multiculturel, les théoriciens antiracistes (Brown-Jeffy et Cooper, 2011) se demandent donc comment préparer les enseignants à devenir plus réflexifs culturellement (Smith-Maddox et Solorzano, 2002) et à développer des habiletés pour soutenir les élèves de différentes origines, répondre à leurs besoins et interagir avec eux. Plusieurs travaux font état des inconforts des enseignants envers les élèves de couleur ou d'origines différentes, de leurs difficultés à faire des liens avec leur propre réalité et à développer de l'empathie, de préjugés envers les familles de couleur, qui dévalueraient l'éducation selon eux, et d'une tendance à référer plus rapidement les élèves des minorités racisées en adaptation scolaire ou à les mettre en classes spéciales (Sleeter, 2008). En raison de ces difficultés à travailler avec les élèves des minorités racisées, les enseignants du groupe majoritaire se font transférer dès que possible dans des écoles de banlieue plus homogènes, ce qui favorise une forte rotation du personnel dans les écoles de milieux défavorisés. La source de ce problème, qui maintient leurs préjugés, se trouverait dans l'absence ou l'insuffisance de formation critique sur la diversité, de connaissances ou d'expériences auxquelles les enseignants sont exposés lors de leur formation initiale (Sleeter, 2008). D'autres, comme Milner (2008) ou Cochrane-Smith (2004), soulignent le manque de recherches empiriques, conceptuelles et théoriques à cet égard, alors que Apple et Beane (2007) notent l'insatisfaction grandissante des éducateurs à l'égard du curriculum et d'un enseignement trop éloigné des préoccupations et des réalités des élèves des groupes minorisés. Milner (2008), ainsi que Dei et al. (2000), estiment donc que la formation initiale pose problème, car elle aborde, théorise et conceptualise peu les enjeux de justice sociale et les problèmes contemporains liés à la diversité (raciale, ethnoculturelle, de genre, sexuelle, de classe, religieuse, linguistique) dans leurs liens avec les buts de l'éducation. Cette faible théorisation témoigne d'une reproduction du racisme dans la formation des professionnels de l'enseignement (Milner, 2008). La formation initiale doit donc mener les futurs enseignants à déconstruire les conceptions stéréotypées de certains groupes, qui rendent le racisme invisible dans le contexte éducatif (Smith-Maddox et Solorzano, 2002).

Les chercheurs de ce courant identifient directement la production et la reproduction du racisme dans les écoles comme principale problématique (Kincheloe et McLaren, 2007; Ladson-Billings et Tate, 2006;

Nieto, 2009), à la fois issue des lacunes dans la formation initiale des enseignants, de facteurs structurels et des politiques gouvernementales en place. Kincheloe et McLaren (2007) mentionnent notamment l'impact des forces sociales conservatrices, visant à maintenir des inégalités systémiques et contribuant à les occulter, en éducation comme dans d'autres secteurs. D'autres, comme Sleeter (2008), rappellent que la déségrégation des écoles aux États-Unis depuis les années 1960 serait en partie à l'origine des problèmes actuels associés à la blanchitude (*whiteness*) du corps enseignant, car la fermeture de nombreuses écoles fréquentées par les Noirs (parce que considérées comme inférieures aux écoles blanches), a mené à la mise à pied d'environ 40 000 enseignants et administrateurs noirs et à leur sous-représentation au sein du personnel scolaire.

Pour ces théoriciens, les disparités de réussite scolaire, de décrochage, de pauvreté et d'inégalités de ressources entre les groupes raciaux, culturels et linguistiques sont des problèmes intimement liés à la formation déficiente des enseignants sur ces enjeux (Cochrane-Smith, 2004). Plusieurs auteurs critiques, postcoloniaux et antiracistes, qui adoptent la théorie critique de la race (CRT), notamment, abordent spécifiquement le problème de l'invisibilité des discriminations, en particulier du racisme, dans le système d'éducation et dans les pratiques des enseignants. Selon Brown-Jeffy et Cooper (2011), l'idéologie dominante, raciste et non inclusive, qui a été institutionnalisée et légalisée dans le système éducatif américain, s'est érigée en norme sociale et est maintenue grâce à une sorte d'aveuglement face au racisme (*colorblindness*) et aux différences entre les élèves. Le *colorblindness* est le fait de masquer ce que King (1991) appelle un « racisme a-critique » (*dysconscious racism*), qui justifie l'inégalité et l'exploitation en acceptant l'ordre existant comme étant naturel, pris pour acquis et interchangeable. Il est conçu comme une forme de racisme intériorisée et intégrée, qui repose sur le mythe d'une disparition du racisme aujourd'hui. Cette tendance se manifeste par la célébration superficielle et stéréotypée des différences d'une part, et le déni du maintien des structures sociales, politiques et économiques racistes d'autre part (Brown-Jeffy et Copper, 2011; Smith-Maddox et Solorzano, 2002). Ces auteurs critiquent les pratiques éducatives qui ne se limitent qu'à « célébrer » des différences. Pour Milner (2008) et Nieto et Bode (2008), aborder le racisme, les inégalités et les discriminations en classe ne consiste pas à en parler une seule fois dans un cours, mais bien à intégrer la perspective antiraciste, critique ou transformative de manière transversale dans le curriculum et dans la formation des enseignants. Pour Sleeter (2004), quatre problèmes inter-reliés affectent l'enseignement et doivent être abordés en profondeur dans la formation initiale ou continue des maîtres : 1) le « racisme a-critique » (*dysconscious racism*) (King, 1991); 2) les faibles attentes envers les jeunes des minorités racisées (découlant du racisme a-critique); 3) la peur et la méconnaissance de ces minorités, et la crainte d'aborder les questions de racisme dans les classes; 4) le manque d'autoréflexivité des enseignants en tant qu'agents porteurs de cultures.

Pour nombre d'auteurs, la vision essentialiste et les préjugés souvent inconscients chez les enseignants les amènent à voir les différences culturelles des élèves des minorités racisées comme une déficience ou un handicap. Dans diverses études, de nombreux enseignants soutiennent que les parents de certaines minorités racisées accordent moins d'importance à l'éducation que les familles blanches ou issues de certains autres groupes. Lorsqu'un jeune noir connaît des difficultés, le problème est souvent ethnicisé ou attribué à sa culture. Corollairement, le groupe majoritaire est implicitement considéré comme la référence normative à laquelle tous les groupes doivent se conformer. De fait, ces perceptions, souvent peu remises en questions, mènent les enseignants à des types de classement ou d'orientation qui conduisent les jeunes de certaines minorités racisées vers des classes spéciales et des suivis particuliers (Brown-Jeffy et Cooper, 2011; Milner, 2008; Sleeter, 2004). Pour les auteurs antiracistes et critiques, ces représentations ne peuvent être comprises en faisant abstraction des structures de domination, qui maintiennent des inégalités en fonction de catégories construites socialement. Dei et Calliste (2008) estiment donc pertinent d'examiner les perspectives dominantes en éducation (dont l'approche multiculturelle traditionnelle fait partie!) au regard des rapports sociaux de domination, qui placent les élèves et leur famille au centre de problèmes scolaires (échec, décrochage, etc.), afin de faire une lecture plus systémique des problèmes (donc moins psychologisante, individualisante et stigmatisante) permettant d'agir sur ceux-ci.

À cet égard, Nieto (2009) rappelle la nécessité de prendre en compte les paliers individuel, collectif, institutionnel et idéologique des processus de production du racisme —et des autres rapports d'oppression et de domination (sexisme, classisme, homophobie, etc.) — pour mieux saisir les différents niveaux d'intervention qui interpellent le milieu scolaire. Elle montre comment les structures sociales de domination et d'oppression, à travers divers facteurs structureaux, institutionnels ou idéologiques, entrent dans le maintien de la pauvreté et du racisme, et contribuent aux discriminations scolaires en termes d'opportunités d'éducation, de manque de soutiens, de curriculum rigide, de tests de classement non-adaptés aux réalités des immigrants et des minorités, de sélection, etc. (Nieto et Bode, 2008). D'autres auteurs vont dans le même sens dans leur analyse, montrant comment les médias, les débats sociaux, certaines études sur le quotient intellectuel (QI), les discours alarmistes (et souvent impressionnistes) des leaders associatifs ou des acteurs institutionnels concernant, entre autres, l'échec scolaire, la criminalité, la pauvreté, créent un faisceau de conditions favorables à la construction et au maintien d'une représentation des jeunes des minorités visibles comme « problèmes » (Brown-Jeffy et Cooper, 2011; Sleeter, 2004).

À l'instar de plusieurs auteurs, Gillborn, Ladson-Billings et Taylor (2009) se demandent comment faire face à ce racisme institutionnel et systémique, se manifestant par la sélection et la hiérarchie scolaire, à travers diverses pratiques problématiques liées notamment à la discipline (sanctions plus sévères

envers les jeunes noirs par exemple), au classement (*tracking*²²), aux épreuves uniformes (*high-stakes testing*), au financement des écoles, à l'« agir Blanc » (*acting white*), voire à l'absence de monitoring (*monitoring*), de soutien ou de suivis pour répondre aux besoins des jeunes des minorités, des immigrants et des réfugiés. Pour Cochrane-Smith (2004), il importe donc de reconceptualiser l'équité en éducation afin d'en faire non pas un ensemble d'opportunités pour tous les élèves, menant à la passation des mêmes tests de classement, mais une prise en compte réelle des inégalités de ressources et d'opportunités des élèves. De même, la préparation des futurs enseignants ne doit pas être conçue comme une simple formation sur des savoirs de base et des habiletés techniques visant à faire passer des contenus et des épreuves, mais comme un rapport critique aux savoirs et un engagement envers la réussite et l'épanouissement des élèves. Enfin, la préparation des jeunes à vivre en démocratie ne doit pas être uniquement conceptualisée comme un moyen d'assimiler les élèves aux valeurs, à la langue et aux savoirs dominants, dans le but de les qualifier pour contribuer à l'économie, mais aussi comme un apprentissage de la citoyenneté critique, des droits et des libertés.

6.1.4 Les savoirs, savoir-faire et savoir être

Pour les théoriciens antiracistes, il importe non seulement de développer certaines connaissances et compétences chez les professionnels de l'éducation ou les élèves, relativement aux valeurs démocratiques dans les sociétés pluralistes (inclusion; égalité; non-discrimination; diversité sociale, ethnoculturelle, religieuse et linguistique), mais aussi des stratégies de transformation des structures et des pratiques des milieux scolaires (Gillborn et al., 2009). À cet égard, Dei et Calliste (2008) proposent une stratégie pragmatique favorisant les changements systémiques ou institutionnels afin d'éliminer non seulement le racisme mais aussi les systèmes imbriqués d'oppression sociale : sexisme, classisme, etc. L'éducation antiraciste entend transformer autant les attitudes que les pratiques des institutions, ce qui nécessite une analyse de la production et de la transmission du racisme dans chaque milieu. Au-delà d'un rapprochement interindividuel, elle s'intéresse aux relations de pouvoir et questionne les structures et leur rôle dans la production-reproduction des inégalités, ainsi que la responsabilité de toutes les catégories d'acteurs. En milieu scolaire, ce questionnement touche autant la définition de la mission éducative et du curriculum (rôle de l'État), que l'organisation des services éducatifs (rôle des commissions scolaires), le quotidien scolaire (rôle de l'école) et les relations entre enseignants, élèves, parents et autres acteurs. Tous les mandats de l'école – socialisation, qualification, instruction – sont questionnés par cette approche. La pédagogie antiraciste doit donc être intégrée au programme,

²² Le classement (*tracking*) consiste à séparer les groupes selon leurs niveaux ou performances scolaires et cette pratique d'étiquetage affecte les élèves handicapés, de mêmes catégories sociales ou groupes ethnoculturels; c'est une forme de ségrégation qui place les élèves dans des filières ou des voies différentes (Apple et Beane, 2007 : 22-23; Ladson-Billings et Tate, 2006).

qu'elle modifie en profondeur, en traversant l'ensemble des matières du curriculum et les pratiques. Dès lors, selon Dei et Calliste (2008), elle doit préconiser des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui visent à : reconnaître les répercussions sociales et les mutations du racisme; comprendre les recoupements avec d'autres formes d'oppression (classe, genre, orientation sexuelle), qui relèvent de processus semblables de domination; questionner le pouvoir et les privilèges en mettant en doute la rationalité de la dominance dans la société; problématiser la marginalisation et la délégitimation des connaissances, expériences et conceptions des groupes subordonnés; saisir les processus de construction identitaire; reconnaître le rôle du système d'enseignement dans la production et la reproduction des inégalités. L'école ne peut être perçue comme neutre ou « objective », car en tant qu'institution impliquée dans la production de sujets sociaux et politiques, et dans la production d'une vision de l'avenir, l'école doit considérer ses fonctions en termes à la fois historique, critique et « transformatif ».

6.1.4.1 Les savoirs

En fonction des objectifs de ce courant, les théoriciens ciblent dans l'ensemble quatre types de savoirs incontournables en formation des maîtres : une bonne connaissance des droits et libertés, des enjeux contemporains et de l'histoire du racisme et des groupes minoritaires, racisés ou opprimés; la compréhension des processus et des structures de domination et des rapports de pouvoir, en particulier du racisme, et de leurs impacts sur la vie des élèves; la conscience de l'intersectionnalité des marqueurs d différence, et la prise en compte des expériences et réalités des élèves; les savoirs issus de l'expérience des élèves, des familles et des communautés.

Connaître les droits, les enjeux contemporains et l'histoire du racisme et des minorités

La connaissance de l'histoire, particulièrement de ses aspects occultés ou peu connus, est le premier savoir que les enseignants devraient maîtriser (peu importe leur discipline), particulièrement l'histoire du racisme dans son propre pays, les processus de colonisation, l'impérialisme et les différentes formes de domination raciale dans le contexte actuel de mondialisation (entre autres envers les Autochtones) (Moodley, 1995). L'histoire des groupes ethnoculturels minoritaires joue ici un rôle central (Ladson-Billings et Tate, 2006) afin de mettre en évidence la multiplicité et la complexité des interprétations historiques et des réalités contemporaines en tant que discours²³ majoritaires ou minoritaires, un exercice qui permet d'entrer dans un dialogue critique (Kincheloe et McLaren, 2007). Aux États-Unis, par exemple, le fait de connaître l'histoire de l'esclavage, du racisme et de la ségrégation entre les Noirs

²³ La narration et la contre-narration (*storytelling and counter-storytelling*) sont, selon Gillborn (2006), des façons de débattre des perspectives historiques officielles ou majoritaires, et de construire une histoire alternative remettant en question les représentations dominantes.

et les Blancs permet de comprendre que les deux groupes ont reçu une éducation très différente, phénomène qui persiste aujourd'hui (Gillborn et al., 2009).

Comprendre les processus et les structures de domination et d'oppression, les inégalités sociales

Tous les théoriciens préconisent une compréhension des inégalités sociales se reproduisant dans les rapports sociaux et politiques des institutions éducatives et dans le contexte sociopolitique plus large (Apple et Beane, 2007; Dei et al., 2000; Moodley, 1995; Nieto, 2009). Les enseignants, comme les élèves, doivent développer une capacité de comprendre les formes de savoirs dominants (Moodley, 1995), de définir le racisme en tant que système d'oppression, et d'identifier la normativité blanche qui en découle, dans le but de les remettre en question ou de les contester. Ces connaissances sont jugées fondamentales tant pour les enseignants que les élèves, étant donné que l'oppression et le racisme affectent directement le quotidien de certains élèves ou enseignants des minorités (Gillborn et al., 2009; Nieto, 2009). Les théoriciens soulignent l'importance de faire des liens entre les problèmes réels vécus dans les écoles et les études qui font état de la discrimination systémique, afin de favoriser la prise de conscience de ces réalités chez les futurs enseignants (Dei et al., 2000). Les enseignants doivent donc connaître et comprendre le rôle central du racisme dans l'éducation (Gillborn et al., 2009; Smith-Maddox et Solorzano, 2002), et les concepts socialement construits de race, d'ethnicité, de genre, de classe, de langage et d'orientation sexuelle (Dei et al., 2000). Ils doivent désapprendre les savoirs stéréotypés liés à ces marqueurs²⁴ et savoir analyser, résoudre des problèmes et réfléchir à l'acte d'enseigner à une population d'élèves diversifiée (Smith-Maddox et Solorzano, 2002). L'acquisition de connaissances sur les rapports sociaux de race aiderait tous les élèves à intégrer les savoirs, les attitudes et les habiletés nécessaires aux interactions interculturelles, interpersonnelles et sociales, ainsi qu'à des actions civiques favorisant la construction d'une nation plus démocratique et juste (Ladson-Billings et Tate, 2006). Dans le contexte canadien, Moodley (1995) propose d'initier les élèves à la compréhension des forces ayant contribué au racisme dans l'histoire canadienne, en incorporant dans les curriculums les expériences locales et globales des différents groupes ayant contribué au Canada, et d'offrir des programmes sur les langues d'origine dans le curriculum officiel.

Considérer les élèves, les familles et les communautés comme sources de savoirs riches

Smith-Maddox et Solorzano (2002) soulignent l'importance de considérer les élèves, les familles et les communautés dans lesquelles les écoles sont situées comme des ressources et des sources de savoirs. La plupart des auteurs mettent davantage l'accent sur la création de liens entre les enseignants, les familles et les communautés, à la fois pour apprendre de leurs expériences et pour les impliquer dans

²⁴ Voir la note de bas de page 5, page 10.

les apprentissages ou les processus de décision afin de bâtir un curriculum signifiant et représentatif de leurs réalités et expériences.

Développer la conscience de l'intersectionnalité et la prise en compte des réalités des élèves

Les enseignants doivent avoir conscience que les divers marqueurs identitaires d'une personne (genre, classe, année d'arrivée dans le pays d'accueil, opinions politiques, histoire familiale, etc.) peuvent agir comme facteurs d'inclusion ou d'exclusion, de manière situationnelle ou non (Nieto, 2009). C'est pourquoi plusieurs théoriciens insistent sur l'importance de la prise en compte des réalités et expériences de chacun des élèves. Chaque enseignant doit avoir une connaissance minimale du contexte familial, communautaire (dynamiques du quartier), migratoire, linguistique, socioéconomique et religieux de l'élève afin d'être en mesure d'interpréter correctement les besoins et comportements d'une part, et d'adapter son matériel pédagogique pour faciliter l'apprentissage de l'élève d'autre part (Brown et Cooper, 2011; Moodley, 1995). Cela peut se traduire, par exemple, par l'utilisation d'éléments de l'histoire, des réalités du quartier ou de celles des enfants (en les mettant à contribution dans la classe) (Moodley, 1995). Dans leur formation, les enseignants doivent être amenés à développer des outils en ce sens (Sleeter, 2004), que ce soit par le biais de stages, d'immersion, de jumelages, de recherche-action, de mentorat avec les pairs ou d'expériences de terrain dans les communautés (Smith-Maddox et Solorzano, 2002). Selon Dei et al. (2000), les enseignants doivent se concentrer sur la production de savoirs visant l'action sociale.

6.1.4.2 Les savoir-faire

Les nombreux savoir-faire des enseignants, préconisés par ces théoriciens, mettent en pratique et/ou favorisent l'intégration des savoirs essentiels mentionnés précédemment. Dans l'ensemble, l'accent est mis sur l'acquisition de savoir-faire permettant à la fois aux enseignants et aux élèves d'identifier les inégalités sociales, d'acquérir des outils pour les remettre en question et les combattre. Les savoir-faire visent à redonner du pouvoir à ceux qui sont les plus marginalisés socialement et à développer un esprit d'analyse critique chez les élèves, afin de questionner la stratification sociale et ses fondements racistes. Parmi les savoir-faire les plus importants, notons la capacité de :

- Transmettre aux élèves des savoirs critiques et non hégémoniques à travers un curriculum représentatif de l'expérience des élèves
- S'engager dans la lutte contre les injustices sociales et les discriminations, contrer les préjugés et développer le pouvoir d'agir (*empowerment*) et l'engagement des élèves envers la démocratie
- Développer des pratiques réflexives

- Valoriser le savoir des élèves, des communautés et des familles, leur participation démocratique et la coopération
- Assurer une égalité structurelle et des opportunités égales pour tous.

Transmettre aux élèves des savoirs critiques et non hégémoniques à travers un curriculum représentatif de l'expérience des élèves

L'approche antiraciste favorise la prise en compte des questions liées à l'oppression et aux inégalités structurelles basées sur la race, le genre ou la classe sociale dans le curriculum scolaire et dans les stratégies d'enseignement, dans le but de cultiver une perspective critique face à un système d'éducation inéquitable (Smith-Maddox et Solorzano, 2002). Pour comprendre les inégalités structurelles dans la société et dans la classe, et comprendre ce qu'est un système d'oppression, il est fondamental que les enseignants rendent explicite le racisme dans la société en donnant des exemples et en s'inspirant des expériences et réalités des élèves et des communautés (Dei et Calliste, 2008; Gillborn et al., 2009). Le fait de parler des politiques ou des codes de vie mis en place dans les écoles est insuffisant. Les théoriciens estiment qu'il faut aborder les disparités entre les histoires des minorités et de la majorité et examiner les différentes interprétations (académique et personnelle) de ces histoires (Gillborn et al., 2009). En prenant comme point de départ le contexte social, politique et culturel plus large dans lequel vivent les élèves (Nieto, 2009), les enseignants doivent apprendre à utiliser des techniques d'enseignement prenant en compte les différences, les discriminations et les droits, tout en s'appuyant sur la diversité des expériences et des parcours des élèves dans leur propre classe, pour susciter chez eux une prise de conscience et une appropriation des savoirs. La mise en place de ces pratiques a pour effet de renverser les effets dits de « discontinuités culturelles » (Brown-Jeffy et Cooper, 2011), spécialement dans les contextes où la race et les différences culturelles sont associées à un « handicap » ou à un « déficit » chez les élèves (Brown-Jeffy et Cooper, 2011). La majorité des auteurs considère très important pour les enseignants de savoir comment aborder la question de la marginalisation de certains groupes directement et ouvertement avec les élèves, ainsi que les questions de pouvoir, de privilèges et de domination (Dei et al., 2000).

L'objectif est aussi d'apprendre à développer avec les élèves des outils d'analyse et de réflexion afin qu'ils deviennent des agents critiques de leur société, questionnent le statu quo, le sens commun, les idées préconçues (Brown-Jeffy et Cooper, 2011). Il faut, en ce sens, développer chez eux les habiletés et les savoirs nécessaires afin qu'ils puissent délibérer, porter des jugements éthiques, exercer leur choix, en particulier par des actions qui visent des changements démocratiques (Kincheloe et McLaren, 2007), prendre leurs responsabilités, intervenir dans le monde dans lequel ils vivent et remettre en question des pratiques qui, en raison des préjugés racistes, sexistes ou classistes, enlèvent le « pouvoir d'agir » à certains groupes (*disempowering*) (Kincheloe et McLaren, 2007). Pour leur permettre d'identifier les contradictions éthiques et politiques qui traversent leur société, il est fondamental que

les enseignants ne sous-estiment pas la capacité de leurs élèves à saisir la complexité des réalités sociales dans lesquelles ils baignent déjà (racisme, pauvreté, sexisme, itinérance, inégalité, etc.) (Apple et Beane, 2007). Les élèves sont ainsi en mesure d'apprendre à réfléchir sur la justice sociale, en prenant en compte à la fois les rapports sociaux, les institutions et les pratiques sociales (Moodley, 1995). Les enseignants mettent en place un processus de construction des savoirs à partir de ce que les élèves connaissent (Ladson-Billings et Tate, 2006), en les encourageant à affirmer leurs identités, à développer leurs capacités intellectuelles et à s'engager de façon significative dans leur communauté (Nieto, 2009).

Pour Smith-Maddox et Solorzano (2002), l'étude de cas comme exercice dans la formation initiale des enseignants leur donne des outils pour apprendre à identifier et à nommer les problèmes sociaux et systémiques qui affectent les élèves minorisés ou racisés, à les analyser et à y trouver des solutions. Cela leur permet aussi d'examiner et de mettre à l'épreuve leurs propres connaissances concernant le racisme, la race et la culture. Les théoriciens préconisent d'exposer les futurs enseignants à des situations de racisme dans leur formation initiale (simulation, jux de rôles, observations dans le quartier, témoignages de victimes), afin de les amener à proposer des solutions pour gérer les problèmes qui en découlent (Gillborn et al., 2009).

En formation initiale des maîtres, il est tout aussi nécessaire d'apprendre aux futurs enseignants à développer un curriculum de manière autonome, pour pallier les lacunes des curriculums nationaux (Milner, 2008). La création d'un curriculum est une compétence fondamentale pour les futurs enseignants. Le contenu du curriculum peut permettre aux élèves de mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent. Cependant, les curriculums de la majorité des écoles tiennent peu ou pas compte de l'histoire, du vécu et des savoirs des personnes racisées ou racialisées²⁵. Selon ces théoriciens l'une des conséquences majeures d'un curriculum n'abordant que l'idéologie de la suprématie blanche est le développement d'un sentiment d'infériorité chez les élèves de couleur, en plus de contribuer au maintien du racisme. Le curriculum devrait donc être représentatif de *tous* les élèves et de leurs histoires et développer une compréhension du processus de « racisation » (Milner, 2008).

S'engager dans la lutte contre les injustices sociales et les discriminations, contrer les préjugés et développer le pouvoir d'agir (empowerment) et l'engagement des élèves envers la démocratie

L'approche antiraciste (Smith-Maddox et Solorzano, 2002) préconise un engagement des enseignants à lutter contre les injustices sociales et la discrimination systémique. Le développement du pouvoir d'agir (*empowerment*) est donc central, afin que les enseignants puissent critiquer ouvertement les savoirs dominants et les rapports de pouvoir qui maintiennent le statu quo. Ce savoir-faire est

²⁵ Les termes « racisés » et « racialisés » sont utilisés de façon identique. Voir la note 5, page 10.

autant une posture professionnelle qu'une pratique et une attitude en classe, qui implique de porter, avec les élèves, un regard critique sur le programme scolaire, la structure de l'école et les pratiques des institutions ayant des effets inégalitaires, puis de transformer les structures et les comportements qui perpétuent le racisme systémique et les autres formes d'oppression sociale par l'introduction de valeurs démocratiques, coopératives et solidaires à l'école (Dei et Calliste, 2008). Ce vaste savoir-faire signifie également que les enseignants agissent comme modèles et coopèrent avec leurs collègues et différents acteurs sociaux pour lutter contre les injustices au sein du système scolaire et dans la société. Ils doivent avoir développé les habiletés du travail collaboratif avec les membres de l'équipe-école, notamment lorsqu'ils veulent adapter les politiques et pratiques de l'école pour les rendre plus équitables (Nieto, 2009). L'école devient ainsi, tant pour le personnel scolaire que pour les élèves, un lieu de réflexion sur les causes des inégalités, sur les liens entre l'éducation et les forces sociales, politiques et économiques, et sur les moyens d'apporter des changements aux processus et aux pratiques (Apple et Beane, 2007; Kincheloe et McLaren, 2007).

En plus de transmettre des savoirs sur le racisme et les systèmes de domination, les enseignants doivent acquérir des méthodes pour « déconstruire » chez les élèves les préjugés et les stéréotypes dans leur société (Ladson-Billings et Tate, 2006). Les enseignants ayant préalablement appris à confronter leurs propres biais, ils pourront mieux équiper les élèves d'habiletés leur permettant de confronter leurs propres préjugés (Dei et Singh Johal, 2005). Ainsi, les enseignants devraient apprendre à adapter constamment leurs propres pratiques d'enseignement, en particulier lorsqu'elles ne fonctionnent pas avec les élèves des groupes minorisés, plutôt que de responsabiliser les élèves pour des difficultés qui peuvent reposer sur des préjugés sociaux (Gillborn et al., 2009).

Afin de former les élèves à être des acteurs critiques et des citoyens actifs, il est donc incontournable que les futurs enseignants soient aptes à préparer les élèves à comprendre ce qu'est une démocratie et à vivre dans une société démocratique (Milner, 2008). Cependant, les enseignants doivent transmettre un regard critique sur les types de démocratie existantes et leurs limites ou effets pervers, en soulignant notamment les inégalités et les privilèges des groupes qui se targuent d'être démocratiques (Gillborn et al., 2009). Ils doivent expliquer aux élèves pourquoi la démocratie est désirable et possible (Kincheloe et McLaren, 2007), mais en critiquant le maintien des démocraties qui s'apparentent à des oligarchies. Dans un contexte où les écoles fonctionnent majoritairement sur un mode hiérarchique et souvent peu démocratique (rapports enfants-adultes, directeur-personnel scolaire, personnel-parents), il est donc important que les enseignants mettent en place des processus et pratiques qui soutiennent la vie démocratique et la rendent significative afin de préparer les élèves à la défendre et l'appliquer (Apple et Beane, 2007; Kincheloe et McLaren, 2007).

Smith-Maddox et Solorzano (2002) proposent une méthode de recherche que les futurs enseignants peuvent mettre en pratique en formation initiale afin d'acquérir les connaissances, la sensibilité et la compréhension de ce que signifie l'engagement envers la justice sociale dans leur travail. Tout comme

Sleeter (2004), ils encouragent l'expérience de terrain pour les enseignants en formation, comme les immersions dans les communautés. Selon eux, la meilleure façon d'aborder le racisme s'avère la prise de conscience directe, en situation réelle. Ils se demandent, en ce sens, comment préparer les futurs enseignants à être plus réflexifs culturellement et comment intégrer la théorie critique de la race (CRT) en éducation. Inspirée de la méthode de formulation et de résolution de problème (*problem posing / solving method*) de Paulo Freire²⁶, Smith-Maddox et Solorzano (2002) proposent un apprentissage en trois étapes chez les futurs enseignants :

- 1) *identifier et nommer les problèmes sociaux*, participer à la vie de la communauté locale, connaître les principaux problèmes en écoutant et en parlant avec les gens, en observant la vie communautaire;
- 2) *analyser les causes des problèmes sociaux*, identifier les thèmes, décrire et analyser les causes du problème à travers un dialogue avec les élèves, les acteurs de l'école et de la communauté;
- 3) *trouver des solutions aux problèmes sociaux* en collaboration avec les élèves et les acteurs de l'école et de la communauté, et les mettre en œuvre (Ibid., 2002 : 69-70).

Ce type d'exercice pratique amène l'étudiant, d'une part, à s'engager dans un dialogue avec la communauté locale sur des problèmes sociaux comme la pauvreté, le racisme ou l'analphabétisme, qui peuvent être des réalités vécues par leurs futurs élèves et, d'autre part, à réfléchir à la façon dont ces problèmes sociaux affectent l'expérience scolaire des élèves (Smith-Maddox et Solorzano, 2002).

Développer des pratiques réflexives

La majeure partie des enseignants appartient encore largement au groupe majoritaire, que ce soit au Québec, au Canada ou aux États-Unis. Afin de contrer certaines résistances des futurs enseignants envers les questions de racisme et de justice sociale (Milner, 2008), ils doivent être amenés à interroger leurs propres identités, biais, préjugés et privilèges. Selon ces théoriciens, déconstruire le mythe selon lequel le racisme n'existe plus (qui amène plusieurs enseignants à croire qu'en ne faisant pas de différence, on traite tous les élèves de la même manière et on ne fait pas discrimination) est une démarche essentielle. Ils doivent réaliser que la dite « neutralité » et l'aveuglement face au racisme (*colorblindness*) ne fait qu'occulter les rapports inégaux entre les groupes et l'expérience de discrimination des minorités (Gillborn et al., 2009). Ils doivent aussi remettre en question la méritocratie, qui cache une discrimination systémique envers les élèves des minorités : sous couvert de neutralité, certains préjugés et stéréotypes sont maintenus envers les groupes racialisés, telle la

²⁶ Cette méthode poursuit trois objectifs : 1) procurer aux futurs enseignants l'opportunité de critiquer la culture et la structure des écoles; 2) développer leur conscience critique concernant l'ordre social; et 3) faire des futurs enseignants des agents de changement social (Maddox et Solorzano, 2002 : 70).

croyance que les familles de certains groupes minorisés dévalorisent l'éducation, étant donné leur moindre participation à l'école. Afin d'éviter cette soi-disant neutralité, les théoriciens préconisent une prise de conscience approfondie des futurs enseignants en formation initiale, afin qu'ils n'exercent pas qu'une simple célébration de la diversité, en organisant des fêtes interculturelles, mais qu'ils arrivent à déconstruire les notions de mérite et de *colorblindness* (Gillborn et al., 2009). Ils doivent s'interroger sur la construction sociale de la race ou de l'ethnicité, la domination ou, à l'inverse, les privilèges qui leur sont associés, et les outils pour exercer leur pouvoir d'agir (*empowerment*) (Milner, 2008).

Valoriser le savoir des élèves, des communautés et des familles, leur participation démocratique et la coopération

Le fait d'impliquer la famille et les différentes communautés proches de l'école dans l'éducation des élèves favorise la démocratisation de l'éducation d'une part, et d'autre part, la prise en compte des réalités ethnoculturelles. Dans ces conditions, les enseignants développent leurs propres savoirs en s'informant et en dialoguant avec la communauté locale (Apple et Beane, 2007). Le fait d'encourager les enseignants à créer des liens avec les familles des élèves ouvre la porte à la valorisation de savoirs et savoir-faire des élèves, des familles et des communautés (Nieto, 2009). L'utilisation de ces savoirs et leur intégration dans l'enseignement sont considérées comme un moyen pédagogique efficace afin d'accroître la connaissance mutuelle des élèves des minorités, leur sentiment d'appartenance au groupe et leur participation. En corollaire, le fait de valoriser la production d'apprentissages informels ou à l'extérieur de l'école conduit à une meilleure compréhension et intégration de la culture des élèves et permet de déhiérarchiser les savoirs. Le fait d'établir des relations positives avec les parents augmente la compréhension, pour l'enseignant, des difficultés structurelles auxquelles ils font face (Sleeter, 2004). Ce savoir-faire peut aussi se traduire par la valorisation explicite des élèves comme interlocuteurs dans le processus de prise de décisions concernant l'enseignement, le curriculum ou les activités (Gillborn et al., 2009; Smith-Maddox et Solorzano, 2002). L'inclusion des élèves, de la famille et des communautés dans le processus de décision est également préconisée comme facteur de développement du pouvoir d'agir (*empowerment*) et d'engagement démocratique envers l'école.

Dans l'évaluation des apprentissages des enfants, l'enseignant doit par ailleurs s'informer, par différentes approches ou stratégies, sur les réalités migratoires, familiales, sociales ou culturelles vécues par les élèves. Nieto (2009) illustre l'importance de ce savoir-faire par une anecdote : un enseignant blanc dévalorise les performances en mathématiques d'une élève afro-américaine de 10 ans dont les notes sont peu élevées. Cependant, l'enseignant ignore que cette enfant paye tous les comptes de la maison parce que sa mère, dépendante à la drogue, est incapable d'effectuer ces tâches. Ne s'étant pas informé de la réalité de cette enfant, l'enseignant ignore les savoirs et savoir-faire qu'elle a acquis en raison de sa situation familiale difficile. Afin d'éviter la dévalorisation des habiletés des élèves, les enseignants peuvent avoir recours à plusieurs moyens pour mieux connaître leurs expériences ou réalités. Cela peut se traduire par des activités d'apprentissage ludiques en classe

(dessins, journal de bord, etc.), la discussion avec les intervenants scolaires, la consultation du dossier de l'élève, la communication avec les parents, des périodes de visites libres ou des activités avec les familles (Nieto, 2009).

Dans une perspective de mise en place de communautés d'apprentissage, l'apprentissage de méthodes de dialogue et l'approche coopérative en classe et à l'école sont aussi très préconisées par le courant antiraciste, en réaction aux valeurs compétitives prônées par les systèmes d'éducation contemporains (Smith-Maddox et Solorzano, 2002; Sleeter, 2004). La coopération crée une force de changement social qui fait la promotion, chez les élèves, de l'efficacité collective et de l'entraide (Apple et Beane, 2007). La coopération nourrit le sentiment d'égalité entre les élèves de toutes origines. La mise en place d'une communauté d'apprentissage élargie avec l'équipe-école et les communautés contribue à entretenir des liens d'appartenance et à élargir la participation des élèves et des familles aux affaires académiques, à la planification scolaire et à la prise de décision qui affecte la vie des élèves (Apple et Beane, 2007; Dei et Calliste, 2008). Le partage du pouvoir dans l'espace scolaire avec les parents, les membres de la communauté et le personnel de l'école permet d'offrir aux jeunes des modèles auxquels ils peuvent s'identifier et les incite à être plus impliqués dans leur apprentissage (Dei et al., 2000; Smith-Maddox et Solorzano, 2002).

Afin de devenir des facilitateurs de l'apprentissage dans leurs classes (Brown-Jeffy et Cooper, 2011), les enseignants doivent donc s'informer à propos de leurs élèves et de leur famille (Nieto, 2009). Il va sans dire que l'écoute attentive de tous les élèves est un savoir-faire intimement lié aux savoir-être. L'utilisation de techniques d'écoute attentive, mais aussi d'approches délibérative, coopérative et participative afin de mieux comprendre les expériences des élèves des minorités doit donc être développée par les futurs enseignants.

Assurer une égalité structurelle et des opportunités égales pour tous

Dans le but d'assurer le succès scolaire de tous les élèves (Brown-Jeffy et Cooper, 2011; Ladson-Billings et Tate, 2006), les enseignants doivent éviter de reproduire un ordre hiérarchique en classe (Dei et al., 2000). Les écoles devraient donc identifier et adopter des pratiques qui éliminent les barrières institutionnelles discriminatoires. Dans le but de redonner du pouvoir (*empowering*) aux jeunes des groupes minoritaires au sein de la structure et de la culture scolaires, ces théoriciens estiment que les programmes de formation des maîtres doivent s'appuyer sur la diversité culturelle et viser à contrer les inégalités (Ladson-Billings et Tate, 2006). Les enseignants doivent donc travailler tant individuellement que collectivement à assurer la réussite de tous les élèves. Cela peut se traduire par des approches pédagogiques coopératives, axées sur la constitution de groupes hétérogènes en termes de styles d'apprentissage ou de différences sociales ou ethnoculturelles, et en valorisant les différences dans une perspective de réussite pour tous (Nieto, 2009). Pour contrer l'effet des inégalités sociales, les enseignants doivent avoir des attentes éducatives élevées envers tous leurs élèves, en modifiant les

stratégies d'enseignement pour s'adapter aux besoins de chaque élève, en débusquant le classement (*tracking*) et les évaluations biaisées (*biased testing*) qui créent de la discrimination (Apple et Beane, 2007; Ladson-Billings et Tate, 2006).

Ces savoir-faire impliquent aussi la capacité de surmonter les résistances envers l'éducation démocratique chez certains d'acteurs scolaires qu'elle n'encourage trop les élèves à remettre en question les savoirs dominants et la hiérarchie (Apple et Beane, 2007). Selon Milner (2008), il est nécessaire de constituer des groupes internes d'enseignants qui soutiennent la justice sociale et s'engagent de manière proactive et collective, car c'est ainsi qu'ils pourront faire pression, apporter des changements structurels, développer des savoirs et des habiletés pour influencer les politiques publiques (Moodley, 1995). Ces auteurs préconisent aussi de mettre en place dans les écoles un comité de vigilance sur les relations ethniques (Moodley, 1995) et un comité de soutien pour les nouveaux enseignants, constitué d'enseignants plus anciens qui ont un profond engagement envers la justice et une longue expérience en contexte de diversité. Le but est de fournir un soutien aux enseignants débutants, afin qu'ils affrontent collectivement les problèmes, en portant leur attention sur les réalités contextuelles et les aspects éthiques de l'enseignement. Ainsi, plutôt que de mettre exclusivement l'accent sur des compétences techniques, comme la planification des situations d'apprentissage et la construction d'outils et de stratégies d'évaluation, les enseignants effectueraient une analyse partagée de leurs milieux dans l'objectif de déconstruire leurs propres préjugés et d'améliorer leur pratique (Sleeter, 2004; Smith-Maddox et Solorzano, 2002).

6.1.4.3 Les savoir-être

Parmi les principaux savoir-être identifiés par les auteurs du courant antiraciste, critique ou transformatif, plusieurs recourent largement les savoir-faire décrits précédemment, notamment en ce qui concerne les attitudes des enseignants dans leurs relations humaines, liées à l'écoute, à la sensibilité et à la prise en compte des réalités, de l'expérience et des besoins spécifiques des élèves, à l'empathie et à une pratique éthique du soin envers les élèves, à la réflexivité des enseignants envers leur position de pouvoir et à l'engagement profond envers la justice sociale. Nous ne les répéterons donc pas en détail, mais soulignons au moins trois savoir-être récurrents.

Empathie, écoute, acceptation, solidarité et éthique du soin

Les futurs enseignants doivent développer une sensibilité particulière envers leurs élèves (*culturally responsive teacher*) (Smith-Maddox et Solorzano, 2002), qui requiert de porter une grande attention aux réalités, expériences et besoins des élèves, comme nous l'avons mentionné précédemment. Il faut donc que les enseignants comprennent ce qu'est un stéréotype ou un préjugé, et qu'ils aient appris à s'en défaire, afin que naissent chez eux l'acceptation et le respect de la différence, ce qui implique aussi le respect des différentes difficultés, rythmes d'apprentissage, forces et faiblesses des élèves (Moodley,

1995), et l'inclusion des diverses origines des élèves dans les savoirs transmis et les activités faites en classe (Brown et Cooper, 2011). Le développement d'une plus grande sensibilité permet à l'enseignant d'observer les différences et d'en tenir compte dans le curriculum et l'enseignement (Brown et Cooper, 2011). La diversité devient ainsi une valeur prisee, qui favorise une meilleure compréhension des réalités des jeunes et de leur construction identitaire (Moodley, 1995). Ce respect envers les réalités des élèves s'exprime aussi par la prise de conscience et la reconnaissance par les enseignants du fait qu'ils peuvent apprendre des élèves (Nieto, 2009). L'enseignement se conçoit dans cette perspective comme un processus continu d'actualisation des approches pédagogiques et du curriculum (pour toujours assurer sa pertinence) en fonction des réalités des élèves : ce qui est significatif pour eux, leurs rêves, leurs goûts, leurs styles d'apprentissage, leur expérience migratoire, linguistique et religieuse, leurs espoirs, leurs passe-temps préférés, leurs peurs, leurs besoins et leurs talents (Nieto, 2009). Il repose aussi sur des attentes élevées, des exigences rigoureuses envers tous les élèves, ainsi qu'une croyance inébranlable en leurs compétences pour développer une identité positive (Moodley, 1995; Nieto, 2009). L'enseignant doit donc prendre en compte leurs points de vue (Dei et al., 2000) et ne pas les percevoir comme des récipiens passifs, mais comme des producteurs de savoirs (Kincheloe et McLaren, 2007).

Nous avons mentionné dans la section sur les savoirs que dans la perspective antiraciste, critique ou transformative, les enseignants doivent développer une compréhension des principaux problèmes sociaux qui concernent leurs élèves et le monde en général (Apple et Beane, 2007). Dès lors, ils doivent être attentifs au contexte historique, familial, migratoire et social des élèves et aux structures institutionnelles qui maintiennent les inégalités éducationnelles (Dei et al., 2000). Les enseignants peuvent ainsi développer ce que Apple et Beane appellent une « éthique du soin démocratique » (*ethic of democratic care*), c'est-à-dire une attitude visant à être activement engagé contre le racisme, l'injustice, la centralisation du pouvoir, la pauvreté et d'autres inégalités qui portent atteinte à la dignité des jeunes et réduisent leurs espoirs (Apple et Beane, 2007). Cette « pratique critique du soin » (*critical care praxis*) s'ancre dans une compréhension historique de la vie des élèves et porte attention aux dimensions individuelles et institutionnelles du soin (Nieto, 2009). L'éthique du soin démocratique vise également à transmettre l'autonomie, l'autocritique, la gouvernance de soi et l'indépendance d'esprit, qualités incontournables pour vivre en démocratie (Kincheloe et McLaren, 2007).

Réflexivité et conscience de ses propres biais, préjugés, attitudes et privilèges

Tel que mentionné précédemment, les futurs enseignants doivent prendre conscience de la position qu'ils occupent dans la société du fait de leur appartenance à un groupe majoritaire ou minoritaire, afin de se positionner en tant qu'alliés plutôt qu'« oppresseurs » (Dei et al., 2000). Cette tâche difficile demande de passer par un auto-examen continu et une prise de conscience de ses privilèges blancs, ou au contraire de son oppression (Kincheloe et McLaren, 2007; Milner, 2008), puis de vivre une réelle

transformation personnelle (Nieto, 2009). Cette autoréflexivité signifie également d'examiner les dilemmes moraux et éthiques de l'enseignement, en mettant au défi ses propres idées préconçues, et d'apprendre à parler des inégalités avec les élèves, même si cela compromet la position de domination ou la crédibilité de l'enseignant (Smith-Maddox et Solorzano, 2002).

Engagement et modèle de justice

Comme on l'a vu, les auteurs du courant antiraciste, critique ou transformatif accordent tous une grande importance à l'engagement individuel et collectif pour la justice sociale (Kincheloe et McLaren, 2007; Milner, 2008; Nieto, 2009). Les enseignants ont la responsabilité de ne pas abuser de leur autorité, d'agir comme modèle de justice envers les élèves, de donner l'exemple en matière de respect réel des droits et libertés et de donner les outils aux élèves afin qu'ils puissent agir contre les injustices. Des attitudes critiques, mais qui se combinent avec l'espoir et la motivation fermes à travailler à des changements, sont nécessaires à un réel apprentissage éthique chez les élèves (Nieto, 2009). En faisant preuve de vigilance, de courage, de résistance, de dévouement, de discipline et de soin (*caring*), les enseignants montrent qu'ils ne sont pas paralysés face aux inégalités et injustices, aux obstacles et aux défis multiples qui affectent leur profession (coupures dans les programmes destinés aux élèves vulnérables, pressions pour l'adoption de curriculums dans une perspective marchande et compétitive, palmarès des écoles, etc.) et qu'ils trouvent des solutions (Apple et Beane, 2007; Kincheloe et McLaren, 2007; Milner, 2008; Smith-Maddox et Solorzano, 2002).

6.2 Travaux empiriques et évaluatifs

Toutes les publications analysées proviennent de l'Amérique du Nord, dont six des États-Unis (Milner IV, 2006; Mosley, 2010; Pennington, 2007; Renner, Price, Keene et Little, 2004; Sleeter, 2001; Souto-Manning, 2011) et cinq du Canada (Denis et Schick, 2003; Heydon et Hibbert, 2010; Jacquet, 2007; Potvin et Mc Andrew, 2010; Potvin, Mc Andrew et Kanouté, 2006). Ces écrits sont présentés plus finement dans un tableau-synthèse au tableau 5 ci-après

6.2.1 Approches théoriques et méthodologies

Dans la quasi-totalité des études, l'approche qualitative est privilégiée. Elle est généralement mise en œuvre par la réalisation d'études de cas, d'auto-ethnographie, d'analyse du discours ou de recherche-action impliquant les étudiants en formation initiale, par l'entremise d'entrevues, d'observations en classe, d'analyses de leurs travaux ou de discussions en groupe. L'analyse documentaire, l'évaluation de programme et l'approche quantitative constituent des approches plutôt marginales, mais présentes. Outre une revue de littérature et une analyse de contenu de programmes, qui se base sur l'expérience d'enseignement des chercheurs, toutes les recherches reposent sur un échantillon allant de 1 à 71 individus. Près des deux tiers des recherches s'appuient toutefois sur un petit échantillon (de 1 à 26

individus passés en entrevue principalement). Dans les deux tiers des cas, les études reposent sur des échantillons composés d'étudiants en formation initiale à l'enseignement et impliquent également le ou les chercheurs en tant que professeur en formation initiale. Dans deux études, l'échantillon repose sur une diversité d'intervenants du système d'éducation étudié.

6.2.2 Objectifs et angles de recherche

L'ensemble des recherches recensées vise à examiner des pratiques pédagogiques antiracistes, critiques ou transformatives et leurs impacts sur la capacité des futurs enseignants de la majorité à enseigner dans des contextes de diversité ethnoculturelle (Denis et Schick, 2003; Heydon et Hibbert, 2010; Jacquet, 2007; Milner, 2006; Mosley, 2010; Pennington, 2007; Potvin et Mc Andrew, 2010; Potvin, Mc Andrew et Kanouté, 2006; Renner, Price, Keene et Little, 2004; Sleeter, 2001; Souto-Manning, 2011). La moitié des études vise à comprendre plus particulièrement les effets de certaines pratiques pédagogiques antiracistes, critiques et transformatives sur la conscience et la pratique des futurs enseignants (Jacquet, 2007; Milner, 2006; Pennington, 2007; Renner et al., 2004; Sleeter, 2001; Souto-Manning, 2011). Les autres tentent soit de comprendre la résistance à l'antiracisme chez Futurs enseignants, soit de retracer la formation à cette pédagogie à travers leurs discours sur leur expérience d'enseignement (Denis et Schick, 2003; Heydon et Hibbert, 2010; Mosley, 2010). Deux études ont pour objectif de cartographier les pratiques antiracistes présentes dans le milieu scolaire au Québec (Potvin et Mc Andrew, 2010; Potvin et al., 2006).

6.2.3 Résultats

Dans l'ensemble, ces études démontrent l'importance et les impacts positifs des pratiques antiracistes et critiques, notamment l'auto-ethnographie, l'analyse des narrations, le théâtre, les expériences en milieu communautaire multiethnique, l'introspection et les discussions en groupe. Ces pratiques permettent aux étudiants de développer des outils pédagogiques antiracistes et de prendre ensuite conscience du pouvoir et des privilèges dans leur milieu de pratique (Denis et Schick, 2003; Heydon et Hibbert, 2010; Jacquet, 2007; Milner, 2006; Mosley, 2010; Pennington, 2007; Potvin et Mc Andrew, 2010; Potvin et al., 2006; Renner et al., 2004; Sleeter, 2001; Souto-Manning, 2011). On note toutefois des difficultés lors du passage de la théorie à la pratique, un aspect qui pourrait être davantage étudié (Jacquet, 2007; Renner et al., 2004). En effet, certaines études soulignent la reconnaissance de la pertinence de ces approches dans les discours des futurs enseignants, mais des lacunes au niveau de la compréhension et de l'application lors des stages (Denis et Schick, 2003; Heydon et Hibbert, 2010; Sleeter, 2001). L'utilisation du concept de racisme chez les futurs enseignants, et l'ajout à leur formation d'une autoréflexivité sur leur position et leur statut dans les rapports inégaux de pouvoir entre les groupes dans la société, sont des thèmes présents dans six des études analysées (Milner, 2006; Mosley, 2010; Pennington, 2007; Potvin et Mc Andrew, 2010; Potvin et al., 2006; Souto-Manning,

2011). Six études soulignent également les faiblesses des pratiques antiracistes elles-mêmes, notamment le manque de connaissances concernant le racisme et les pratiques pédagogiques antiracistes chez les enseignants ou professeurs en formation initiale des maîtres (Denis et Schick, 2003; Milner, 2006; Mosley, 2010; Pennington, 2007; Potvin et Mc Andrew, 2010; Potvin et al., 2006).

Tableau 5. Travaux empiriques et évaluatifs du courant de l'éducation antiraciste, critique ou transformative

| Auteurs | Pays | Objectifs/questions de recherche | Méthodologie | Principaux résultats et/ou conclusions |
|------------------------|-------------------------------|--|---|---|
| Denis et Schick 2003 | Canada (Saskatchewan) | Comprendre la résistance des étudiants blancs au changement social et à l'éducation antiraciste en analysant les présomptions qui sous-tendent cette résistance. | Approche qualitative, analyse de discours des étudiants Se base sur l'expérience des auteures dans un cours obligatoire en formation initiale sur l'interculturel donné à des étudiants s'identifiant comme blancs | Trois présupposés idéologiques récurrents ont été identifiés chez les étudiants sur la production des inégalités : - La race n'a pas d'importance. - Tous les apprenants ont les mêmes opportunités. - À travers des actions individuelles et de bonne volonté, nous pouvons tous réussir. |
| Heydon et Hibbert 2010 | Canada (Ontario) | Contribuer à la recherche en répondant aux défis de la formation des maîtres en alphabétisation (<i>littéracie</i>). Promouvoir une réflexion critique et une compréhension complexe de l'alphabétisation, de l'enseignement et de l'apprentissage. Questions de recherche : 1) Comment les étudiants répondent-ils aux approches pédagogiques sélectionnées dans les cours d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, et portant sur leurs histoires et croyances personnelles concernant l'alphabétisation? 2) Quelles sont les expériences des étudiants et de quelle façon enrichissent-elles ces cours ou soulèvent-elles de nouveaux défis? | Approche qualitative, étude de cas multiple - Étude de cas avec 7 participants d'une étude de cas qualitative plus large (71 participants sur 8 mois) Collecte de données : - Sondage électronique (données sociodémographiques et questions sur la langue et les pratiques d'alphabétisation) - Travaux produits par les étudiants dans le cours « <i>language arts</i> », se basant sur leur expérience et la liant de manière réflexive au contenu du cours - Entrevues avec 7 candidats de différents âges, genres, ethnicités et expériences, axées sur leurs récits, leur histoire, leur conception de l'alphabétisation et leur expérience du cours | - L'analyse a confirmé l'efficacité du cours <i>language arts</i> , et la nécessité de porter une attention plus grande aux problèmes liés au pouvoir et à l'inconscient dans l'apprentissage de l'enseignement en alphabétisation. - L'étude a confirmé que l'expérience antérieure des étudiants (formelle et informelle) est étroitement liée à leurs croyances sur la pratique. - L'étude a démontré l'utilité de l'approche réflexive pour le futur enseignant, qui comprend mieux son propre parcours d'alphabétisation à travers une réflexion critique. - L'étude suggère qu'il serait pertinent de pousser plus loin l'analyse du contexte sociopolitique dans lequel se situent les narrations des étudiants afin d'établir des liens avec leurs conceptions personnelles. |
| Jacquet 2007 | Canada (Colombie-Britannique) | Recherche exploratoire sur les pratiques pédagogiques adoptées par les professeurs et leurs étudiants. Questions de recherche : 1) Quels sont les programmes ou cours offerts par les universités sur le pluralisme en éducation? 2) Quels sont les thèmes discutés ou non dans les cours? | Approche qualitative et inductive, étude de cas multiple - Données recueillies dans six cours traitant des enjeux de la diversité en éducation, offerts dans deux universités anglophones en Colombie-Britannique - Recherche exploratoire ne permettant pas d'étendre les résultats à tous les programmes de formation des maîtres. | - La présence d'inconforts et d'une pédagogie critique soutenue par la réflexion est apparente. - Certains points de rupture sont à noter dans l'articulation de la réflexion critique chez les étudiants, qui se manifestent sous forme de désarroi, voire d'impuissance et de silence. Recommandations : - Porter une plus grande attention aux émotions que suscitent ces approches pédagogiques. |

| | | | | |
|-------------|------------------------|--|--|--|
| | | <p>3) La perspective critique est-elle abordée dans le traitement de ces thèmes? 4) Les étudiants ont-ils l'occasion de mettre en pratique les connaissances acquises sur les enjeux de la diversité? 5) Qu'est-ce qui justifie la pédagogie utilisée?</p> | <p>Collecte de données : - Observation non participante (n=14), recueil de documents, échantillonnage de travaux d'étudiants, 19 transcriptions de discussions en classe, six syllabus, notes de cours, activités pédagogiques et dissertations. - Validation par triangulation</p> | <p>- Études longitudinales afin de suivre les futurs enseignants dans leurs premières années d'enseignement pour voir le passage de la théorie à la pratique. - Comparaison interprovinciale au Canada.</p> |
| Milner 2006 | États-Unis (Tennessee) | <p>Questions de recherche : 1) Comment les opportunités d'apprentissage (théorique et pratique) en formation de maîtres favorisent-elles leur succès dans les classes en milieux urbains aux États-Unis? 2) Quels sont les facteurs dans ces cours qui favorisent la préparation des futurs enseignants pour les classes urbaines du secondaire?</p> | <p>Approche qualitative, étude de cas multiple - Participants : 14 futurs enseignants (13 blancs, un Asiatique; 12 femmes, 2 hommes; 23 à 48 ans, années d'expériences variées) en stage dans des écoles publiques</p> <p>Collecte de données : - Discussions en classe dans un cours sur la diversité, qui vise à développer des compétences, habiletés, savoirs, attitudes et dispositions pour enseigner en contextes multiethniques et défavorisés - Travaux de session des étudiants - Entrevues avec 13 participantes choisies au hasard, à la fin du cours pour mesurer l'influence du cours - Questionnaire à la fin du cours pour la rétroaction des étudiants</p> | <p>- Les cours portant sur la diversité et l'éducation en milieu urbain sont essentiels à la compréhension et au développement des connaissances des futurs enseignants.</p> <p>- Impacts positifs sur les étudiants du cours sur la diversité dans les milieux scolaires: atteinte d'un meilleur niveau de connaissances suite au cours, démontré dans leur pratique avec les élèves des écoles publiques. Recommandations et conclusions : - Accorder une plus grande attention au racisme et à la race dans la formation des enseignants. - Aider les étudiants à créer leur futur programme d'enseignement afin de satisfaire les besoins de tous les élèves. - Développer les cours de formation initiale des maîtres afin qu'ils procurent aux élèves une compréhension des dynamiques de pouvoir.</p> |
| Mosley 2010 | États-Unis (Texas) | <p>Explorer la construction de l'enseignement de la pédagogie critique antiraciste à travers le parcours d'une étudiante blanche (Kelly) en formation initiale des maîtres.</p> <p>Question de recherche : - Comment la compréhension du racisme et de l'antiracisme se construit-elle à travers les interactions de Kelly avec ses élèves et ses collègues en formation des maîtres, et ce, à partir d'une formation « d'alphabétisation raciale » comme outil personnel et pédagogique?</p> | <p>Approche qualitative, étude de cas</p> <p>Collecte de données : - 3 phases sur 4 semestres (phase 1 : collecte de données : vidéos, notes de cours; phase 2 : vidéos de petits groupes de discussion, dont une classe entière; phase 3 : étude d'entrevues avec les 4 participants, dont discussions de groupes et entrevues individuelles filmées) Analyse du discours de Kelly lors de session de tutorat avec des élèves afro-américains, et de ses discussions des textes sur la</p> | <p>- Il existe une variété de rôles et de parcours possibles pour les enseignants blancs qui souhaitent devenir des enseignants antiracistes. - Il est nécessaire de construire un cadre plus complet de « pratiques d'alphabétisation raciale » dans les contextes éducatifs. - L'apprentissage de l'enseignement antiraciste commence inévitablement à travers le programme de formation des enseignants. - Il n'est pas suffisant que les étudiants soient seulement en contact avec la littérature sur la pédagogie antiraciste, il faut également qu'ils soient guidés dans l'apprentissage de l'enseignement afin de traduire une compréhension du racisme en pratique effective.</p> |

| | | | | |
|-----------------------------------|------------------------|--|--|--|
| Pennington 2007 | États-Unis (Nevada) | <p>Examiner l'usage de l'auto-ethnographie comme méthode d'enseignement, afin de travailler avec les futurs enseignants du primaire.</p> <p>Examiner l'expérience des futures enseignantes blanches lorsqu'elles travaillent avec des élèves de couleur.</p> <p>Questions de recherche :</p> <p>1) Comment l'identité blanche des enseignantes affecte-t-elle leur vision des élèves de couleur?</p> <p>2) Comment encourager les futurs enseignants à examiner leur rôle et à se positionner de façon critique?</p> | <p>pédagogie antiraciste avec ses collègues en formation initiale</p> <p>- Approche qualitative, étude de cas de 3 futures enseignantes (<i>preservice teachers</i>) en comparaison avec l'expérience de l'auteure</p> <p>Collecte de données :</p> <p>- pédagogie auto-ethnographique.</p> <p>L'auteure, professeure-chercheure, opère une traduction entre la méthode de recherche qualitative auto-ethnographique pour l'adapter à ses pratiques pédagogiques, incluant :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Histoire narrative • Partage autobiographique • Ponts contre-narratifs • Engagement réflexif | <p>- Chacune des étapes de l'auto-ethnographie permet aux futures enseignantes de prendre conscience de leur positionnement racial dans le cadre de leur pratique.</p> <p>- Limites de cette approche : être entre étudiantes blanches. Il manque la voix des minorités.</p> <p>- Il importe que les professeurs-chercheurs examinent avec les étudiantes leurs positions sur toutes les dimensions du racisme, d'entendre et de discuter des réflexions, doutes et questionnements des futures enseignantes sur le racisme, car c'est en brisant le silence qu'on se donne les outils collectivement pour ne pas reproduire le racisme.</p> <p>- Il y a un manque de réflexion sur la blanchitude (<i>whiteness</i>) dans la formation initiale des maîtres.</p> |
| | Canada (Québec) | <p>Établir une cartographie de l'approche antiraciste dans les politiques et les pratiques éducatives, ainsi que les perceptions de 26 intervenants engagés en matière d'éducation interculturelle et antidiscriminatoire.</p> <p>- Porter une attention spécifique à la place faite aux questions de racisme, de discrimination et d'inégalités dans le cadre de l'école québécoise.</p> <p>Question de recherche :</p> <p>- Comment ceux qui introduisent une perspective critique dans leur pratique considèrent et traitent-ils ces questions?</p> | <p>Approche qualitative</p> <p>- Entrevues menées avec 26 intervenants à plusieurs niveaux du milieu éducatif, quant à leurs perceptions des questions de discrimination, des rapports intergroupes et de racisme</p> <p>- Documentation de leurs perceptions de ce qui se fait dans le milieu de l'éducation, sur la résistance des intervenants à traiter les questions liées au racisme et sur les pistes d'action potentielles ou souhaitables</p> | <p>- On retrouve de nombreuses opportunités d'éducation antiraciste à tous les niveaux du système scolaire québécois.</p> <p>Cependant, l'éducation antiraciste au Québec est loin de constituer un tout cohérent, qui puisse former un cadre de référence susceptible d'orienter les analyses ou les actions des milieux éducatifs.</p> <p>- L'approche antiraciste est souvent conjuguée avec d'autres approches telles que l'éducation interculturelle.</p> <p>- Deux tendances créent des obstacles à sa mise en œuvre :</p> <p>1) Difficulté (ou refus) de nommer la réalité des phénomènes d'exclusion, de racisme et d'inégalité</p> <p>2) Tendance à aborder ces réalités comme des phénomènes individuels ou psychologiques, et non pas systémiques</p> <p>- Méconnaissance générale de l'approche antiraciste.</p> <p>- L'importance de la formation des enseignants est centrale, mais elle doit se faire de façon concertée en impliquant tous les acteurs du milieu de l'éducation.</p> |
| | Canada (Québec) | Évaluer le degré de mise en œuvre de l'éducation antiraciste en milieu scolaire. | Étude de nature diagnostique et prospective | Résultats concernant la formation des maîtres : |
| Potvin et Mc Andrew 2010 | | | | |
| Potvin, Mc Andrew | | | | |

| | | | | |
|--|----------------------------------|---|--|---|
| <p>et Kanouté 2006</p> | | <p>Analyser de façon critique les pratiques recensées, à la lumière des perceptions d'intervenants engagés dans leur mise en œuvre. Explorer les conceptions/ perceptions de cette approche chez les répondants. Identifier les occasions ou obstacles à l'introduction ou au développement de l'éducation antiraciste.</p> <p>Questions de recherche :</p> <p>1) Pourquoi l'approche antiraciste n'a-t-elle pas réussi à s'imposer dans le système scolaire québécois? 2) Pourquoi nombre d'intervenants scolaires craignent-ils l'éducation antiraciste, ou y sont indifférents? 3) Comment (re)définir l'éducation antiraciste face à ces résistances et aux critiques, rencontrées dans la littérature?</p> | <p>- Collecte de documents et cartographie (<i>mapping</i>) à partir d'un cadre heuristique. Analyse des politiques, programmes, formation continue et activités aux niveaux primaire, secondaire, collégial et universitaire (formation des maîtres) - Enquête-terrain auprès d'intervenants engagés en matière d'antiracisme (26 personnes) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Représentants gouvernementaux • Conseillers pédagogiques (trois commissions scolaires de Montréal) • animateurs de vie communautaire • Enseignants du collégial • Professeurs d'universités • Organismes communautaires | <p>- Tant le référentiel de compétences que le programme et les politiques interculturelles des établissements comportent des éléments de l'approche antiraciste. - De façon générale, l'approche antiraciste n'apparaît pas dominante dans l'ensemble des activités, même si divers éléments davantage associés aux approches interculturelle ou civique y sont importants.</p> <p>Analyses des entrevues :</p> <p>- Peu de perfectionnement et pas de formation continue du personnel scolaire axés sur le racisme, les inégalités et les rapports de domination. - Dans le cadre de la réforme, selon les répondants, les enseignants seraient mal outillés en matière d'éducation à la citoyenneté, depuis l'introduction du nouveau programme québécois en la matière. - Limites : pas d'entrevues avec des enseignants, qui étaient alors en grève (en 2005); pas de données sur ce qui est réellement mis en pratique ou enseigné dans les classes en milieu scolaire francophone ni sur la manière dont c'est enseigné.</p> |
| <p>Renner, Price, Keene et Little 2004</p> | <p>États-Unis (Kentucky)</p> | <p>Examiner l'articulation entre théorie et pratique de l'éducation multiculturelle/antiraciste en formation des maîtres.</p> <p>Question de recherche :</p> <p>- Comment le partenariat avec la formation pratique et la formation théorique nous renseigne-t-il sur l'éducation antiraciste et multiculturelle en formation des enseignants?</p> | <p>Approche évaluative de programme - Évaluation du programme d'éducation accéléré de Bellarmine University (Kentucky) - Exploration du rôle des <i>Cultural studies</i> dans la pédagogie et la pratique - Se base sur les expériences des auteurs</p> | <p>L'articulation entre la formation théorique et la formation pratique en éducation antiraciste permet de :</p> <p>- Examiner les phénomènes culturels qui sous-tendent les perspectives et pratiques en éducation; - Donner une occasion d'introspection aux enseignants. - Offrir un espace de discussions sur les différences sociales et la justice sociale. - Critiquer les ramifications subtiles de l'injustice. - Se préparer à enseigner en contexte de diversité.</p> |
| <p>Sleeter 2001</p> | <p>États-Unis</p> | <p>Analyser 80 études sur la formation des maîtres pour enseigner en milieu multiculturels et défavorisés.</p> <p>Question de recherche :</p> <p>- Qu'est-ce que la formation des enseignants peut faire pour répondre à la crise de l'éducation dans les milieux où les élèves</p> | <p>Revue de littérature - Corpus de 80 recherches empiriques</p> | <p>- Malgré une grande quantité d'études, seulement une petite partie examine les stratégies efficaces pour former des enseignants compétents pour agir en contexte de diversité. - La majorité des études met l'accent sur les attitudes et lacunes au niveau des savoirs chez les étudiants blancs de classe moyenne.</p> |

| | | | | |
|--------------------|------------|---|---|---|
| Souto-Manning 2011 | | apprennent trop peu, décrochent souvent et vont rarement à l'université? | | - Deux stratégies sont identifiées dans la littérature pour répondre à la question : 1) Faire en sorte qu'il y ait plus de diversité ethnoculturelle culturelle parmi les futurs enseignants. 2) Développer des attitudes et des savoirs multiculturels chez les étudiants. |
| | États-Unis | <p>Explorer l'utilisation du jeu théâtral afin d'aborder les questions de pouvoir et de privilèges en formation des maîtres. Utiliser le jeu théâtral pour visualiser, négocier et mettre en scène un changement positif.</p> <p>Questions de recherche : 1) De quelle façon les futurs enseignants blancs de classe moyenne perçoivent-ils les jeux du théâtre Bolien comme des outils qui les aident à reconnaître comment leur statut dans la société leur donne des privilèges? 2) Quel est l'impact de ces jeux sur l'identité et les attitudes de ces futurs enseignants?</p> | <p>Approche qualitative et quantitative, recherche-action</p> <p>- Analyse de performances des futurs étudiants à travers deux jeux théâtraux sur le pouvoir</p> <p>Collecte de données : - Notes de terrain, notes de cours des étudiants, journal, sondages, entrevues, discussions - Deux échelles de mesures pour analyser les identités et attitudes : le <i>Multigroup Ethnic Identity Measure</i> et le <i>Colorblind Racial Attitudes Scale</i> - Trois classes de 23 à 27 étudiants (75 en tout) sur trois semestres. 72 femmes et 3 hommes. 80 % blancs et 90 % avec un revenu familial moyen. 9 étudiantes s'identifiant comme latino-américaines ou africaines. Âge entre 19 et 54 ans, de 7 nationalités. ⅔ sont Américains et de langue maternelle anglaise</p> | <p>- Le jeu théâtral peut être utilisé comme partie intégrante de la pédagogie et du curriculum en formation des maîtres. -Il permet de reconnaître collectivement les réalités sociales, de nommer les problèmes et de négocier le changement.</p> <p>Les exercices et jeux théâtraux : - Amènent les futurs enseignants blancs de classe moyenne de classe moyenne à reconnaître et comprendre de quelle façon leur position sociale les privilégie. -Procurent des occasions de discuter de sujets délicats qui sont rarement abordés, rend visibles les problèmes en les nommant. - Préparent à enseigner à des populations diverses, en questionnant le statu quo et en prenant conscience de leurs privilèges et des effets de la <i>colorblindness</i> sur leurs perceptions. - Formation du sujet autonome et critique.</p> |

Chapitre 7 - L'éducation à la citoyenneté démocratique et/ou aux droits humains

Onze publications théoriques et douze travaux empiriques sur l'éducation à la citoyenneté démocratique (ÉCD) ont été sélectionnés (23 au total).

7.1 Travaux théoriques

Parmi les travaux théoriques, six se situent dans le contexte européen et traitent de la mise en place de programmes d'éducation à la citoyenneté dans l'enseignement primaire et secondaire d'une pluralité de pays, en y soulevant les lacunes et les défis actuels (Audigier, 2000a et b, 2006; Birzée, 2000; Brett, Mompoin-Gaillard, Salema et Keating, 2009; Heimberg, 2007; Huddleston, Gollob, Krapf, Salema et Spajic-Vrkaš, 2007). Deux études traitent d'un point de vue théorique la question de l'ÉCD mise en place dans l'ensemble des pays occidentaux (Banks, 2008; Banks, McGee Banks, Cortés, Hahn, Merryfield, Moodley, Murphy-Shigematsu, Osler, Park et Parker, 2005). Deux études se situent en Grande-Bretagne, dont une étude plus théorique et une analyse du curriculum national sur la citoyenneté (Cole, 2012; DfET, 2000). Une étude québécoise, celle de Jutras (2010), porte sur les enjeux socioéducatifs et pédagogiques de l'éducation à la citoyenneté dans le contexte québécois.

7.1.1 Principales caractéristiques théoriques et conceptuelles du courant

Il existe de grandes caractéristiques communes dans les travaux sur l'ÉCD et l'éducation globale, aux droits humains et à la paix, car elles partagent les mêmes principes et valeurs (ex. participation, égalité, diversité) liés au respect des droits humains et de la démocratie moderne. Elle vise globalement à former les élèves dans l'objectif d'en faire des citoyens actifs, condition nécessaire pour maintenir une démocratie saine (Huddleston et al., 2007). Dans un contexte de mondialisation, de migrations et de diversification des populations au sein des sociétés occidentales, le défi de l'ÉCD est de favoriser le vivre-ensemble, la pleine actualisation des droits et libertés et la responsabilité que chacun doit assumer au sein de sa société (Audigier, 2000a et b, 2006; Banks, 2008; Banks et al., 2005; Birzée, 2000; Brett et al., 2009; Cole, 2012; Huddleston et al., 2007; Jutras, 2010). Cependant, la majorité de travaux sélectionnés visent surtout le curriculum scolaire, donc la formation des élèves, et moins la formation des enseignants. En matière de formation des maîtres, l'ÉCD exige que les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les méthodes d'enseignement soient mieux adaptés aux enjeux actuels, en s'appuyant davantage sur l'expérience, la recherche scientifique, l'usage des technologies et la connaissance approfondie et appliquée des institutions, de la participation démocratique, des droits, des devoirs, de l'équité du respect de la diversité et de la coopération (Brett et al., 2009; DfET, 2000; Huddleston et al., 2007). Cette approche :

privilégie l'enseignement des affaires courantes plutôt que la compréhension des systèmes traditionnels, l'esprit critique et les compétences autant que la transmission du savoir, le travail en coopération et en collaboration plutôt que la préparation individuelle, l'autonomie professionnelle plutôt que la dépendance envers des dictats de l'autorité centrale (Huddleston et al., 2007 : 9-10).

Selon Audigier (2000 : 2), « [l']éducation à la citoyenneté est alors à la fois, et souvent de manière contradictoire, un moyen de pacifier les relations entre les humains et de rétablir le lien social, un moyen de développer la responsabilité et de favoriser la construction d'un citoyen actif et participant ». La définition de l'ÉCD du Conseil de l'Europe, reprise par Brett et al. (2009 : 13) va en ce sens : l'« [ÉCD] est un élément important dans la préparation à la vie dans une société démocratique. Elle donne des capacités et des moyens d'agir, l'objectif fondamental étant d'encourager les apprenants à devenir des citoyens actifs, informés et responsables, et de les soutenir dans cette démarche. » Cette définition fait relativement consensus. Selon Audigier (2000 : 2) elle « [combine] l'idée d'une pratique multifonctionnelle et des stratégies de bas en haut, se [fonde] sur des valeurs européennes communes et [vise] une citoyenneté et une participation active grâce à un apprentissage tout au long de la vie dans des cadres multiples de l'éducation formelle et non formelle ». En milieu scolaire, « ses buts consistent à outiller les élèves par des connaissances, de la compréhension, des habiletés et des aptitudes, des valeurs et des dispositions pour qu'ils puissent participer de manière active, responsable et critique à la vie sociale démocratique » (Jutras, 2010 : 5).

Soulignons toutefois que deux types de courant se dégagent au sein des théoriciens de l'ÉCD. Un courant normatif, qui s'inscrit en continuité avec les définitions dominantes de la citoyenneté et les valeurs des démocraties libérales, et un courant critique, qui remet en question certaines prémisses occultant ou rendant invisibles les inégalités et les structures sociales qui les engendrent (Banks, 2008; Banks et al., 2005; Cole, 2012; Heimberg, 2007). Les plus critiques font état des limites et défis de l'ÉCD, qui n'aurait pas les mêmes impacts et objectifs selon les contextes sociaux et éducatifs dans lesquels elle est appliquée. Par exemple, Heimberg (2007) se demande si l'application d'une ÉCD plus critique est réservée aux couches privilégiées de la population, alors que son application plus normative s'adresserait plutôt aux couches défavorisées :

La notion de citoyenneté est polysémique et ambiguë par les représentations dont elle fait l'objet, comme par les pratiques concrètes qu'elle suscite à l'école; elle oscille notamment entre la dimension normative de la civilité, le civisme politique et participatif, et l'analyse critique de problèmes de société. [...] En outre, *la question se pose de savoir dans quelle mesure une perception ou l'autre de la citoyenneté à l'école, plutôt normative ou plutôt critique, n'en vient pas à être naturellement modifiée en fonction de l'identité sociale des publics scolaires, comme*

si la réflexion la plus critique devait être davantage réservée aux filières gymnasiales²⁷, la civilité et ses prescriptions restant réservée aux milieux sociaux les plus défavorisés (Heimberg, 2007 : 3). [souligné par nous].

Ceux qui adoptent une approche plus critique jugent essentiel de repenser l'ÉCD afin qu'elle concilie davantage unité et diversité dans un contexte de mondialisation (Audigier, 2000, 2006; Banks, 2008; Banks et al., 2005; Birzée, 2000; Cole, 2012; Heimberg, 2007). Ainsi, les milieux éducationnels doivent adopter une éducation à la citoyenneté « transformative » visant à développer des savoirs, attitudes et habiletés qui permettront de fonctionner dans une société mondialisée, et non plus au sein d'un État-nation (Banks, 2008). Cette conception de l'éducation à la citoyenneté repose sur le développement de savoirs et compétences pour identifier les problèmes de sociétés, les injustices et les inégalités locales ou mondiales, développer des valeurs et une perspective cosmopolites et agir pour rendre sa communauté et sa société plus démocratiques et plus justes. Elle aide les futurs enseignants (et leurs futurs élèves) à développer autant des compétences liées à la prise de décisions et à l'action civique, collective ou individuelle, que des compétences pour connaître leurs propres valeurs et culture (Banks, 2008).

Au plan scolaire, l'ÉCD peut être appliquée sous plusieurs formes distinctes et complémentaires. Certains préconisent une ÉCD transversale, portée par tous les acteurs au sein de l'école et appliquée à l'ensemble des matières scolaires (Banks, 2008; Heimberg, 2007; Jutras, 2010), d'autres favorisent l'intégration d'un cours spécifique (ex. histoire, géographie, éducation à la citoyenneté) dans le programme scolaire, adapté au niveau d'enseignement (Cole, 2012; DfET, 2000).

7.1.2 Objectifs

Les études sélectionnées poursuivent plusieurs objectifs qui se recoupent dans certains ouvrages. La plupart des travaux définissent le sens, l'origine, le contexte d'émergence et l'importance de l'ÉCD (Audigier, 2000, 2006; Birzée, 2000; Cole, 2012; Heimberg, 2007; Jutras, 2010), dont certains qui abordent l'ÉCD d'un point de vue plus théorique ou philosophique (Audigier, 2006; Cole, 2012) et/ou critique (Banks, 2008; Banks et al., 2005; Heimberg, 2007). Ils s'adressent davantage aux enseignants et aux professeurs-chercheurs en éducation ou en formation initiale des enseignants. D'autres visent plus particulièrement à présenter les compétences à développer chez les futurs enseignants afin de les

²⁷ Cette filière existe en Suisse. Elle est destinée aux personnes souhaitant effectuer des études supérieures et est orientée vers l'approfondissement des connaissances de culture générale (langues, mathématiques, sciences naturelles et humaines, arts, etc.). Le titre obtenu, le certificat de maturité gymnasiale, offre l'accès aux Universités, aux Ecoles polytechniques fédérales (EPF), à la Haute école pédagogique (HEP) pour l'enseignement primaire, et aux Hautes écoles spécialisées (HES), après une année préparatoire ou un stage pratique.

outiller en ÉCD, entre autres le curriculum national de Grande-Bretagne (DfET, 2000), le texte de Audigier (2000), celui de Huddleston et al. (2007) qui présente un outil de formation des enseignants pour l'ÉCD et l'éducation aux droits de la personne, et celui de Brett et al. (2009) qui est un cadre de développement de compétences sur l'éducation à la citoyenneté pour tous les enseignants. Une seule étude vise directement les décideurs gouvernementaux en éducation, notamment pour la mise en place d'un projet majeur d'ÉCD au niveau européen (Birzéea, 2000). Les objectifs sont présentés de façon plus détaillée au tableau 6 ci-après.

Tableau 6. Les objectifs des travaux théoriques du courant d'éducation à la citoyenneté démocratique ou aux droits humains

Les références complètes sont dans la bibliographie.

| Auteurs | Pays | Objectifs et/ou questions de recherche | Public visé |
|---|--------------------------------|--|--|
| Audigier 2000 | Europe | <i>L'éducation à la citoyenneté et l'école, en Europe : Entre histoires singulières et avenir partagé.</i> Présente l'ÉCD en Europe, son apparition et popularité dans différents contextes sociaux et scolaires, les points de convergences dans son implantation au sein des écoles, les inquiétudes actuelles. | Chercheurs |
| Audigier 2006 | Europe | Dresser un large portrait de l'éducation à la citoyenneté en prenant soin de faire ressortir sa complexité théorique et pratique. Identifier ses points de repère pour cibler les éléments à travailler, autant au plan de la pratique que de la recherche. Dégager le noyau dur d'une définition de l'ÉCD. | Chercheurs Enseignants Élèves |
| Banks, McGee Banks, Cortés, Hahn, Merryfield, Moodley, Murphy- Shigematsu, Osler, Park et Parker 2005 | États unis et international | <i>Democracy and diversity : Principles and concepts for educating citizens in a global age.</i> Constate des lacunes dans l'ÉCD. Revoit les fondements de l'ÉCD afin de créer un équilibre entre l'unité et la diversité au sein de nos sociétés. Vise à aider les éducateurs et praticiens des milieux scolaires à bâtir ou renouveler des programmes en ÉCD afin qu'ils s'appuient sur cet équilibre et préparent les élèves et les futurs enseignants à devenir des citoyens efficaces en contexte mondialisé. | Enseignants |
| Banks 2008 | États-Unis et international | <i>Diversity, group identity, and citizenship education in a global age.</i> Mettre de l'avant une nouvelle conception de la citoyenneté et une nouvelle approche de l'ÉCD, l'éducation à la citoyenneté <i>transformative</i> . L'une des principales fonctions des États-nations devrait être de mettre en place des communautés civiques qui reflètent la diversité des citoyens, tout en les engageant activement à travers un ensemble de valeurs, idéaux et buts communs. | Professeurs Enseignants Élèves |
| Birzėa 2000 | Europe | Rapport- synthèse du Conseil de l'Europe sur la mise en œuvre d'un projet majeur sur l'ÉCD, <i>L'éducation à la citoyenneté démocratique : un apprentissage tout au long de la vie</i> . Il présente le contexte paneuropéen et mondial, les buts et la dynamique interne du projet en tant que processus d'apprentissage et formulent des recommandations | Dirigeants politiques et décideurs |
| Brett, Mompoin- Gaillard, Salema et Keating 2009 | Europe | <i>La contribution de tous les enseignants à l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme : cadre de développement de compétences.</i> Présente les compétences de base définissant les capacités essentielles que doivent avoir les enseignants pour la mise en œuvre de l'ÉCD dans leur classe, au sein de l'école et avec la collectivité au sens large. | Enseignants |
| Cole 2012 | Grande- Bretagne | <i>Education, equality and human rights : issues of gender, 'race', sexuality, disability and social class.</i> Se penche spécifiquement sur la conception de l'ÉCD à travers le temps et au regard des différents maqueurs de la diversité. Vise | Chercheurs Enseignants |

| Auteurs | Pays | Objectifs et/ou questions de recherche | Public visé |
|---|-----------------|---|----------------------------|
| | | à susciter une meilleure compréhension des problèmes d'égalité et à les relier au secteur de l'éducation en vue d'améliorer les pratiques d'éducation aux droits. | Élèves |
| DfET 2000 | Grande-Bretagne | <i>About citizenship in the national curriculum.</i> Fournir de l'information et des définitions concernant l'ÉCD dans la cadre du curriculum national britannique afin d'aider les enseignants à l'implanter. | Enseignants |
| Heimberg 2007 | Europe | <i>Portée et limites de l'éducation à la citoyenneté démocratique.</i> Dresser une analyse et un bilan critique de l'ÉCD en tenant compte du contexte sociopolitique dans les sociétés européennes et son évolution. | Chercheurs Enseignants |
| Huddleston, Gollob, Krapf, Salema et Spajic- Vrkaš 2007 | Europe | <i>Outil de formation des enseignantes et enseignants pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme.</i> Présenter des idées et des grandes lignes d'action visant à appuyer la formation des enseignants/formateurs. | Professeurs Enseignants |
| Jutras (dir.) 2010 | Québec | Présenter les résultats de recherche selon deux volets, un volet empirique et un volet conceptuel concernant l'ÉCD au Québec. Les analyses portent sur les responsabilités éducatives de l'école et des enseignants par rapport à ÉCD et sur les clarifications concernant le sens de l'éducation à la citoyenneté. | Enseignants en ÉCD |

7.1.3 Éléments de problématique

Les problématiques des textes présentés dans ce chapitre sont similaires à celles des approches vues dans les chapitres précédents : l'importance de la mondialisation et de l'augmentation des migrations et de la diversité ethnoculturelle qui s'ensuit, la montée des nationalismes, les limites de l'économie de marché et l'accroissement des inégalités sociales, le désintérêt des citoyens pour la politique, la définition de leur rôle dans les démocraties libérales et les problèmes environnementaux. L'ÉCD doit donc viser à faire comprendre aux élèves les transformations sociales de nos sociétés et les défis/conséquences qu'elles engendrent. Face à ces changements, une nouvelle forme de citoyenneté doit être renforcée mais les réponses aux problématiques identifiées par les auteurs dépendent intimement de leur définition de l'ÉCD, et de leur conception du rôle de l'éducation. Par exemple, Audigier (2006) spécifie l'importance de transmettre aux élèves un respect des règles et de l'ordre social et scolaire, qu'il qualifie lui-même de contradiction au sein de l'ÉCD, tandis que Banks (2008), plus radical dans son approche, soutient que la formation à la citoyenneté transformative demande justement de défier parfois des lois discriminatoires ou injustes, des conventions et des structures afin de défendre la justice sociale.

Le phénomène de la mondialisation amène plusieurs auteurs à repenser la définition même de la citoyenneté (Audigier, 2000, 2006; Banks, 2008; Banks et al., 2005; Birzée, 2000; Brett et al., 2009; Huddleston et al., 2007; Jutras, 2010), notamment en raison de la diversification des populations et de l'immigration, de la montée des conflits et des mouvements extrémistes, ainsi que de l'interdépendance croissante entre les pays, autant au plan politique qu'économique ou culturel (Huddleston et al., 2007). « Face à ces défis, le besoin d'un nouveau type de citoyen apparaît clairement : il faut des citoyens qui ne sont pas seulement informés, mais actifs – capable de participer à la vie de leur collectivité, de leur pays et du monde entier, et d'en accepter la responsabilité. » (Huddleston et al., 2007 : 12). L'accélération de la mondialisation amène avec insistance le principe de réciprocité, lequel se trouve au cœur de la Déclaration universelle des droits l'homme. Selon plusieurs, l'un des objectifs de l'ÉCD est justement aujourd'hui de faire comprendre que l'interrelation ne touche pas seulement les États-nations, mais qu'elle se situe aussi au niveau individuel : chaque personne a plusieurs identités liées elles-mêmes aux interrelations entre les divers systèmes d'oppression qui s'articulent tant à l'échelle mondiale que locale (Cole, 2012). Cette interconnexion entre les individus et la diversité croissante au sein des sociétés multiculturelles mettent au défi les États-nations de parvenir à un équilibre entre unité et diversité (Banks, 2005). L'éducation à la citoyenneté peut aider les États à atteindre cet objectif (Brett et al., 2009; DfET, 2000; Huddleston et al., 2007; Jutras, 2010), mais la majorité des programmes d'éducation à la citoyenneté des États occidentaux ont plutôt visé, dans le passé, le partage, par les différents groupes, des valeurs communes d'une culture dominante, en tenant peu compte de la diversité des identités (Banks, 2005).

Une autre problématique identifiée dans les textes est celle de l'économie de marché, qui produit des inégalités et injustices sociales (Birzée, 2000). La remise en question des structures de l'État-providence dans le cadre de politiques néolibérales rend nécessaire cet intérêt pour l'ÉCD (Jutras, 2010). Alors que les années 1990, selon Birzée, se caractérisaient encore par [...] « l'État providence actif, [...] une économie mixte et un compromis entre le monétarisme et l'économie keynésienne », (Birzée, 2000 : 9), dans cette phase récente de l'évolution du marché, nous dit-il, la citoyenneté sociale serait particulièrement importante parce que « la société civile et les partenaires sociaux jouent un rôle grandissant dans la prise de décisions » et parce que la protection sociale n'est plus garantie par la citoyenneté légale, « mais par un système de responsabilités partagées entre l'État et le marché » (*Ibid* : 9). En ce sens, l'économie de marché et le désengagement de l'État dans la sphère sociale accentuent l'importance et le rôle du citoyen. Le marché n'arrivant plus aujourd'hui à favoriser le plein emploi et la cohésion sociale par le travail, la citoyenneté viendrait donc combler cette fonction (Birzée, 2000).

Un troisième problème identifié dans la littérature concerne le désintérêt des individus face à la politique et à la démocratie. Il se traduit par une méfiance grandissante des individus envers leur système politique, les dirigeants et les formes de gouvernance (Huddleston et al., 2007), une conception individualiste de l'intérêt public (Jutras, 2010), une érosion de la vertu démocratique et une légitimité politique acquise par l'acceptation passive des citoyens : « pour des citoyens occidentaux nés dans une société libre, la démocratie apparaît comme un bien de consommation, un patrimoine dont ils peuvent se prévaloir grâce à leur simple statut de citoyen » (Birzée, 2000 : 13). L'apprentissage de la citoyenneté apparaît donc à plusieurs comme le principal instrument pour maintenir la démocratie en santé, et l'éducation comme le principal moyen d'en assurer la survie (Banks et al., 2005), car le projet démocratique ne se maintient, ni ne se reproduit de lui-même automatiquement (Audigier, 2000, 2006). Par conséquent, il faut introduire dans la formation des enseignants des savoirs et savoir-faire sur le vivre-ensemble, les rapports sociaux et la participation démocratique active dans l'espace public (Audigier, 2000; Jutras, 2010). Pour certains, cette préparation des élèves à devenir des citoyens responsables et actifs au sein de leur société dépend aussi de la mise en place, en amont, d'une égalité des chances, d'opportunités et de l'inclusion des élèves dès leur entrée à l'école, en tenant compte de leurs réalités et besoins. C'est le cas, entre autres, de Heimberg (2007) et Cole (2012), qui estiment que l'école comme lieu de reproduction sociale met en contradiction l'ÉCD et limite sa portée. L'enseignant doit donc prendre conscience des différences sociales entre les élèves et dans la société, et faire la nuance entre l'équité et l'égalité des chances pour les élèves (Cole, 2012; Heimberg, 2007). Banks propose à cet égard une éducation à la citoyenneté transformative, qui critique l'ÉCD traditionnelle et met en garde les formateurs et les enseignants contre les conceptions assimilationniste, libérale et

universaliste de la citoyenneté²⁸ (Banks, 2008; Banks et al., 2005). Huddleston et al. (2007) ajoutent que l'un des principaux enjeux est de réduire l'écart entre le discours normatif des politiques et programmes et la pratique réelle de l'ÉCD. Selon ces auteurs, il existe à la fois un fossé dans l'application de l'ÉCD entre les pays, mais également une énorme différence entre les ressources dédiées au soutien des enseignants et les responsabilités qui leur incombent dans la mise en œuvre de l'ÉCD (Huddleston et al., 2007). Pour réduire ces écarts, les chercheurs préconisent l'implantation de programmes de formation initiale et de soutiens mieux structurés pour les futurs enseignants et les enseignants en exercice (Brett et al., 2009).

7.1.4 Les savoirs, savoir-faire et savoir-être visés

Dans la majorité des travaux sur l'ÉCD, une grande attention est accordée aux compétences clés à transmettre aux élèves, et un peu moins souvent aux futurs enseignants en formation ou aux enseignants en exercice, qui doivent nécessairement les maîtriser pour pouvoir les transmettre en classe. Plusieurs considèrent de manière très générale les compétences que doivent développer à la fois les enseignants et les élèves, en fonction des dimensions politique, historique, légale, sociale et économique que l'ÉCD doit aborder (Huddleston et al., 2007). Par exemple, dans la Déclaration finale de la Conférence permanente des ministres européens de l'Éducation (Istanbul, mai 2007), les ministres de 47 pays européens ont identifié cinq compétences générales fondamentales pour favoriser une culture démocratique et la cohésion sociale : 1) se comporter comme un citoyen responsable; 2) savoir vivre dans un milieu interculturel et plurilingue; 3) s'engager socialement; 4) agir de façon solidaire et 5) être capable de percevoir les problèmes selon de nombreux points de vue différents (Brett et al., 2009). L'accent est mis sur la formation de la personne en tant que travailleur et citoyen responsable, dans le but de favoriser l'inclusion, autant au sein des États-nations que dans une société mondialisée, en tenant compte de la diversité des sociétés et des interdépendances dans le monde actuel (Banks, 2008; Banks et al., 2005; Jutras, 2010). Par contre, peu d'outils pratiques pour la formation initiale sont proposés.

²⁸ L'assimilationnisme entend faire disparaître tout particularisme culturel et religieux et vise à ce que les minoritaires (dont les immigrants) délaissent leur culture d'origine et adoptent les comportements, les normes et la culture du groupe majoritaire. Le groupe majoritaire se voit comme « universel » et ne se définit pas comme particularité (son groupe est national, autoréférentiel, généralité humaine), mais au niveau individuel, il se fait pure individualité (porteur de droits et de libertés universels, dans la conception libérale). Le minoritaire apparaît aux yeux du majoritaire comme une particularité sociologique, jamais porteuse de la totalité humaine et doit se départir ou transcender ses « particularismes » pour s'assimiler à l'universel.

Toutefois, certains ouvrages sont assez explicites et énoncent clairement les compétences essentielles que les enseignants doivent maîtriser. Par exemple, pour Huddleston et al. (2007), les savoirs, savoir-faire et savoir-être sont trois éléments intrinsèquement liés, car :

[...] si la citoyenneté démocratique peut être en soi un sujet d'étude universitaire, c'est avant tout une activité pratique. Cela implique qu'il faut apprendre ces trois éléments ensemble, pas séparément. Les enseignants formés à l'ÉCD ne doivent pas seulement reconnaître l'interconnexion de ces éléments à chaque stade de l'éducation d'un jeune, mais être en mesure de les intégrer d'une manière pratique dans la classe (Huddleston et al., 2007 : 25).

7.1.4.1 Les savoirs

Parmi les principaux savoirs identifiés comme essentiels en ÉCD, on retrouve d'abord l'importance d'acquérir les connaissances et les concepts de base de l'ÉCD relatifs à l'histoire et aux différences culturelles, au système démocratique et au fonctionnement des institutions politiques, juridiques, sociales et économiques et à la compréhension du monde actuel et de ses problèmes politiques, incluant les inégalités sociales. Cette classification rejoint celle d'Audigier (2000), qui identifie des connaissances juridiques et politiques, sur les droits de la personne et la démocratie, afin que le citoyen puisse exercer ses droits et obligations dans la collectivité politique à laquelle il appartient; et des connaissances sur l'histoire et l'état actuel du monde, les problèmes qui s'y rattachent, et les débats que cela suscite.

Connaissance des objectifs et concepts de l'éducation à la citoyenneté démocratique

Les théoriciens estiment fondamental que les enseignants maîtrisent les concepts et principes liés à l'ÉCD, tels que les droits et obligations des citoyens ou la reconnaissance des valeurs de liberté, d'égalité et de justice (Audigier, 2006; Brett et al., 2009; Huddleston et al., 2007). Pour Brett et al. (2009), la réussite de l'ÉCD et de l'éducation aux droits humains (ÉDH) repose essentiellement sur les enseignants. C'est pourquoi ils doivent maîtriser les notions de base, sans lesquelles ils ne peuvent pas comprendre les objectifs d'apprentissage de l'ÉCD, ni planifier des activités permettant de les atteindre, ou arriver à un bon équilibre dans l'apprentissage des connaissances, des compétences et des valeurs chez les élèves (Huddleston et al., 2007). Banks et al. (2005) ont développé une liste de dix concepts devant impérativement être intégrés au curriculum et enseignés aux élèves en ÉCD, en utilisant des stratégies pédagogiques adaptées à leur âge : la démocratie (politique et culturelle); la diversité (raciale, ethnoculturelle, religieuse, de genre, de classe sociale, de handicap et d'orientation sexuelle); la mondialisation et ses effets, positifs et négatifs; le développement durable; l'impérialisme, le colonialisme et les inégalités de pouvoir entre les pays; les préjugés, la discrimination et le racisme; la migration (économique ou politique); l'identité et la diversité; les perspectives multiples; le patriotisme et le cosmopolitisme.

Connaissances juridiques et politiques

Plusieurs auteurs soulignent que les enseignants doivent acquérir et transmettre une solide connaissance des institutions démocratiques, des structures gouvernementales et des modes de fonctionnement de la démocratie, incluant ses processus juridiques, politiques et financiers, les droits et libertés, les responsabilités des citoyens et les contextes mondiaux et locaux dans lesquels ils prennent place (Audigier, 2006; Banks et al., 2005; Birzée, 2000; Cole, 2012; DfET, 2000; Jutras, 2010). Pour Banks et al. (2005), les droits humains doivent être un savoir de base dans les cours et programmes d'ÉCD de tous les États multiculturels et démocratiques. Ces savoirs s'acquièrent, entre autres, par l'apprentissage des droits et principes démocratiques inscrits dans les déclarations, conventions ou pactes internationaux, comme la Convention internationale sur les droits de l'enfant, qui reconnaît les enfants comme des individus à part entière, leur attribuant, entre autres, des droits participatifs dans les décisions les affectant (Brett et al., 2009). Afin de devenir des citoyens actifs et responsables, il est donc indispensable que les élèves développent une compréhension fine des cadres institutionnels et des processus de prise de décision politique (fonctionnement du système démocratique, adoption des lois et des chartes des droits, organisations internationales, etc.) (Huddleston et al., 2007), et les connaissances et règles de base pour participer à la vie en société démocratique (idéaux démocratiques, droits et libertés fondamentaux, obligations du citoyen, rôle des partis politiques et groupes d'intérêt, médias et diverses formes de participations politiques) (Audigier, 2000; Birzée, 2000; DfET, 2000; Heimberg, 2007).

Connaissances historiques et culturelles

Pour les théoriciens de l'ÉCD, une bonne connaissance de l'histoire permet aux enseignants de faire des liens entre le passé et le présent et facilite la compréhension des fondements des sociétés actuelles, dont l'histoire de la démocratie, des figures phares des luttes démocratiques et des concepts qui lui sont associés, des luttes menées pour l'obtention de la démocratie et l'extension des droits fondamentaux, et des phénomènes menant à sa perte (tyrannie de la majorité, guerres, apathie) (Banks, 2008; Huddleston et al., 2007; Jutras, 2010). De plus, une connaissance approfondie de l'histoire des relations de pouvoir dans les contextes de l'esclavage, du colonialisme ou de l'impérialisme permet de mieux cerner les multiples formes actuelles de discriminations et de privilèges (Banks et al., 2005). Plusieurs auteurs jugent qu'une connaissance approfondie de l'histoire nationale permet aussi de mieux l'ancrer dans le contexte mondial et exercer son rôle de citoyen (Birzée, 2000; Heimberg, 2007; Huddleston et al., 2007; Jutras, 2010).

Compréhension du monde actuel et des problèmes politiques

Selon les travaux sélectionnés, les futurs enseignants doivent développer une solide connaissance des réalités sociales, culturelles, politiques et économiques dans leur propre pays et dans le monde (Birzée, 2000; Huddleston et al., 2007; Jutras, 2010). Ces savoirs passent par la prise en compte des grands

débats de société (Huddleston et al., 2007), notamment des questions liées à la lutte contre le racisme, la discrimination et les inégalités sociales (Birzée, 2000), à la migration et à la diversité ethnoculturelle (Banks et al., 2005), à la préservation de l'environnement (Birzée, 2000) et au développement durable (Banks et al., 2005). Les enseignants doivent ainsi sensibiliser les élèves à la mondialisation afin de montrer l'interdépendance accrue entre les gens de leur communauté, région ou nation, et les autres individus ailleurs dans le monde, en raison des changements économiques, politiques, culturels, environnementaux et technologiques (Banks et al., 2005). Banks et al. (2005) en font un principe devant guider l'éducation à la citoyenneté. L'enseignement des relations complexes entre unité et diversité dans les communautés locales, nationales et mondiales où vivent les élèves (Banks et al., 2005) leur permet de comprendre les principes de diversité et de réciprocité (ou unité), qui peuvent être examinés au sein d'un seul pays démocratique ou de façon comparée entre plusieurs pays, en abordant par exemple les différentes façons de traiter les identités des individus au sein des États-nations, de produire des inégalités et de définir la citoyenneté et les critères de son obtention. L'usage de l'actualité est central en ÉCD pour amener les élèves à comprendre les acteurs internationaux (États, acteurs non étatiques, ONG, grands ensembles religieux, etc.), les impacts du pouvoir de certains groupes ou des conflits liés au pouvoir et la réaction en chaîne de certains événements ou problématiques ayant des répercussions à travers le monde (terrorisme, guerres, etc.). Ces questions peuvent être traitées dans différentes matières scolaires (sciences, arts, sciences sociales, etc.), en lien avec les innovations culturelles et technologiques, les conflits ethnoculturels, les alliances économiques, les épidémies mondiales, les changements climatiques, etc.

7.1.4.2 Les savoir-faire

Les savoir-faire présentés découlent directement des principaux savoirs cités précédemment. Les compétences des enseignants, liées aux méthodes pédagogiques et didactiques spécifiques de l'ÉCD, et au vivre-ensemble, visent notamment à favoriser un climat de participation dans la classe, dans le but de développer chez les élèves des outils de recherche et d'analyse critique de la société et du monde, et leur permettre de participer activement aux débats de société. Les savoir-faire sont ciblés ici en fonction de ce que les enseignants doivent développer chez les élèves.

Savoir s'informer, développer un esprit critique, apprendre à problématiser

L'un des savoir-faire identifiés par les auteurs vise à munir l'élève de méthodes, d'outils et de références pour s'informer, prendre la mesure de différents points de vue, dialoguer et se construire une opinion en coopérant avec les autres (Audigier, 2006). À la recherche d'information de sources diverses succède l'analyse critique des questions politiques, éthiques, sociales et culturelles (Banks, 2008; Birzée, 2000; Brett et al., 2009; DfET, 2000; Huddleston et al., 2007; Jutras, 2010), par des mises en situation qui permettent aux élèves d'utiliser les principaux concepts de l'éducation à la citoyenneté, de déchiffrer, d'analyser et de comprendre le réel (Audigier, 2006). Par exemple, les élèves peuvent

partir de leur propre pluralité identitaire pour faire des liens avec les droits de la personne et les obligations, puis avec les conditions du vivre-ensemble, et élargir leur réflexion et travail à d'autres problèmes de société (Heimberg, 2007).

Savoir s'exprimer, écouter, communiquer et débattre

La participation démocratique est directement liée à la capacité d'exprimer ses idées et de débattre en se fondant sur des arguments rationnels, qui demande l'apprentissage d'habiletés de communication. Les enseignants doivent donc maîtriser des savoir-faire pédagogiques pour développer ces habiletés chez les élèves. Les élèves doivent ainsi être amenés à exprimer et justifier, autant à l'oral qu'à l'écrit, une opinion personnelle sur des sujets sensibles et importants pour la collectivité. Ils doivent faire l'apprentissage du dialogue, par des discussions en classe ou des travaux coopératifs en équipe (DfET, 2000). Selon Huddleston et al. (2007), les savoir-faire communicatifs requis incluent la capacité d'exprimer et de justifier une opinion personnelle, de formuler des arguments et d'en juger (esprit critique), entre autre sur des questions controversées. Ils sont liés à la capacité d'identifier, de définir et de résoudre des problèmes, de prendre des décisions collectives et d'agir politiquement (faire du lobbying, faire campagne, etc.). Le développement d'habiletés communicatives implique aussi la capacité d'écouter et de comprendre la perspective de l'autre, c'est-à-dire, pour les élèves, de prendre en considération et de respecter les points de vue de leurs camarades de classe, et pour l'enseignant, ceux de ses élèves. Les enseignants doivent donc utiliser un éventail de stratégies et de méthodologies (dont l'art du questionnement) visant à développer ces capacités (Birzée, 2000; Huddleston et al., 2007). Au-delà des habiletés pédagogiques, qui permettent de fournir aux élèves des occasions de pratiquer la démocratie, l'éthique des relations entre enseignant et élèves est aussi fondamentale.

Pour que l'enseignement soit efficace, il faut que les enseignantes et enseignants soient capables de créer un climat qui ne soit pas intimidant et où chacun peut parler librement et sans peur du ridicule. Il est aussi important que l'enseignante ou l'enseignant veille à ce que l'environnement concorde avec les objectifs de l'enseignement et les renforce – en d'autres termes, que le moyen utilisé pour transmettre le message corresponde au message. [...] De même, la liberté d'expression ne doit pas simplement être un principe démocratique : elle doit être pratiquée et vécue en classe – par l'intermédiaire d'un enseignement centré sur les élèves (Huddleston et al., 2007 : 29).

Savoir participer de manière active, responsable et coopérative

La participation est la pierre angulaire du rôle de citoyen. Comme mentionné précédemment, la capacité de pouvoir débattre dans l'espace public des questions sur lesquelles il convient de prendre des décisions implique la mobilisation de nombreux savoirs et habiletés (Audigier, 2006). La participation vise l'autonomisation des élèves en tant que jeunes citoyens dans une démocratie (Brett et al., 2009). Elle s'acquiert grâce à des apprentissages actifs qui mettent l'élève en situation de pratique de la citoyenneté, tels que des débats à l'école et dans la communauté. L'enseignant doit donc

fournir des structures et des activités aux élèves pour pratiquer la démocratie à l'école, par un processus délibératif, en les impliquant dans les décisions visant à résoudre des questions touchant la communauté scolaire (Brett et al., 2009; DfET, 2000; Huddleston et al., 2007). L'enseignant doit donc savoir animer des discussions et des débats, aborder des questions controversées, créer un climat propice à l'apprentissage et à la participation. Il doit développer ou adopter des méthodes de pédagogie démocratique, délibérative, participative et coopérative (discussions, jeux de rôle, simulations, travail par projet) qui intègrent les élèves à la planification des activités éducatives (Brett et al., 2009; DfET, 2000; Huddleston et al., 2007).

La participation implique aussi de rendre les élèves responsables des tâches dans la classe et coresponsables les uns des autres. Afin de les préparer à prendre leurs responsabilités en tant que membres d'une société libre et démocratique, l'enseignant doit les amener à développer un esprit de compréhension, de paix, d'égalité des sexes et d'amitié entre les peuples. Il s'agit donc d'enseigner aux élèves les devoirs d'un citoyen et de les encourager à devenir des individus lucides, critiques, capables de discernement et sensibles à des valeurs comme la solidarité et la coopération (Birzée, 2000; Cole, 2012; DfET, 2000; Heimberg, 2007). Pour ce faire, l'enseignant va privilégier des stratégies d'enseignement coopératif dans les classes plutôt que des approches compétitives (Banks, 2008; Birzée, 2000; Brett et al., 2009; Huddleston et al., 2007). Dans l'objectif également de contrer l'individualisme croissant dans l'espace public et de favoriser la cohésion sociale, le renforcement d'habiletés de coopération correspond davantage aux valeurs liées à la démocratie. Puisque la démocratie doit être vécue et pratiquée pour être acquise, il est incontournable qu'au sein de l'institution scolaire, les élèves soient amenés à expérimenter la prise de décision collective par le vote et le travail d'équipe.

Savoir vivre-ensemble sans conflit, lutter contre les préjugés et la discrimination et agir avec équité

La gestion des relations interpersonnelles et la résolution non violente des conflits touchent toutes les relations en milieu scolaire, avec les familles et les membres de la communauté. Ces habiletés visent également à encourager la participation des élèves à lutter contre les discriminations, l'intimidation ou la violence dans la vie scolaire, car les jeunes apprennent à devenir des citoyens actifs lorsqu'ils sentent qu'ils ont leur mot à dire dans la vie de l'école et qu'ils peuvent assumer des responsabilités (Birzée, 2000; Huddleston et al., 2007). Certains auteurs mettent aussi l'accent sur la création de liens avec les familles, les médias, les ONG ou les communautés locales, soulignant qu'en sortant du cadre de la classe, les élèves comprennent ce qui signifie de prendre part à la vie collective (Brett et al., 2009; Birzée, 2000). Indissociable des autres habiletés citées précédemment, la lutte contre les préjugés et la discrimination est vue par plusieurs auteurs comme une partie centrale de la citoyenneté démocratique. Il s'agit de transmettre aux élèves, par le biais des valeurs démocratiques, des stratégies pour dénoncer toutes les formes de discrimination (Brett et al., 2009). Les enseignants doivent fournir

aux élèves des occasions multiples de réfléchir au racisme et aux autres formes d'inégalités sociales et de violation des droits, avec des exemples concrets tirés de l'histoire, de l'actualité ou de la vie quotidienne (Banks et al., 2005).

Souplesse et capacité à introduire des changements

L'habileté à introduire des changements fait référence à la capacité des enseignants à générer des innovations de manière autonome (Birzée, 2000). Selon Huddleston (2007), ils doivent donc avoir confiance en leur propre contribution à l'amélioration de la citoyenneté en milieu scolaire, que ce soit par l'utilisation d'auto-évaluation en matière d'ÉCD, d'évaluation externe ou de participation à la planification du développement scolaire. Par ailleurs, en ayant des attentes élevées envers tous les élèves, ils doivent leur donner l'occasion de vivre l'expérience du succès dans leur apprentissage et de participer aux décisions. Ce savoir-faire requiert que les enseignants puissent s'adapter aux habiletés, besoins et réalités de tous leurs élèves (Banks, 2008; DfET, 2000). À cet égard, ils doivent adopter une pratique qui rejoint l'approche inclusive, soit : 1) mettre en place des défis appropriés pour chaque élève; 2) répondre aux différents besoins des élèves; 3) surmonter les barrières potentielles à l'apprentissage et à l'évaluation des élèves au niveau individuel et collectif (DfET, 2000 : 18). Il convient donc d'appliquer concrètement les principes d'équité et d'égalité préconisés par l'ÉCD, en faisant une critique des structures inégales et en cherchant à les transformer, notamment en procurant aux élèves un espace ou des possibilités réelles pour exercer un véritable pouvoir démocratique (Cole, 2012).

7.1.4.3 Les savoir-être

Au sein de la littérature sélectionnée, plusieurs savoir-être identifiés rejoignent largement ceux des théoriciens des courants multiculturel, interculturel et antiraciste, comme celui d'agir comme modèle démocratique, des habiletés de réflexion et de remise en question de soi-même et de ses idées, l'empathie (se mettre à la place des élèves), la participation positive à la vie en société et une conscience des besoins des minorités et le respect de soi, d'autrui et de la diversité.

Agir comme modèle des principales valeurs démocratiques

Les théoriciens de l'ÉCD mettent l'accent sur l'appropriation et l'appréciation des idéaux et des valeurs démocratiques, comme le respect des droits et libertés, la solidarité, la tolérance, la compréhension, le courage civique (comme dénoncer des injustices), l'égalité et l'égale dignité de tous les êtres humains, tant chez les élèves que chez les enseignants (Audigier, 2000; Banks et al., 2005; Birzée, 2000; Brett et al., 2009; Huddleston et al., 2007; Jutras, 2010). L'enseignant doit donc agir comme modèle à cet égard, par ses attitudes envers les élèves et la communauté. Ainsi le contenu de l'enseignement doit transparaître à la fois à travers ses méthodes d'enseignement, qui mettent en pratique les connaissances des élèves sur la démocratie et la citoyenneté, mais surtout dans ses attitudes et comportements, en faisant preuve de respect, de sensibilité envers les autres, d'écoute, de jugement

critique, d'implication, d'authenticité et d'impartialité (Huddleston et al., 2007). Bref, il doit être un modèle de bon citoyen (Huddleston et al., 2007), qui porte une grande attention aux différentes réalités et valeurs présentes dans la classe et la communauté, à la réflexion sur les événements de l'actualité et encourage la réflexivité des élèves sur les processus de participation démocratique et d'appartenance, l'autonomie, la responsabilité, l'ouverture, le respect des différents points de vue, des règles et de la cohésion sociale (Audigier, 2006; Banks et al., 2005; DfET, 2000).

Réflexivité, décentration et empathie

La capacité de reconnaître et d'examiner ses propres attitudes, comportements et préjugés (conscience de soi et décentration) revient avec récurrence, tout comme la capacité à se mettre à la place de l'autre (empathie). Pour les enseignants, l'autoréflexion implique aussi d'améliorer sa pratique de manière continue, par le développement personnel et professionnel, et par sa contribution à « faire vivre » la citoyenneté dans l'école (Huddleston et al., 2007). Il s'agit de qualités personnelles et professionnelles associées au sens de l'équité et de la justice, à l'ouverture à l'autre, à l'écoute des élèves pour apprendre à leur contact, au respect des différences culturelles et sociales, à l'impartialité, à la détermination, à la sensibilité, au respect de l'enfant, de sa famille, de ses droits, à l'authenticité et à la solidarité (Banks, 2008; Brett et al., 2009; Cole, 2012; DfET, 2000; Huddleston et al., 2007).

Désir de participation positive à la vie en société

L'apprentissage des connaissances et compétences déjà mentionnées doit s'accompagner, chez l'enseignant, d'un désir de participer positivement à la vie en société, fondé sur des principes et des valeurs démocratiques (Banks, 2008; Birzée, 2000; Huddleston et al., 2007). Cette volonté se traduit par un intérêt marqué pour les affaires sociales et politiques, une confiance dans le système politique, l'autodiscipline, la loyauté, la participation, l'implication, la responsabilité et la coopération. Pour Jutras (2010), cela implique également le développement préalable d'une appartenance à la société.

Conscience des besoins des minorités et respect de soi, d'autrui et de la diversité

Le respect d'autrui est une valeur transversale qui se traduit par une conscience et une prise en compte des réalités, expériences et besoins des élèves des groupes vulnérables, ainsi que par le respect des différences culturelles et sociales et des points de vue des minorités. Les enseignants doivent développer une sensibilité particulière qui implique une réflexivité sur leurs propres biais culturels (Audigier, 2006; Banks et al., 2005; Birzée, 2000; Brett et al., 2009; Cole, 2012; DfET, 2000; Huddleston et al., 2007).

7.2 Travaux empiriques et évaluatifs

Parmi les publications analysées, cinq ont été réalisées aux États-Unis (Iverson et James, 2010; Mathews et Dilworth, 2008; Merryfield, 2006; Patterson, Doppen et Misco, 2012; Zhang, 2010), trois

en Grande-Bretagne (Davies, Arthur, Harrison et Watson, 2008; Jerome, 2006; Peterson et Knowles, 2009), une au Canada (Appleyard et McLean, 2011), une en France (Estivalèzes, 2009) et deux par le biais d'une étude de cas multiple couvrant plusieurs pays en Europe (Kjellin et Stier, 2008) et à travers le monde (UNESCO, 2008). Le tableau 7 ci-après synthétise les objectifs, méthodologies et résultats de ces études.

7.2.1 Approches théoriques et méthodologies

Dans la presque la totalité des études, l'approche qualitative est privilégiée. Elle est généralement mise en œuvre par la réalisation d'observations ou la passation de questionnaires (quantitatif, qualitatif ou mixte) auprès d'étudiants en formation initiale à l'enseignement par l'entremise d'entrevues, d'analyse de leurs travaux ou de discussion en groupe. L'analyse documentaire et l'évaluation de programme constituent des approches plutôt marginales.

Outre deux analyses de contenu de programme et une synthèse d'études de cas multiple, toutes les recherches analysées reposent sur un échantillon allant de 5 à 1000 individus. Près d'une recherche sur deux s'appuie toutefois sur un petit échantillon (de 5 à 10 individus rencontrés en entrevue). Dans les deux tiers des cas, les études reposent sur des échantillons composés d'étudiants en formation initiale à l'enseignement ou, dans un seul cas, d'enseignants en exercice.

7.2.2 Objectifs et angles de recherche

Sept recherches documentent les impacts d'un programme ou d'un projet visant à mettre en place l'ÉCD dans la formation des enseignants (Appleyard et McLean, 2011; Davies et al., 2008; Kjellin et Stier, 2008; Iverson et James, 2010; Jerome, 2006; Merryfield, 2006; UNESCO, 2008). Cinq études se penchent plus précisément sur les perceptions et la compréhension qu'ont les étudiants dans la formation de l'ÉCD ou d'outils visant sa mise en œuvre (Iverson et James, 2010; Mathews et Dilworth, 2008; Patterson et al., 2012; Peterson et Knowles, 2009; Zhang, 2010). Une recherche a enfin pour objectif d'observer la mise en œuvre de l'enseignement du fait religieux à travers les cours d'histoire et d'éducation civique (Estivalèzes, 2009).

7.2.3 Résultats

Les recherches qui documentent les impacts d'un programme ou d'un projet de mise en œuvre de l'ÉCD dans la formation des enseignants montrent généralement des effets positifs et soulignent l'importance de l'apprentissage expérientiel, des partenariats avec les milieux communautaires via des plateformes de discussion web par exemple, du dialogue égalitaire en classe ou encore des liens entre les réseaux politiques et de recherche pour la mise en place de l'ÉCD. (Appleyard et McLean, 2011; Davies et al., 2008; Kjellin et Stier, 2008; Iverson et James, 2010; Jerome, 2006; Merryfield, 2006;

UNESCO, 2008). Plusieurs recherches notent toutefois le fossé entre les conceptions qu'ont les futurs enseignants et la pratique ainsi que l'influence importante du milieu d'où proviennent les enseignants sur leur perception de l'ÉCD. En effet, bien que le concept d'ÉCD soit largement considéré comme pertinent, l'ensemble des études portant sur la perception des futurs enseignants relèvent que la majorité d'entre eux ont une conscience sociale assez limitée et que très peu conçoivent l'ÉCD sous l'angle de la justice sociale (Iverson et James, 2010; Mathews et Dilworth, 2008; Patterson et al., 2012; Peterson et Knowles, 2009; Zhang, 2010).

Tableau 7. Travaux empiriques et évaluatifs du courant de l'éducation à la citoyenneté démocratique ou aux droits humains

*Les références complètes sont dans la bibliographie.

| Auteurs | Pays | Objectifs/questions de recherche | Méthodologie | Principaux résultats et conclusions |
|--|-----------------|---|---|--|
| Appleyard et McLean 2011 | Canada | Analyser un programme de développement professionnel pour l'éducation à la citoyenneté globale (programme extracurriculaire d'un an prenant place dans le baccalauréat en enseignement), qui vise à transmettre des savoirs et aptitudes pour devenir « citoyens du monde ». L'analyse a porté sur les perceptions et expériences des futurs enseignants quant aux composantes de ce programme dans leur développement professionnel. L'objectif était aussi de déterminer comment il relie ces savoirs aux curriculums d'enseignement et aux pratiques pédagogiques. | Approche qualitative combinant plusieurs sources de données. Collecte de données : - Analyse de documents concernant le programme et la faculté. - Auprès de futurs enseignants participant à ce programme : questionnaires évaluatifs à trois moments distincts du programme (n=58; 133; 81). - 3 groupes de discussion (n=10). | La meilleure façon de mener ce type de programme est d'utiliser plusieurs types de pédagogies, telles que : - l'apprentissage expérientiel et le modelage explicite - l'enseignement ciblé de savoirs, savoir-faire et savoir-être de l'éducation à la citoyenneté globale - offrir l'opportunité aux futurs enseignants de mettre en pratique et de réfléchir à ce qu'ils ont acquis dans un contexte scolaire - développer un réseau collaboratif de soutien |
| Davies, Arthur, Harrison et Watson 2008 | Grande-Bretagne | Comprendre la façon dont le champ émergent de l'éducation à la citoyenneté est développé par un réseau pour l'éducation à la citoyenneté dans l'enseignement supérieur, le citizED (créé par la <i>Teacher Training Agency</i> (TTA), maintenant la <i>Training and Development Agency for Schools</i> (TDA), qui vise à fournir des ressources pour soutenir la formation initiale des enseignants à la citoyenneté) Question de recherche : - Quel type d'éducation à la citoyenneté est développé par citizED? | Approche qualitative combinant plusieurs sources de données Collecte de données : - Analyse critique de documents (n=94) disponibles sur le site web du réseau - Entrevues auprès d'utilisateurs du site (n=10) (principalement des formateurs, superviseurs de stages ou enseignants associés qui encadrent les futurs enseignants) | - Une communauté pour l'éducation à la citoyenneté des enseignants, qui utilise des ressources communes, notamment le citizED, est en place. - Les auteurs suggèrent qu'il existe un consensus concernant les caractéristiques officielles de l'éducation à la citoyenneté, mais que des divergences persistent dans ce champ. |

| Auteurs | Pays | Objectifs/questions de recherche | Méthodologie | Principaux résultats et conclusions |
|------------------------------|--|--|--|--|
| Estivalèzes 2009 | France | Observer la mise en œuvre de l'enseignement du fait religieux à travers l'éducation à la tolérance dans les programmes officiels (curriculum), en particulier les cours d'histoire et d'éducation civique. Comprendre le sens attribué à l'éducation à la tolérance. | Approche évaluative <ul style="list-style-type: none"> - Analyse du contenu de l'enseignement du fait religieux dans les programmes de différents niveaux et filières du lycée et dans les programmes d'éducation civique - Analyse de l'évolution historique de la définition de la notion de tolérance. | L'auteure suggère de confronter l'éducation à la tolérance avec l'éducation à la laïcité en impliquant le respect de l'autre et la distanciation. IL propose de d'accentuer l'éducation à la laïcité, car elle suppose une vision plus collective du vivre-ensemble. |
| Kjellin et Stier 2008 | Pays-Bas, Portugal, Pologne, Royaume-Uni et Suède (Europe) | Analyser un projet visant à développer les compétences civiques, interpersonnelles, interculturelles et sociales des enseignants dans cinq pays européens. Comparer la théorie, la pratique performative et la description d'une approche d'observation des attitudes et valeurs de la citoyenneté. Questions de recherche : 1) Qu'est-ce qui caractérise les discussions entre enseignants et élèves en classe? 2) Est-ce que les futurs enseignants identifient les diverses compétences lorsqu'ils réfèrent aux habiletés importantes d'enseignement? 3) Comment ce projet décrit-il la manière dont devraient être observées les attitudes et les valeurs dans les discussions en classe? | Analyse de cas multiple auprès de futurs enseignants en formation initiale à l'enseignement Collecte de données : - Discussion au sein de groupes focus avec 34 étudiants en formation des maîtres - Vidéos tournées dans chacun des pays étudiés (n =5) : Pays-Bas, Portugal, Pologne, Royaume-Uni et Suède - Document d'analyse de l'éducation à la citoyenneté en Europe. | L'éducation des maîtres doit mettre davantage l'accent sur la préparation des futurs enseignants à appliquer le dialogue horizontal (la démocratie en classe) au sein des classes pour atteindre les objectifs de l'éducation à la citoyenneté. |
| Iverson et James 2010 | États-Unis (Mid-ouest) | Examiner l'impact de la participation de futures enseignantes à un projet d'apprentissage par le service communautaire, axé sur le changement de leurs conceptions de la citoyenneté. Par ce projet, les futures enseignantes vont vivre une expérience auprès d'un organisme local travaillant sur des | Approche qualitative, étude longitudinale dans sa 3e phase auprès de 22 futures enseignantes (principalement des femmes blanches) inscrites à un cours de méthodes des sciences sociales dans un programme d'éducation préscolaire et d'enseignement | - Au terme du projet, les conceptions de la citoyenneté des futures enseignantes ne vont pas au-delà de celle axée sur la responsabilité personnelle. Ils n'ont pas acquis une conscience sociale élargie et l'importance de l'action collective. - Les auteurs questionnent par conséquent ce qui constitue une « citoyenneté effective » dans une société démocratique et le rôle de l'enseignement |

| Auteurs | Pays | Objectifs/questions de recherche | Méthodologie | Principaux résultats et conclusions |
|---------------------------------|------------------------|---|--|---|
| | | questions sociales. Il vise à amener les étudiantes à adopter une conception de la citoyenneté plus critique et axée vers l'action, correspondant aux besoins d'une société démocratique. | primaire, dans le cadre duquel est réalisé ce projet. Collecte de données : - 2 essais au sujet de la citoyenneté et du projet (un au début de la session et un après le projet) - notes de terrain | supérieur pour préparer les enseignants à incarner et promouvoir cette vision. |
| Jerome 2006 | Grande-Bretagne | Analyser les 3 premières années de mise en œuvre d'un projet d'apprentissage expérientiel dans la formation initiale à l'enseignement de l'histoire et l'ÉCD à partir des défis, à la fois pratiques et politiques, relevés par les futurs enseignants dans le développement d'un tel apprentissage, et d'une citoyenneté active à l'intérieur d'un système scolaire souvent autoritaire et méfiant à l'égard de la participation des élèves. Ce projet d'apprentissage expérientiel vise à aider les futurs enseignants à voir l'ÉCD comme une approche qui concerne l'ensemble de l'école, et les écoles comme des institutions de changement. | Approche qualitative auprès de 54 futurs enseignants de l'histoire au secondaire Collecte de données : - un court essai sur les implications pour les écoles des programmes d'éducation à la citoyenneté active auprès des élèves - questionnaire évaluatif réalisé à la fin de l'année de formation initiale | - Malgré la diversité des expériences des participants, les tâches et activités réflexives menées par les futurs enseignants semblent leur avoir fourni un mécanisme pour transformer l'expérience en apprentissage. Ils entendent poursuivre cet apprentissage expérientiel avec leurs élèves. |
| Mathews et Dilworth 2008 | États-Unis (Mid-Ouest) | Examiner les opinions des futurs enseignants à propos du rôle de l'éducation à la citoyenneté dans la compréhension et l'acceptation du pluralisme dans les classes de sciences sociales. | Approche qualitative, étude de cas auprès de 5 futurs enseignants blancs inscrits à un cours de méthodes des sciences sociales en formation initiale à l'enseignement au secondaire (2 sessions), sélectionnés à partir de leur propre vision de l'enseignement des sciences sociales et de la façon dont ils en parlent en classe. Collecte de données : - réflexion écrite de leur vision de l'enseignement des sciences sociales - entrevues semi-structurées - observation en classe | - Même lorsque les programmes de formation à l'enseignement sont conçus dans le but de faire la promotion de l'éducation à la citoyenneté et au pluralisme, les opinions préexistantes et émergentes à propos du contenu et des cours de sciences sociales peuvent limiter leur conception et leur pratique d'une pédagogie transformative des sciences sociales. |

| Auteurs | Pays | Objectifs/questions de recherche | Méthodologie | Principaux résultats et conclusions |
|--|------------------------|---|---|---|
| | | | - notes de terrain | |
| Merryfield 2006 | États-Unis | Cette étude examine l'utilisation d'un système de gestion de classe, Web CT, pour former une communauté d'apprentissage en éducation entre futurs enseignants et enseignants qui enseignent les sciences sociales, entre autres sur les enjeux du pluralisme et d'éducation à la citoyenneté. Dans ce programme, les futures enseignantes interagissent avec les praticiens de six écoles de district pendant une année académique. | Approche qualitative, observation du programme en ligne à partir de ses différentes composantes, telles l'inclusion des différentes pages pour les cours, les personnes qui composent la communauté, la page d'accueil et les interactions en ligne. | - Les technologies électroniques font une grande différence dans la mise en pratique de l'apprentissage en formation des maîtres. Elles permettent aux membres du programme de faire part de leurs opinions, problèmes et préoccupations. Il n'y a pas de retombées quant à l'enseignement de la citoyenneté et de la diversité, mais le programme favorise les interactions en ligne à long terme entre les étudiants et les praticiens au sein de la communauté du programme. De plus, le soutien obtenu par les praticiens favorise l'autonomisation et la réflexivité des étudiants pour enseigner les sciences sociales. Par contre, le programme alourdit la charge de travail des professeurs, qui doivent gérer des pages web, créer des discussions en ligne, répondre aux étudiants, etc. Ce programme repose donc sur la volonté et la motivation des professeurs. |
| Patterson, Doppen et Misco 2012 | États-Unis (Mid-ouest) | Explorer les conceptualisations de l'éducation à la citoyenneté d'enseignants au secondaire. | Approche mixte Collecte de données : - auprès d'enseignants de sciences sociales au secondaire - données quantitatives et qualitatives récupérées de l'enquête nationale <i>Ohio professors of social studies education study on the status of social studies</i> par questionnaire et entrevues (n=1000) - entrevues auprès de 9 enseignants afin de décrire leurs croyances, objectifs dans la classe et perceptions quant à l'atteinte des objectifs | - Les auteurs ont construit une typologie des différentes conceptualisations avec 3 types de responsabilité : personnelle; participative; orientée vers la justice sociale. - Bien que les conceptualisations des enseignants soient complexes et variées, la majorité des enseignants adoptent une approche de la responsabilité personnelle. Très peu d'entre eux adoptent une approche orientée vers la justice sociale. - Les perceptions et croyances des enseignants ne concordent pas toujours avec leurs pratiques en éducation à la citoyenneté. |
| Peterson et Knowles 2009 | Grande-Bretagne | Explorer la compréhension qu'ont des étudiants d'un programme d'enseignement (perfectionnement) de la citoyenneté active. | Approche quantitative, recherche exploratoire auprès de 149 étudiants inscrits à un certificat spécialisé d'études supérieures en éducation pour l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté auprès d'élèves de 11 | - 47 % des étudiants croient fermement que la citoyenneté active est un concept cohérent, dont le sens est partagé par les formateurs à l'éducation à la citoyenneté, contre 35 % qui désapprouvent ou désapprouvent fermement cette affirmation. |

| Auteurs | Pays | Objectifs/questions de recherche | Méthodologie | Principaux résultats et conclusions |
|--------------------|--|---|--|---|
| | | | à 18 ans, dans 12 institutions d'éducation supérieure Collecte de données : - Questionnaire | - Les réponses des étudiants varient selon les institutions fréquentées, ce qui montre l'influence de l'institution ou du professeur. - Ces résultats suggèrent que les étudiants perçoivent la citoyenneté active comme une composante importante des activités d'apprentissage pour les élèves, dans la communauté, l'ensemble de l'école et en classe. |
| UNESCO 2008 | Albanie, Argentine, Burundi, Canada, Corée du Sud, Irlande, Jordanie, Liban, Maroc, Ouganda, Royaume-Uni, Salvador | Évaluer les progrès réalisés dans la mise en œuvre de l'éducation aux droits de la personne (<i>Human Rights Education, HRE</i>). Table ronde qui s'articule autour de quatre thèmes : 1) le renforcement des liens entre la recherche et les politiques nationales 2) l'intégration de l'éducation aux droits de la personne dans les programmes scolaires 3) la formation des enseignants et les relations entre élèves et professeurs 4) les partenariats et les liens entre l'éducation formelle et non formelle | Approche évaluative, études de cas multiple | L'HRE a une importance non négligeable afin de faire des droits de la personne une réalité et de combler le fossé entre les idéaux des droits de la personne et leur réalisation. - L'HRE implique de faire des liens entre la politique et la promotion des droits de la personne, et de considérer les stratégies les plus efficaces de changements politiques à travers une bonne éducation aux droits. - L'HRE n'a pas de modèle unique de curriculum. Elle peut être abordée de manière transversale ou spécifique. - L'HRE doit prendre place dans plusieurs espaces, pas seulement à l'école, et le rôle des partenariats est essentiel. - Les partenariats aident à améliorer les liens entre l'enseignement formel et non formel. - La revitalisation de l'HRE passe par le renforcement des liens entre décideurs et chercheurs. |
| Zhang 2010 | États-Unis (Sud-ouest) | Explorer les attitudes de futurs enseignants au secondaire à l'égard de l'auto-divulgence de leurs croyances religieuses et perspectives politiques comme outil d'éducation à la citoyenneté. | Approche qualitative, auprès de 6 futurs enseignants d'un programme de formation à l'enseignement au secondaire en milieu urbain de différentes spécialités, qui suivent un cours de méthodes d'enseignement (donné par l'auteur) Collecte de données : - entrevues semi-structurées | Les futurs enseignants ne souhaitent pas partager leurs propres croyances religieuses et perspectives politiques, par peur : - de ne pas être d'accord avec les élèves. - que les élèves en aient une compréhension limitée ou erronée. - d'entraîner des conflits avec les parents ou les membres de la direction. Ces résultats montrent l'importance d'accroître les cours et l'expérience terrain des futurs enseignants sur ces questions afin qu'ils développent une meilleure compréhension du curriculum en ÉCD. |

Chapitre 8 - L'éducation inclusive

Ce chapitre analyse treize textes théoriques ou gouvernementaux et six recherches empiriques (19 au total) permettant de situer l'approche inclusive, ses fondements et les savoirs, savoir-faire et savoir-être mis de l'avant par les théoriciens du champ.

8.1 Travaux théoriques

Parmi les ouvrages théoriques, six sont issus d'organismes internationaux comme le Conseil de l'Europe (2010) et l'UNESCO (2008, 2009, 2013a, 2013b). Une publication a été produite par le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO) (2009), alors que les autres proviennent de chercheurs français (Plaisance, 2010), britanniques (Booth et Ainscow, 2002) ou américains (Landsman et Lewis, 2006).

La majorité des écrits constitue des textes gouvernementaux, qui agissent comme cadres de références et plans d'action à l'échelle locale, nationale ou internationale. Par exemple, *L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir* (UNESCO, 2008) est un document de référence rédigé en vue de la 48^e Conférence internationale sur l'éducation de Genève en 2008, et destiné aux acteurs de l'éducation œuvrant au niveau national pour baliser la réflexion des pays participant à la Conférence. Il résulte de plusieurs années de travaux sur l'éducation inclusive au niveau international, notamment depuis le Forum mondial sur l'éducation de Dakar (UNESCO) en 2000, qui a adopté un plan d'action autour de l'éducation inclusive reposant sur les objectifs de *l'Éducation pour tous*, les *Objectifs du millénaire pour le développement* et *l'Éducation tout au long de la vie*. Les *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation* (UNESCO, 2009) découlent des recommandations de la Conférence internationale de 2008 et témoignent d'une certaine progression quant au positionnement de l'UNESCO sur les principes, balises et démarche d'implantation de l'éducation inclusive.

Ces réflexions ont nettement influencé l'élaboration de stratégies régionales (notamment au niveau européen), nationales ou provinciales, comme c'est le cas en Ontario (MÉO, 2009). Les travaux du Conseil de l'Europe (2010) ciblent spécifiquement la formation des maîtres, en s'appuyant sur une synthèse des résultats d'une vaste enquête sur la formation initiale des enseignants à la diversité socioculturelle réalisée dans seize pays de l'Union européenne, suivie d'un document qui propose des réflexions et pistes d'action aux établissements de formation initiale à partir de ces données. Quant à la stratégie ontarienne, il s'agit d'une politique et d'un plan d'action sur quatre ans, qui engagent le ministère et tous les conseils scolaires et les écoles. Les autres textes sont surtout des guides pratiques qui adoptent ces grandes orientations. Par exemple, *Promoting inclusive teacher education* (UNESCO, 2013) fournit des objectifs étayés afin d'œuvrer pour l'implantation concrète de l'inclusion dans différents milieux éducatifs et il en va de même du guide de Booth et Ainscow (2002). Dans ses quatre publications intitulées *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle*, le Conseil

de l'Europe (2009 a et b, 2010a et b) présente les résultats d'un projet mené entre 2006 et 2009 sur la formation des enseignants. Il vise la mise en place d'un cadre commun pour les pays d'Europe en matière de formation des enseignants sur la diversité. Le premier volume (2009a) présente les résultats d'une enquête menée dans 16 pays d'Europe portant sur la formation des enseignants en matière de diversité socioculturelle, alors que les deuxième et troisième volumes (2009b et 2010a) amènent les enseignants à réfléchir sur les concepts, principes et enjeux de la formation afin de mieux les préparer à accueillir, à gérer et à tirer parti de la diversité socioculturelle dans les écoles. Enfin, le quatrième volume (2010b) établit un *Cadre de compétences pédagogiques*, en présentant le processus et les résultats qui ont mené au développement de compétences sur la diversité et des exemples variés de recherches et de pratiques liées à la diversité, appliquées dans des établissements de formation des enseignants de cinq pays européens. Enfin, certaines études s'intéressent à des enjeux spécifiques, tels que les rapports raciaux aux États-Unis (Landsman et Lewis, 2006) ou les jeunes à besoins spéciaux (Plaisance, 2010)²⁹.

8.1.1 Principales caractéristiques théoriques et conceptuelles du courant

Tous les textes (sauf un) inscrivent explicitement l'inclusion en éducation dans une démarche globale de progression vers une société plus équitable et moins discriminatoire et partagent à cet égard des définitions semblables (Booth et Ainscow, 2002; MÉO, 2009; Slee, 2001; UNESCO, 2008, 2009, 2013). En effet, si l'approche inclusive a été développée dans le champ de l'adaptation sociale et scolaire et longtemps associée à l'intégration scolaire des enfants handicapés – réduisant l'inclusion à un phénomène médical dans une perspective déficitaire ou à un simple accès aux classes régulières dans une perspective assimilationniste (Slee, 2001)³⁰ – ces textes montrent qu'elle s'est élargie à la diversité sociale (dont ethnoculturelle, religieuse et linguistique), occupant peu à peu le terrain de l'approche interculturelle et des perspectives antiracistes plus critiques. L'inclusion doit donc prendre en considération autant les obstacles d'ordres physique et mental que ceux d'ordres culturel et social qui affectent l'accès et la réussite des apprenants. Au-delà de l'apprentissage, l'UNESCO (2008 : 13) définit les écoles inclusives 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; en outre, [ces écoles] assurent efficacement l'éducation de la majorité

²⁹ Un seul texte porte sur les élèves handicapés ou avec des besoins spéciaux (Plaisance, 2010).

³⁰ Comme le rappellent certains auteurs, l'assimilation n'implique pas la mise en oeuvre de moyens spécifiques par l'école pour soutenir ces élèves, mais exige plutôt une adaptation des élèves handicapés ou en difficulté aux normes, styles, procédures et pratiques existant déjà dans le système éducatif (Plaisance, 2010; Slee, 2001; UNESCO, 2008).

des enfants et accroissent le rendement et, en fin de compte, la rentabilité du système éducatif tout entier.

Selon le Conseil de l'Europe (2010), la différence socioculturelle est considérée comme une source de discrimination et d'inégalités et il convient d'adopter des politiques inclusives permettant de les combattre. Cette idée est réitérée dans les *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation* du Cadre d'action de Dakar, qui définit l'éducation inclusive comme « l'une des principales stratégies permettant de faire face aux défis de la marginalisation et de l'exclusion en donnant à tous, enfants comme adultes, l'accès à l'apprentissage » (UNESCO, 2009 : 7). L'inclusion se caractérise par une démocratisation de l'éducation, donc par un accès et une ouverture du système éducatif aux membres de groupes sous-représentés, marginalisés et vulnérables dans de nombreux pays : filles et femmes, jeunes de milieux défavorisés, habitants des régions éloignées, réfugiés, personnes touchées par un conflit, appartenant à certaines minorités ethniques, religieuses ou linguistiques, nomades, souffrant de malnutrition ou de problèmes de santé ou ayant des besoins éducatifs spéciaux (handicap, difficulté d'apprentissage) (UNESCO, 2008, 2009, 2013). L'inclusion implique également l'adoption de politiques, d'un curriculum, de processus et de pratiques inclusifs. Elle s'appuie sur une vision systémique, qui nécessite d'identifier, d'une part, toutes les actions qui peuvent générer de l'exclusion ou une violation des droits de l'enfant dans une école, et d'autre part, tous les moyens à mettre en œuvre pour les contrer (UNESCO, 2009). Pour l'UNESCO (2008, 2009), l'inclusion vise à rendre plus effectif le droit à l'éducation pour tous, en réduisant les obstacles aux apprentissages et à la participation de tous (Booth et Ainscow, 2002). Dès lors, une école qui se veut équitable et inclusive doit subir une transformation culturelle et éducative pour accueillir tous les élèves et leur offrir une éducation de qualité (Booth et Ainscow, 2002; Plaisance, 2010; Slee, 2001; UNESCO, 2008, 2009, 2013).

Les textes mettent aussi tous en perspective l'importance de la formation des enseignants pour le développement de compétences inclusives adéquates. Selon les auteurs, les programmes de formation des facultés d'éducation devraient être le principal moyen par lequel l'éducation inclusive se développe (MÉO, 2009; Slee, 2001; UNESCO, 2009). « Les établissements de formation des enseignants jouent un rôle essentiel dans le processus de développement de compétences en matière de diversité dans l'éducation » (Conseil de l'Europe, 2010 : 18). La formation sur l'inclusion ne doit pas toucher uniquement les programmes d'adaptation sociale et scolaire, ni être traitée sous l'angle réducteur des symptômes, troubles médicaux et/ou psychologiques ou déficits qui toucheraient les apprenants ayant des besoins spéciaux (Slee, 2001). Les futurs enseignants doivent aussi être immergés plus longtemps et plus souvent dans des milieux hétérogènes pour comprendre les réalités de la diversité (Conseil de l'Europe, 2010; Landorf, Rocco et Nevin, 2007). L'UNESCO préconise d'abandonner les longues formations théoriques pour privilégier une formation pratique et continue, qui favorise la conciliation entre la théorie et la pratique tout au long de leur parcours professionnel. Les enseignants doivent

développer de nouvelles compétences qui augmenteront leur soutien auprès de tous les apprenants, quels que soient leurs besoins ou les obstacles qu'ils rencontrent (MÉO, 2009; UNESCO 2009, 2013).

8.1.2 Objectifs

Les articles, chapitres et livres analysés couvrent une grande variété d'objectifs, résumés dans le tableau 8 ci-après. Près de la moitié des documents sont directement destinés aux décideurs, aux professeurs en formation à l'enseignement, aux gestionnaires d'établissements, aux enseignants et aux étudiants en formation initiale à l'enseignement, puisqu'il s'agit de cadres de référence, de plans d'action ou de guides, qui définissent cette approche et fournissent des outils d'implantation, des modèles, des stratégies ou méthodes pédagogiques, des compétences et des indicateurs.

Tableau 8. Les objectifs des travaux théoriques du courant de l'éducation inclusive

*Les références complètes sont dans la bibliographie.

| Auteurs | Pays | Objectifs/questions de recherche | Public visé |
|-------------------------------|-------------|---|--|
| Booth et Ainscow 2002 | Royaume-Uni | <p><i>Guide de l'éducation inclusive</i> vise l'implantation de l'éducation inclusive. Il s'appuie sur des recherches-actions et a été testé dans plusieurs écoles. Il s'articule autour de quatre concepts-clés : 1) inclusion; 2) obstacles aux apprentissages et à la participation; 3) ressources pour soutenir les apprentissages et la participation et 4) soutien à la diversité. Le Guide s'adresse à des professionnels d'expérience qui sont prêts à questionner le système dans lequel ils évoluent afin de le rendre plus inclusif. Il mise notamment sur la prise en compte des points de vue de tous ceux qui l'utilisent et qui sont touchés par le bon fonctionnement de l'école et le respect de ses mandats. Il propose aux professionnels de suivre cinq étapes afin de définir des priorités de développement visant à rendre leur établissement plus inclusif. Chaque étape comporte plusieurs actions permettant de dresser un bilan d'une situation, de se questionner et de se munir d'outils.</p> <p>Ce guide est conçu pour être adapté à chaque contexte. Il vise à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Soutenir le développement inclusif des écoles, en permettant à tous d'identifier les actions à faire et de planifier une stratégie. -Améliorer les pratiques pédagogiques en se basant sur les valeurs de l'éducation inclusive, à l'aide du Guide qui contient une section théorique et une section pratique. -Développer une terminologie de l'inclusion afin de discuter et promouvoir le développement éducatif inclusif. <p>Redéfinir la notion de « besoins éducatifs spéciaux », trop étroite, par celle « d'obstacles aux apprentissages et à la participation », afin de diriger l'attention sur ce qui doit être fait pour améliorer l'éducation de n'importe quel élève, peu importe ses difficultés.</p> <p>Étudier les concepts d'inclusion et d'exclusion à partir de trois dimensions inter-reliées : 1) l'élaboration de politiques inclusives; 2) le développement de pratiques inclusives; 3) la création d'une culture d'éducation inclusive.</p> <p>La première partie met de l'avant quatre composantes : 1) <i>des concepts-clés</i> pour soutenir les réflexions relativement au développement inclusif d'une école; 2) <i>un cadre de questionnement</i> : les dimensions pour structurer une approche d'évaluation et de développement; 3) <i>des éléments du questionnement</i> : <i>indicateurs et questions</i> pour permettre une évaluation détaillée de tous les caractéristiques de l'école à améliorer, d'identifier et de mettre en place les priorités de développement; 4) <i>un processus inclusif</i> dans l'évaluation, la planification du changement et la mise en place du plan.</p> | Enseignants Directions Personnel scolaire Parents Chercheurs |
| Commission européenne 2013 | Europe | <p><i>Alliances for inclusion : Developing cross-sector policy synergies and interprofessional collaboration in and around schools.</i> Présente et analyse la pertinence de l'action intersectorielle et de la collaboration interprofessionnelle dans la prévention de l'exclusion chez les élèves. Ce document donne à l'école une place privilégiée dans la promotion de l'inclusion puisqu'elle permet d'assurer un suivi régulier des enfants.</p> | Directions Enseignants Chercheurs |

| Auteurs | Pays | Objectifs/questions de recherche | Public visé |
|--|------------|---|--|
| Conseil de l'Europe 2009 a, b et 2010 a, b | Europe | <p><i>Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle.</i> Il s'agit d'un projet du Conseil de l'Europe visant à promouvoir l'enseignement de la diversité socioculturelle, qui se décline en quatre volumes. Cette série de quatre ouvrages fournit une base de travail pour améliorer la prise en compte des besoins des futurs enseignants dans ce domaine. Le premier volume (rapport synthèse) présente les résultats d'une enquête menée dans 16 pays d'Europe portant sur la formation des enseignants en matière de diversité socioculturelle. Le 4^e volume (2010b) est particulièrement pertinent car il présente un cadre de 18 compétences en matière de diversité, mis au point entre 2006 et 2009 par une équipe de spécialistes européens de la formation d'enseignants. Afin d'élargir le débat, quatre tables rondes de consultation ont été organisées, en Autriche, en Bulgarie, à Chypre et en Estonie. Elles ont permis d'examiner le cadre de compétences avec des acteurs-clés (fonctionnaires des États membres, représentants des gouvernements, formateurs d'enseignants, directeurs d'établissement, chercheurs, enseignants et étudiants), en adoptant une perspective nationale et thématique, et d'en tirer des enseignements</p> <p>Présenter des exemples de pratiques inclusives mises en œuvre dans différents pays européens, ainsi que les résultats de travaux de recherche portant sur la diversité en éducation dans ces divers pays. Il présente 18 compétences-clés liées à la diversité socioculturelle, que les futurs enseignants devraient développer en formation initiale. Elles sont classées en trois domaines :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Connaissances et compréhension, permettant aux enseignants de prendre en compte la diversité et d'y répondre efficacement. 2) Communication et relations, donnant aux enseignants les moyens de créer un environnement scolaire inclusif et d'avoir avec leurs élèves des relations empreintes de confiance et de respect. 3) Enseignement et gestion, afin que les enseignants mettent en place une culture de coopération et de non-discrimination à l'école, rendant possibles des interactions sociales positives et une participation active à l'apprentissage. | Futurs enseignants Enseignants gestionnaires Chercheurs Professeurs |
| Landorf, Rocco et Nevin 2007 | États-Unis | <p><i>Creating permeable boundaries : Teaching and learning for social justice in a global society</i> vise à aider les enseignants à créer des classes plus inclusives et plus justes socialement, notamment en travaillant avec les élèves sur le respect des différences. Propose des stratégies pour atteindre cet objectif, incluant : une meilleure représentation des diverses cultures, langues et capacités physiques des élèves et une collaboration entre les futurs enseignants et les enseignants déjà en poste, afin qu'ils agissent comme modèles en adoptant des comportements prônant l'équité et le sentiment d'appartenance pour tous.</p> | Futurs enseignants Enseignants |
| Landsman et Lewis 2006 | États-Unis | <p><i>White teachers/Diverse classrooms : A guide to building inclusive schools, promoting high expectations, and eliminating racism</i> vise à changer la vision ethnocentrique de professionnels de l'éducation majoritairement caucasiens qui travaillent avec des groupes d'élèves afro-américains. Il vise donc à faire prendre conscience aux enseignants de leurs préjugés et comportements et de ceux qui existent chez les élèves afro-américains, qui sont autant d'obstacles à la réussite de ces élèves.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proposer plusieurs réflexions visant à tenir compte des spécificités sociales et culturelles des élèves afro-américains, afin de leur offrir une pédagogie pertinente et d'encourager une performance basée sur des attentes de réussite élevées de la part des enseignants et sur le développement de sentiments d'auto-efficacité et de compétence chez les élèves. - Souligner l'importance de la réflexion et de l'introspection chez les enseignants et les éducateurs, afin de les encourager à être aussi ouverts, authentiques et critiques envers eux-mêmes que possible et de se dégager des préjugés pouvant influencer leur comportement et leurs attentes. | Enseignants |

| Auteurs | Pays | Objectifs/questions de recherche | Public visé |
|---|------------------|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - Créer des communautés scolaires inclusives qui auront des effets bénéfiques sur les élèves et, a fortiori, sur la société américaine. | |
| Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO) 2009 | Canada – Ontario | <p><i>Stratégie ontarienne d'éducation inclusive.</i> Promouvoir l'éducation inclusive, comprendre, déceler et éliminer les préjugés, les obstacles et les dynamiques de pouvoir qui limitent les possibilités d'apprentissage et d'épanouissement des élèves et leur pleine contribution à la société.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Implanter un système d'éducation inclusif dans toutes les écoles ontariennes afin de défendre trois priorités fondamentales : 1) améliorer le rendement des élèves; 2) réduire les écarts en matière de rendement; 3) accroître la confiance du public dans le système d'éducation. - Amener tous les membres du personnel scolaire et les élèves à valoriser la diversité et créer une culture scolaire où tous (élèves, familles, personnel scolaire) se sentent acceptés et valorisés. - Encourager les conseils scolaires à développer et à mettre en application des politiques sur l'équité dans leurs écoles et au sein de chaque conseil, et les écoles à créer et à soutenir un climat encourageant l'équité, l'éducation inclusive et la diversité. - Atteindre les trois objectifs suivants afin de garantir l'équité en éducation : 1) l'engagement concerté de tous les partenaires du milieu de l'éducation; 2) le soutien à la création de milieux d'apprentissage positifs, où tous les élèves se sentent responsabilisés et motivés par leurs apprentissages et accueillis par leur milieu; 3) la responsabilité et la transparence mesurées grâce à l'utilisation d'indicateurs établis et à la communication des résultats au public. - Énoncer et appliquer des mesures et principes directeurs afin d'aider le milieu de l'éducation ontarien à être plus inclusif. | Conseils scolaires Directions d'école Enseignants Parents Chercheurs |
| Plaisance 2010 | France | <p><i>L'éducation inclusive, genèse et expansion d'une orientation éducative : le cas français</i> traite de l'intégration des élèves handicapés dans des écoles dites inclusives. Plaisance met en lumière la confusion qui peut exister dans certains pays entre les notions d'intégration et d'inclusion et démontre en quoi cela est restrictif pour une partie des apprenants. Il examine la situation de l'éducation inclusive en France (le terme « éducation inclusive » ne s'applique ici qu'à l'accessibilité des élèves handicapés à l'école régulière) : 1) d'un point de vue historique et 2) mettant en évidence certains débats conceptuels et leurs liens avec des mesures pratiques et institutionnelles.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Définir le concept d'inclusion comme un processus complexe et nuancé, susceptible de subir des variations, impliquant un ensemble d'acteurs, et dans lequel on recherche les solutions acceptables pour accueillir un enfant dans le milieu scolaire ordinaire, en fonction des conditions locales et des possibilités de l'enfant. | Chercheurs |
| Potvin 2013 | Canada | <p><i>Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives.</i> Après un bref rappel des principaux fondements des courants théoriques, l'article dégage le paradigme commun qui les relie. À partir de textes théoriques et normatifs, internationaux et nationaux sur les fondements de l'approche inclusive, il systématise un référentiel commun autour de principes organisateurs. Cette modélisation politique et normative s'articule autour de quatre principes d'action, qui ouvrent la réflexion à la création d'indicateurs visant à mettre en œuvre une démarche d'équité et d'inclusion en éducation. Le</p> | Chercheurs |

| Auteurs | Pays | Objectifs/questions de recherche | Public visé |
|---|---------------|---|--|
| | | questionnement porte ensuite sur le développement de compétences liées à la diversité ethnoculturelle en formation initiale et continue des professionnels de l'éducation pour appliquer une perspective d'équité et d'inclusion. | |
| Slee 2001 | international | <i>Social justice and the changing directions in educational research : the case of inclusive education</i> s'attache à redéfinir l'inclusion en éducation pour éviter de perpétuer un système qui se prétend inclusif tout en ne ciblant que les jeunes handicapés ou avec besoins éducatifs spéciaux. Il remarque que les futurs enseignants sont eux-mêmes formés selon un curriculum qui n'a rien d'inclusif. Il faut donc élargir à tous les apprenants le concept de difficultés et d'inclusion, sans tomber dans l'approche déficitaire. Proposer de nouvelles voies de recherche en éducation et la création d'un curriculum inclusif pour la formation des enseignants. | chercheurs |
| Les quatre documents suivants ont pour objectif d'« aider des pays à valoriser l'inclusion dans leurs stratégies et leurs plans en matière d'éducation, [à] présenter le concept élargi d'éducation inclusive et [à] mettre en relief les domaines où une attention particulière s'impose pour promouvoir l'éducation inclusive et renforcer le développement des politiques. » (UNESCO, 2009 : 7). | | | |
| UNESCO 2008 | International | <p><i>L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir</i>. Document de référence de la 48^e session de la conférence internationale de l'éducation de l'UNESCO (Genève, 2008). Définit les termes et concepts centraux de l'éducation inclusive, retrace l'évolution du concept d'inclusion à travers les conférences et forums internationaux tenus au fil des années et fournit des données chiffrées sur l'état de la situation de l'accès à l'éducation au niveau mondial. Propose pour chacun des thèmes suivants une liste de questions devant ouvrir des pistes de réflexion quant à la mise en place d'un système éducatif plus inclusif.</p> <p>- <i>Thème 1 : Approches, orientations et contenus</i>. Explorer les dimensions conceptuelles de l'inclusion et établir l'inclusion comme un principe fondamental en éducation.</p> <p>- <i>Thème 2 : Politiques du secteur public</i>. Prendre en compte l'importance des politiques publiques dans le développement de l'éducation inclusive; mobiliser tous les acteurs concernés par la question de l'éducation inclusive; considérer l'unification des systèmes d'éducation spécialisée et d'éducation ordinaire dans les pays où ils sont séparés.</p> <p>- <i>Thème 3 : Systèmes, liens et transitions</i>. Mettre sur pied des systèmes éducatifs flexibles, permettant un accès équitable à tous les apprenants, tout au long de leur vie; établir des partenariats entre les acteurs de l'éducation (parents ayant un enfant handicapé à charge, enseignants, professionnels de l'éducation, de la santé et des services sociaux, formateurs, administrateurs, groupes communautaires et activistes) et coordonner les différents services et institutions de l'éducation; tenir compte des différents besoins des apprenants (particulièrement les plus vulnérables) et de leurs styles d'apprentissage par le biais d'un curriculum flexible.</p> <p>- <i>Thème 4 : Apprenants et enseignants</i>. Développer une école pour tous en maintenant un équilibre entre les exigences du curriculum et les besoins diversifiés des apprenants; offrir aux enseignants une formation adéquate, incluant un développement professionnel permanent de qualité; encourager les écoles à collaborer avec la communauté et les familles.</p> | Décideurs Directions d'école Professeurs ONG Enseignants Futurs enseignants Apprenants Communauté Chercheurs |

| Auteurs | Pays | Objectifs/questions de recherche | Public visé |
|------------------|---------------|---|--|
| UNESCO 2009 | International | <p><i>Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation</i> vise à encourager les pays à valoriser l'inclusion dans leurs stratégies éducatives et leur permettre de définir des orientations claires à ce sujet, à partir des thèmes du document de 2008.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présenter le concept élargi d'éducation inclusive, exposer sa pertinence et le mettre en lien avec l'éducation pour tous. - Donner un aperçu des éléments-clés d'une éducation visant l'inclusion. - Fournir aux décideurs des outils d'analyse de leur planification éducative dans une perspective inclusive. - Mettre en relief les domaines où une attention particulière s'impose afin de promouvoir l'éducation inclusive, tels les attitudes des acteurs de l'éducation vis-à-vis l'éducation inclusive et les apprenants; le coût estimé (faible) de l'implantation de politiques d'éducation inclusive; l'importance de curriculums inclusifs souples et structurants pour les apprenants et les futurs enseignants; le développement de la formation continue chez les enseignants; et l'importance de l'environnement d'apprentissage. | Décideurs Chercheurs |
| UNESCO 2013 a | International | <p><i>Promoting Inclusive Teacher Education</i>. Série de cinq guides (<i>Advocacy guide</i>) visant à aider les acteurs du milieu de l'éducation à mettre en place des politiques d'inclusion en éducation. Ces guides s'adressent à ceux qui ont déjà des connaissances sur l'éducation inclusive et veulent promouvoir et soutenir son implantation à n'importe quel niveau du système éducatif.</p> <p><i>Advocacy guide 1 : L'introduction</i> offre un survol du concept d'éducation inclusive et des bénéfices de son intégration dans la formation initiale des maîtres.</p> <p><i>Advocacy guide 2 : Le guide sur les politiques</i> examine les défis et obstacles qui empêchent la mise en place de politiques inclusives dans la formation des maîtres, tels un manque de connaissance, chez les décideurs, des politiques d'inclusion déjà en place; le manque de coordination théorique et pratique entre différents corps administratifs (ministères, ONG, universités); et les divergences entre une approche néolibérale de l'éducation et une approche authentiquement inclusive. Il offre des réflexions et stratégies afin de résoudre ces défis.</p> <p><i>Advocacy guide 3 : Le guide sur les curriculums</i> examine les défis et obstacles à l'éducation inclusive dans les curriculums de la formation des maîtres et offre des stratégies pour les universités et autres institutions impliquées dans la formation des maîtres. Parmi les défis à relever, notons : la nécessité de faire de l'éducation inclusive une partie intégrante de la formation des maîtres et de passer d'un paradigme où la formation inclusive s'applique uniquement aux élèves handicapés, à un paradigme où elle est conçue comme s'appliquant à tous les élèves afin qu'ils aient les ressources pour réussir; le manque d'équilibre et de cohérence entre théorie et pratique dans la formation des maîtres; ou encore le manque d'expertise pour former ces derniers à l'éducation inclusive.</p> <p><i>Advocacy guide 4 : Le guide sur le matériel</i> examine les défis et obstacles à l'éducation inclusive, tels que les préjugés rarement remis en question dans le matériel pédagogique destiné aux futurs enseignants (manuels, livres de référence, listes de vérification, matériel audio-vidéo, logiciels, etc.); le manque de matériel pédagogique sur l'éducation inclusive; le manque de pertinence du matériel existant pour les contextes locaux; le manque de flexibilité dans le développement et l'utilisation du matériel; et le matériel pédagogique dans lequel on retrouve peu de reconnaissance de la diversité linguistique.</p> | Décideurs Directions d'école Professeurs ONG Enseignants Futurs enseignants Apprenants Communauté Chercheurs |

| Auteurs | Pays | Objectifs/questions de recherche | Public visé |
|------------------|---------------|--|-------------------------|
| | | <p><i>Advocacy guide 5 : Le guide méthodologique</i> présente les défis et obstacles à l'éducation inclusive relatifs aux méthodes d'enseignement, autant celles utilisées en formation des maîtres que celles qui seront utilisées par les enseignants en classe, incluant la manière dont les enseignements sont planifiés, donnés et évalués dans les universités et les écoles. Ce guide met en perspective certaines techniques d'enseignement, pratiques et soutiens porteurs pour les enseignants. Parmi les défis identifiés par ce guide, notons : l'absence d'une approche systématique visant à accueillir la diversité et à identifier les obstacles à l'inclusion; des enseignements qui ne sont pas centrés sur l'apprenant; un manque de variété et d'interaction dans les approches pédagogiques; une supervision et un soutien déficients des jeunes enseignants; et un manque de réflexivité dans la pratique enseignante.</p> | |
| UNESCO 2013 b | International | <p><i>Toward universal learning, What every child should learn</i> est un rapport émanant du Groupe de travail sur les instruments de mesures des apprentissages des élèves (<i>The Learning Metrics Task Force</i>) qui met l'accent sur une meilleure accessibilité à l'éducation et sur la qualité de l'apprentissage à travers le monde. S'adressant à des populations très hétérogènes, issues de pays développés ou non, les auteurs ont voulu formuler des recommandations globales pouvant être suivies par tous. L'objectif est de faire des recommandations visant à aider les pays et les organisations internationales à mesurer et à améliorer les résultats de l'apprentissage pour les jeunes du monde entier. À cette fin, le Comité de réflexion tente de parvenir à un consensus autour de trois questions :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Quels apprentissages sont importants pour tous les enfants et les jeunes? 2) Comment les résultats d'apprentissage devraient-ils être mesurés? 3) Comment la mesure de l'apprentissage améliore-t-elle la qualité de l'éducation? <p>Dans un rapport précédent, le groupe de travail avait répondu à la première question en définissant sept domaines d'apprentissage importants pour le développement des enfants et des jeunes, où qu'ils soient sur la planète, soit : 1) le bien-être physique; 2) les relations sociales et émotionnelles; 3) la culture et les arts; 4) la littéracie et la communication; 5) les approches d'apprentissage et la cognition; 6) la numératie et les mathématiques; 7) les sciences et technologies.</p> <p>Ce rapport suggère des pistes afin d'améliorer la mesure des résultats d'apprentissage et inclut des recommandations s'appliquant à six domaines de l'évaluation des apprentissages :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>L'accès à des opportunités d'apprentissage</i> pour les millions d'enfants ayant décroché ou n'ayant pas accès à l'éducation formelle (dû à leur genre, handicap, statut socioéconomique, etc.). 2) <i>L'exposition à un éventail d'opportunités d'apprentissage</i> sur l'ensemble des sept domaines susmentionnés. 3) <i>Des expériences lors de la petite enfance</i> qui promeuvent le développement et l'apprentissage dans de multiples domaines. 4) <i>La littéracie</i> dans la langue maternelle et la langue d'instruction. 5) <i>La numératie</i> et l'habileté à l'utiliser dans des situations du quotidien. 6) <i>Un ensemble d'habiletés flexibles afin de s'attaquer aux problématiques du 21^e siècle</i> (TIC, conscience environnementale, habileté à collaborer et à travailler en groupe, etc.). | Décideurs Chercheurs |

8.1.3 Éléments de problématique

Les documents sélectionnés présentent de nombreux points de convergence dans les éléments de problématique et diagnostic présentés. D'abord, les textes se rejoignent généralement sur les phénomènes d'exclusion des groupes minoritaires ou vulnérables au sein des sociétés et des systèmes éducatifs et sur la nécessité de les combattre par une éducation inclusive. Par exemple, la Stratégie du ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO, 2009) mentionne l'augmentation, dans les écoles, d'incidents homophobes, antisémites, islamophobes et racistes qui stigmatisent ces groupes d'élèves, et explique que ces diverses formes de rejet, d'exclusion et de discrimination « sont associées à des problèmes de comportement en classe, à un manque d'intérêt pour les études, à un faible niveau de rendement et à des taux de décrochage élevés » (MÉO, 2009 : 9). Les textes dans Landsman et Lewis (2006) mettent au jour la fracture culturelle et sociale dans plusieurs écoles urbaines des États-Unis, alors que les enseignants sont en grande majorité blancs, contrairement à élèves. Un système plus équitable et inclusif permettrait donc de déceler et de contrer les obstacles au décrochage, à la démotivation et aux faibles rendements des élèves (MÉO, 2009), que ce soient les préjugés ou comportements qui affectent les relations à l'école ou les processus et pratiques scolaires qui génèrent des inégalités. L'attention est portée sur l'accessibilité, la participation et la responsabilité des acteurs (Conseil de l'Europe, 2010).

L'adaptation des immigrants, le multilinguisme et l'équité envers les élèves dont la langue maternelle n'est pas la langue d'enseignement reviennent dans plusieurs textes. En effet, parmi les obstacles que les élèves allophones peuvent rencontrer, il convient de distinguer les difficultés liées à l'acquisition d'une langue seconde de celles qui relèvent de troubles d'apprentissages (Booth et Ainscow, 2002). Pour le Conseil de l'Europe (2010), il est clair que les États doivent instaurer des programmes d'acquisition de la langue d'enseignement comme langue seconde. Selon le Groupe de travail sur les mesures d'apprentissage (*The Learning Metrics Task Force*, 2013), les apprentissages en alphabétisation et en communication doivent être effectués et mesurés dans la langue maternelle des apprenants. L'UNESCO (2008) fait état d'une différence moins importante de résultats scolaires entre les élèves immigrants et non-immigrants dans les pays qui disposent de programmes de soutien linguistique établis depuis longtemps et qui ont des objectifs et des normes bien définis. De plus, dans un contexte de promotion de la diversité et de l'équité, une attention particulière doit être portée au multilinguisme et à l'enseignement dans la langue maternelle au cours des premiers apprentissages. Le programme de *l'Éducation pour tous* de l'UNESCO présente la langue maternelle comme une ressource précieuse dont il faut promouvoir l'utilisation durant les premières années de scolarisation en raison de son impact positif sur les apprentissages, la construction identitaire et la confiance en soi (UNESCO, 2008). Quant à l'alphabétisation dans la langue maternelle, elle y est présentée comme l'une « des solutions rentables en vue d'une éducation inclusive de qualité » (UNESCO, 2009 : 11), qui peut

accroître les inscriptions à l'école et améliorer les résultats des élèves (UNESCO, 2008). Des institutions qui privilégient ou qui n'autorisent que l'usage de la (ou des) langue(s) d'enseignement dans les salles de classe font subir un handicap considérable aux apprenants allophones (UNESCO, 2008), les empêchant de réaliser les mêmes apprentissages que les autres et de s'épanouir (*Advocacy guide* 5). Pour s'ajuster aux exigences sociales, culturelles et politiques de la diversité, les systèmes éducatifs doivent valoriser la diversité ethnolinguistique en leur sein et reconnaître la langue comme une partie de l'identité socioculturelle des élèves (Conseil de l'Europe, 2008; UNESCO, 2009).

Toutefois, les documents internationaux, qui ciblent le rôle des États, abordent l'inclusion dans une perspective large, associant les politiques de développement économique et social durables à une approche inclusive (UNESCO, 2009). Les documents de l'UNESCO par exemple rappellent que l'inclusion varie selon les degrés de développement des systèmes éducatifs dans le monde : elle fait davantage référence à l'accès à l'éducation de certains groupes exclus ou vulnérables dans certains pays (par exemple les filles, les peuples nomades, certaines minorités, etc.) alors qu'elle réfère plutôt à l'adaptation ou à l'amélioration des pratiques et des soutiens offerts aux élèves discriminés dans d'autres contextes. Les grands objectifs du plan de l'*Éducation pour tous* cible les enjeux d'égalité entre les sexes et de parité dans l'accès à l'enseignement primaire et secondaire (UNESCO, 2009) et concerne également l'alphabétisation de tous les groupes d'âges, de la petite enfance à l'âge adulte (UNESCO, 2008, 2009), des problématiques qui touchent les pays moins développés.

Pour leur part, les guides d'implantation d'une approche inclusive (Booth et Ainscow, 2002; MÉO, 2009; UNESCO, 2013) mettent l'accent sur diverses étapes-clés pour les écoles et les systèmes éducatifs, telles que : 1) définir clairement l'inclusion, les zones d'exclusion dans le système et la population concernée; 2) sensibiliser les acteurs de l'éducation, les familles et les communautés afin de favoriser une culture d'éducation inclusive et l'implantation de cette approche; 3) élaborer et mettre en place des politiques et des normes favorisant l'inclusion; 4) développer des curriculums plus inclusifs et 5) former les enseignants aux pratiques inclusives.

Potvin (2013) a résumé l'approche inclusive, telle que définie dans la littérature internationale, par quatre grands principes d'action, étroitement imbriqués les uns aux autres dans leur actualisation au sein des structures et des pratiques, et s'articulant autour de sept concepts centraux : 1) équité, 2) besoins, 3) droits et capacités (Voir l'encadré 1, ci-après), 4) démarche systémique, 5) coresponsabilité, 6) imputabilité et 7) performance des élèves et des écoles. *Le premier principe d'action* est de mettre au centre de la démarche d'équité les droits et les besoins différenciés des élèves, ainsi que le développement de leurs compétences et personnalités. C'est un principe d'identification des « zones de vulnérabilité » dans l'école, de reconnaissance et de prise en compte effective de la diversité des besoins des élèves par l'école, lesquels découlent de leurs expériences et réalités sociales différentes. Considérer la diversité des expériences, réalités et besoins de chacun, qu'ils soient transitoires ou permanents, implique donc de les connaître et de reconnaître qu'ils sont

souvent des motifs d'exclusion, qu'il s'agisse de réalités familiales, de problèmes psychosociaux, de parcours pré et post-migratoires, de traumatismes et de deuils, de facteurs linguistiques, religieux, ethnoculturels ou socioéconomiques, de styles ou de difficultés d'apprentissage, ou encore de situations vécues de discrimination, de harcèlement ou d'intimidation. L'approche inclusive appelle donc à s'employer activement à cibler les besoins pour identifier les obstacles, et à recenser les ressources nécessaires pour les surmonter (UNESCO, 2009).

Encadré 1 : Les capacités

Sen (2000) définit les capacités des individus dans toutes les sphères de la vie comme « des fonctionnements » (états et actions), constitutifs de la personne, de son bien-être et de sa liberté de choisir ses modes de vie possibles (« être capable de... »). Les droits économiques, sociaux et culturels, les droits politiques et les libertés fondamentales (de conscience, d'expression, d'association...) en font partie et sont au cœur d'une description de la justice sociale minimale et de la dignité humaine.

Nussbaum (2012) énumère dix « capacités » centrales reposant sur des conditions « qu'un ordre politique décent doit garantir à tous les citoyens », qui renvoient à des besoins, à des droits et à des « domaines de libertés si centraux que leur absence rend la vie indigne » (p. 55-57). Elles sont liées : 1) à la vie (ex. être capable de jouir d'une durée de vie décente); 2) à la santé du corps (ex. être capable d'être en bonne santé, nourri, logé); 3) à l'intégrité du corps (ex. être capable de se déplacer librement, d'être protégé contre les agressions); 4) aux sens, à l'imagination et à la pensée (ex. être capable d'imaginer et penser, par une éducation adéquate); 5) aux émotions (ex. capable de s'attacher à des gens et des choses, d'aimer); 6) à la raison pratique (ex. capable de se former une conception du bien, de participer à la réflexion critique et à l'organisation de sa propre vie); 7) à l'affiliation (ex. capable de vivre avec et pour les autres, en interaction, de reconnaître les autres); 8) aux liens avec les autres espèces (vivre avec son environnement); 9) au jeu (avoir des loisirs) et 10) au contrôle de son environnement politique ou matériel (ex. capable de participer aux choix politiques, droit de participer, libre discours, capable de posséder). L'État et ses institutions comme l'école, ont l'obligation de favoriser le développement des capacités, de les garantir et respecter.

Le second principe d'action est d'adopter une démarche systémique d'équité, de faire de l'équité et de la justice sociale un projet institutionnel continu (UNESCO, 2009). La vision systémique de l'équité doit identifier les inégalités, les processus et les pratiques qui les génèrent, ainsi que leurs effets sur la réussite des jeunes et les moyens pour les combattre. *Le troisième principe d'action* renvoie à la coresponsabilité et à l'imputabilité de tous les acteurs (incluant les jeunes) envers la réussite éducative et l'actualisation du potentiel de tous les apprenants. Le projet inclusif implique non seulement des orientations et des pratiques d'équité, mais aussi une capacité de tous les acteurs scolaires et du personnel spécialisé à tenir compte de la diversité des expériences, réalités et besoins des élèves, à différents niveaux d'intervention, et à vivre dans une société pluraliste. Enfin, *le quatrième principe d'action* renvoie à la performance des élèves et des écoles, d'où des exemples d'application qualitatifs et quantitatifs et des attentes éducatives élevées pour chacun. L'école doit faire en sorte que « chaque élève est épaulé et motivé dans une culture d'apprentissage exigeant un niveau de rendement élevé » (MÉO, 2009 : 10). L'interdépendance entre inclusion et qualité s'appuie généralement sur deux

composantes, qui « ressortent habituellement des cadres conceptuels : le développement cognitif de l'apprenant d'une part et le rôle de l'éducation dans la promotion de valeurs et d'attitudes propices à une citoyenneté responsable et/ou au développement créatif et affectif d'autre part » (UNESCO, 2009 : 10).

La mise en œuvre de ces principes pose de nombreux *défis*, relevés par des documents sélectionnés. **Un premier défi** concerne le développement d'une meilleure connaissance de l'éducation inclusive chez les principaux acteurs de l'éducation pour favoriser des changements. Cette connaissance est d'ailleurs essentielle pour que les intervenants soient capables de définir les zones d'exclusion dans le système et la population concernée (Booth et Ainscow, 2002). Slee (2001), Booth et Ainscow (2002), Plaisance (2010) et l'UNESCO (2008) constatent des problèmes d'ordre sémantique et une compréhension limitée des concepts d'éducation inclusive et notamment d'équité, dans leurs liens avec les besoins et les droits des enfants. En général, la compréhension de l'inclusion se limite encore, chez les acteurs scolaires, aux besoins éducatifs spéciaux, sans considérer les obstacles générés par les pratiques du système et les élèves rencontrant des discriminations et des obstacles aux apprentissages et à la participation en raison de différents facteurs (langue, migration récente, genre, etc.). Cet aveuglement contribue à l'exclusion de ces élèves puisqu'on ne répond pas à leurs besoins (Booth et Ainscow, 2002). Par ailleurs, bien peu d'acteurs scolaires estiment que l'inclusion s'adresse à tous les apprenants, parce que chacun peut rencontrer des obstacles à ses apprentissages à un moment ou à un autre de son parcours éducatif. Selon l'UNESCO (2008), une incompréhension de l'équité pour atteindre la réussite de tous peut constituer « un nouveau mécanisme différenciateur c'est-à-dire un processus qui désigne une fois de plus les sujets considérés comme différents des autres » (UNESCO, 2008 : 11) et engendrer une vision déficitaire ou stigmatisante pour les élèves ciblés. L'amélioration de la formation des enseignants et de tout le personnel scolaire est donc centrale. Selon le Conseil de l'Europe (2010 : 5) :

Améliorer en Europe la gestion de la diversité à l'école commence par l'établissement d'une formation initiale des maîtres. Les futurs enseignants ont besoin d'une formation spécifique en matière de culture démocratique et de cohésion sociale qui, par la réflexion qu'elle suscite, leur permette d'identifier leurs positions personnelles dans des environnements divers, de développer un sens plus clair de leurs identités ethniques et culturelles, et d'examiner leurs attitudes à l'égard des différents groupes.

Pour Landorf et al. (2007), la justice sociale en éducation, et par la suite dans la société, est atteignable en agissant à deux niveaux : d'une part lors de la formation initiale et continue du personnel scolaire, dont la population est très homogène et donc peu représentative de la diversité chez les élèves et, d'autre part, dans les écoles, à travers l'adaptation de toutes les pratiques et la disparition de la ségrégation des filières scolaires (séparant les élèves du cursus régulier, les élèves handicapés et ceux qui ont des difficultés d'apprentissage), afin de accroître les pratiques favorisant les interactions,

l'interconnaissance et le respect entre les enfants. Pour pallier la formation initiale trop théorique, il importe de favoriser la formation continue des enseignants, afin qu'ils soient en mesure de mieux répondre aux différents besoins et attentes des apprenants (UNESCO, 2008). Outre une formation plus inclusive, les futurs enseignants doivent être immergés, notamment lors de leurs stages pratiques, dans des milieux hétérogènes qui leur permettront d'appliquer les théories apprises aux réalités de la diversité (Conseil de l'Europe, 2010; Landorf et al., 2007). L'UNESCO souligne la nécessité d'abandonner la longue formation théorique pour privilégier une formation continue et du perfectionnement professionnel qui permettraient aux enseignants de concilier théorie et pratique. Les enseignants peuvent ainsi développer de nouvelles compétences qui augmenteront leur soutien auprès de tous les apprenants, quels que soient leurs besoins et les obstacles qu'ils rencontrent (MÉO, 2009; UNESCO, 2009, 2013, *Advocacy guide 3* et *Advocacy guide 5*). Les guides de Booth et Ainscow (2002) et de Landsman et Lewis (2006) se veulent à cet égard des outils de réflexion, de perfectionnement professionnel et d'implantation d'une stratégie institutionnelle.

La transformation des milieux éducatifs en fonction des besoins et réalités des populations concernées relève de la responsabilité de tous les membres du personnel (Booth et Ainscow, 2002). À cet égard, un *leadership* fort des directions scolaires pour implanter une démarche de transformation inclusive à différents niveaux d'intervention (politiques, services professionnels, processus administratifs, pratiques pédagogiques, classement et évaluation, activités parascolaires, etc.) est essentiel (Booth et Ainscow, 2002; UNESCO, 2009, 2013, *Advocacy guide 3* et *Advocacy guide 5*). La création de communautés d'apprentissage et la formation initiale et continue sont jugées cruciales à ces transformations. Tous les textes rappellent donc l'importance de définir clairement ce qu'est l'éducation inclusive et d'établir un consensus autour de ses concepts (UNESCO, 2009), dans l'objectif de faciliter son appropriation par les éducateurs, les organisations gouvernementales et non gouvernementales, les responsables politiques et les acteurs sociaux (Conseil de l'Europe, 2010 : 46; UNESCO, 2009 : 17). Pour favoriser l'inclusion, il importe donc que les textes, études scientifiques, outils et acteurs identifient les défis propres et prioritaires à chaque contexte (UNESCO, 2008). Des documents adaptés à la réalité d'une société, comme la stratégie ontarienne (MÉO, 2009), sont plus pertinents et significatifs pour générer des consensus quant aux priorités concrètes et aux moyens permettant de les atteindre dans le contexte de cette société, d'autant plus que l'implantation d'une approche inclusive nécessite un dialogue à l'échelon local, régional et national pour développer la compréhension, la sensibilisation et la mobilisation des acteurs (UNESCO, 2009). Ce dialogue doit être effectué à tous les niveaux du système éducatif pour être réellement inclusif et cette même démarche est aussi importante à l'échelle d'une école qui veut implanter une approche inclusive. La stratégie ontarienne s'appuie sur cette conception, en engageant tous les acteurs en partenariat : le ministère de l'Éducation, les conseils scolaires, les gestionnaires, les enseignants, les autres personnels de l'école, les élèves, les familles et les bénévoles.

Un second défi est de définir un cadre de référence global (ou national), susceptible d'orienter les analyses ou les actions des milieux éducatifs, par l'adoption de politiques ou de stratégies. Plusieurs textes analysés soulignent l'importance d'adopter des politiques et des orientations normatives inclusives utiles pour les milieux scolaires et conformes aux conventions, déclarations et recommandations internationales (MÉO, 2009; UNESCO, 2009; UNESCO, 2013, *Advocacy guide 2*). Un grand nombre de politiques existantes sur différents aspects de la diversité et de l'inclusion devraient être chapeautées par un cadre général qui les relierait les unes aux autres, améliorant leur efficacité (UNESCO, 2013, *Advocacy guide 2*). L'UNESCO fait même valoir que les politiques de développement durable doivent prendre en compte l'éducation inclusive, ou être intégrées à une approche inclusive large (UNESCO, 2009). Malgré de nombreuses « bonnes pratiques » visant l'équité et l'inclusion en milieu scolaire, les actions demeurent plus souvent ponctuelles et peu intégrées à des stratégies d'ensemble. Les politiques traitent de ces problématiques en silos (sur la pauvreté, l'immigration ou les handicaps). La question de la réussite éducative des élèves des minorités, qui génère nombre d'approches compensatoires, est ainsi dissociée des rapports inégalitaires, au plan curriculaire, interpersonnel ou institutionnel, qui peuvent prévaloir au sein des établissements. Le rôle potentiel des pratiques éducatives dans la production et le maintien de rapports de pouvoir inégalitaires est peu débattu. Ceci a pour effet d'inhiber l'impact potentiel des actions existantes sur la transformation des institutions ou des savoirs transmis (UNESCO, 2009).

La définition d'un cadre global passe par le renforcement des partenariats entre les divers acteurs de la communauté scolaire ou dans la société. En effet, l'éducation inclusive concerne la responsabilité de nombreux acteurs. Par exemple, au sein d'une école, tous les acteurs concernés par la réussite des élèves doivent participer à l'identification des enfants sous-scolarisés ou vulnérables et à l'élaboration de politiques et de plans d'action pour mettre en œuvre les moyens de les soutenir (UNESCO, 2009). Les politiques mises en place doivent s'appuyer sur les capacités locales et ressources que constituent les membres de la communauté environnante et les parents d'élèves (MÉO, 2009; UNESCO, 2009), des partenariats qui reflètent la diversité (MÉO, 2009). L'approche inclusive vise donc l'engagement de tous les acteurs de l'éducation, à chaque niveau du système éducatif et social (MÉO, 2009; UNESCO, 2008, 2009, 2013, *Advocacy guide 1*). Et cet engagement passe par une bonne connaissance du cadre politique et juridique par les différents acteurs de l'éducation (UNESCO, 2008, 2009, 2013).

Un troisième défi est d'élaborer ou de rendre les curriculums plus inclusifs. Les textes sélectionnés analysés s'accordent sur l'importance de curriculums centrés sur des savoirs, compétences et valeurs pertinents et significatifs pour les jeunes et adaptés au contexte national et social dans lequel ils vivent (UNESCO, 2008). Le curriculum est l'outil principal de l'application de l'inclusion dans un système éducatif (UNESCO, 2008) et « n'a de sens et d'utilité que si l'élève en acquiert le contenu » (UNESCO, 2009 : 20). Généralement, les programmes « prévoient que les élèves apprennent les mêmes choses, en même temps et par les mêmes moyens et méthodes » (UNESCO, 2009 : 19), mais un curriculum

inclusif doit être ouvert à tous et peut être enseigné de manière différenciée et avec souplesse, afin de permettre le développement cognitif, affectif, social et créatif de chacun (Landorf et al., 2007; UNESCO, 2008, 2009). Il doit également se détacher de l'approche euro-centrique dans laquelle de nombreux élèves ne se reconnaissent pas (Landsman et Lewis, 2006) et introduire plus de contenus sur les discriminations, l'équité et les droits dans les programmes-cadres (MÉO, 2009). Le curriculum peut aussi intégrer des formes d'éducation formelle et informelle, tout en combinant théorie et pratique (UNESCO, 2009). Cette ouverture ne doit toutefois pas se faire au détriment du développement de la qualité des apprentissages de base, qui relève d'un tronc commun pertinent pour tous les apprenants et reste une priorité en matière d'éducation inclusive (MÉO, 2009; UNESCO, 2008, 2009, 2013b).

Enfin, un **quatrième défi** porte sur la mesure des effets des pratiques inclusives sur les apprentissages et le vivre-ensemble dans les milieux éducatifs. Les organismes internationaux et théoriciens développent des outils (entre autres, des indicateurs de suivi et de résultats) permettant d'évaluer l'impact des politiques d'éducation inclusive sur l'apprenant, sur le système éducatif et, par extension, sur le développement de la société (UNESCO, 2009). Pour cette raison, l'UNESCO (2008) invite à faire preuve de discernement dans le choix des données utilisées pour mesurer la réussite d'un système éducatif. Pour éviter que les critères d'évaluation soient conçus de manière étroite, le Groupe de travail sur les mesures d'apprentissage, dont les travaux sont présentés dans *Toward universal learning, What every child should learn* (UNESCO, 2013b), désire mettre en place un système d'évaluation global permettant de mesurer de manière objective et uniforme les apprentissages de tous les enfants, quels que soit le pays où ils se trouvent et le contexte dans lequel ils apprennent. Toutefois, ce mode de mesure de l'efficacité de l'éducation inclusive soulève plusieurs questions : peut-on mesurer des objectifs d'apprentissage définis mondialement de manière comparable d'un pays à l'autre? L'évaluation des apprentissages devrait-elle se concentrer uniquement sur les enfants et les jeunes qui vont à l'école ou sur tous les enfants et les jeunes, indépendamment de l'endroit où ils apprennent? Et enfin, l'apprentissage devrait-il être mesuré selon la cohorte d'âge ou selon le niveau d'étude?

8.1.4 Les savoirs, savoir-faire et savoir-être

L'application concrète des principes de l'éducation inclusive dépend de tous les acteurs scolaires, mais en particulier des enseignants, qui interagissent au quotidien avec les élèves et remplissent plus directement les missions d'instruction, de socialisation et de qualification de l'école. Ce sont donc principalement eux qui apprennent aux élèves à adopter et à développer des attitudes inclusives. La formation des enseignants est donc un élément-clé du développement de compétences inclusives. Plusieurs des textes sélectionnés mentionnent les compétences essentielles à une pédagogie inclusive. Le document *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle – Cadre de compétences pédagogiques* du Conseil de l'Europe (2010) est le plus explicite à cet égard et plusieurs des textes recensés préconisent des éléments de compétences semblables. Ce document propose dix-

huit compétence-clés liées à la diversité socioculturelle, que les futurs enseignants devraient développer en formation initiale dans trois domaines : 1) domaine des connaissances et de la compréhension, permettant aux enseignants de prendre en compte la diversité et d'y répondre efficacement; 2) domaine de la communication et des relations, donnant aux enseignants les moyens de créer un environnement scolaire inclusif et d'avoir avec leurs élèves des relations empreintes de confiance et de respect; 3) domaine de l'enseignement et de la gestion, « permettant la création d'un environnement et d'une culture organisationnelle qui favorisent la coopération, l'interaction sociale positive et la participation active aux apprentissages, tout en se souciant du mieux-être de chacun au cœur du vivre ensemble » (Conseil de l'Europe, 2010 : 63).

Tout en gardant à l'esprit que les savoirs, savoir-faire et savoir-être s'entremêlent pour former une compétence, il est possible d'illustrer chacune de ces catégories.

8.1.4.1 Les savoirs

Domaine des « connaissances et de la compréhension », permettant aux enseignants de prendre en compte la diversité et d'y répondre efficacement, le Conseil de l'Europe (2010) identifie six compétences :

- 1) Connaître et comprendre le contexte politique, juridique et structurel de la diversité socioculturelle;
- 2) Connaître et comprendre les cadres internationaux et les principes-clés relatifs à l'enseignement de la diversité socioculturelle;
- 3) Connaître les différents aspects de la diversité et comprendre leurs implications scolaires;
- 4) Connaître les différentes approches, méthodes et matériels pédagogiques axés sur la diversité;
- 5) Être capable de s'informer à propos de questions socioculturelles variées;
- 6) Réfléchir à sa propre identité et prendre en compte la diversité.

Le Conseil de l'Europe (2010) rappelait que les modifications apportées à la législation et les réformes des systèmes éducatifs témoignent de la constante évolution du cadre historique et social des sociétés. L'inclusion s'inscrit clairement dans cette évolution. Toutefois, promulguer des lois et instaurer des politiques inclusives ne suffisent pas pour créer des systèmes éducatifs inclusifs. L'UNESCO (2013, *Advocacy guide* 2) et le Conseil de l'Europe (2010) précisent qu'en plus des cadres internationaux et des principes-clés relatifs à l'éducation inclusive et à la diversité ethnoculturelle, il est indispensable que les enseignants et le personnel scolaire aient une bonne connaissance et une compréhension des cadres principaux, des lignes directrices et des principes politiques et législatifs liés à la diversité socioculturelle et à l'inclusion au niveau national et local pour répondre et s'adapter aux nouvelles situations liées à la diversité. Ces connaissances et leur compréhension du contexte politique, juridique

et structurel de la diversité socioculturelle visent à mieux prendre en compte les réalités, expériences et besoins de tous les élèves et à respecter leurs droits. Enfin, si les enseignants travaillent selon une législation ou une politique qui n'est pas inclusive, il est tout de même indispensable qu'ils soient conscients du cadre en vigueur afin de pouvoir identifier et, si possible, éliminer les obstacles à l'accès à l'éducation, à la participation au processus d'apprentissage ou à la réussite académique et sociale, que peuvent rencontrer les élèves et qui relèveraient des politiques adoptées dans leur milieu (Booth et Ainscow, 2002; UNESCO, 2008, 2009, 2013, *Advocacy guide* 5).

L'implication des enseignants dans l'élaboration des nouvelles politiques au sein des établissements, et dans l'adaptation de celles qui sont en place, permet de les rendre pertinentes et significatives (2013, *Advocacy guide* 2). S'ils ne participent pas toujours à l'élaboration des politiques, les enseignants doivent néanmoins effectuer le processus réflexif qui accompagne l'examen et le développement de leur application (UNESCO, 2013, *Advocacy guide* 2). L'UNESCO propose deux moyens de diffuser l'information et de s'assurer que les politiques inclusives soient compréhensibles, significatives, développées ou implantées par les différents acteurs des écoles, notamment les enseignants et les futurs enseignants : d'une part, à travers des forums, des conférences, des ateliers, des journaux professionnels, etc., qui permettent d'atteindre un grand nombre de personnes (UNESCO, 2008, 2013, *Advocacy guide* 2); d'autre part, en formation initiale ou continue des enseignants, où elles peuvent être lues de manière critique, analysées et discutées (Gill et Chalmers, 2007).

À plusieurs reprises, Gill et Chalmers (2007) mettent de l'avant l'importance des savoirs qui permettent la décolonisation³¹ des programmes scolaires eurocentrés et qui permettent de développer des pratiques ou activités qui vont dans ce sens. Ils ont aussi la marge de manœuvre pour introduire dans le curriculum des contenus axés sur les droits et responsabilités, le respect des différences et autre enjeux liés à l'inclusion. Les équipes-écoles développant des contenus du curriculum (formel et ou informel) doivent le faire en étant à l'écoute des réalités et expériences des élèves de leur école et faire des choix éclairés. Elles doivent par ailleurs porter un regard critique sur le curriculum et le matériel pédagogique (dont les manuels scolaires), afin d'y déceler tout élément discriminatoire (Landorf et al., 2007; UNESCO, 2013, *Advocacy guide* 3). Il faut donc que les futurs enseignants aient une certaine sensibilité à l'égard de l'inclusion et certains proposent que le processus de sélection à l'embauche des futurs enseignants prenne en considération leurs connaissances et expériences en la matière (UNESCO, 2013, *Advocacy guide* 3).

Parmi les savoirs inhérents à l'éducation inclusive, ceux qui ont trait à la place de l'apprenant sont primordiaux. En effet, qu'il s'agisse d'apprentissages ou de difficultés, les apprenants doivent être au cœur des préoccupations. Dans un système scolaire inclusif, une bonne compréhension des obstacles

³¹ Voir note 21.

à l'apprentissage (qui proviennent de représentations sociales et raciales et des rapports inégaux de pouvoir) est centrale (Landsman et Lewis, 2006; UNESCO, 2009). Par sa capacité à s'informer sur les différentes questions socioculturelles, les enseignants développent leur connaissance des réalités historiques et sociologiques locales, nationales ou internationales, qui sont liées aux réalités des jeunes dans la classe et aux enjeux du vivre-ensemble. Ils facilitent ainsi la compréhension mutuelle en faisant, notamment, des réalités des jeunes des minorités un facteur de partage et de cohésion sociale. Les enseignants favorisent alors l'empathie, la connaissance de soi et de l'autre et la réflexion plutôt que le multiculturalisme folklorique et superficiel qui réduit les cultures à des jours fériés ou à des mets traditionnels (Conseil de l'Europe, 2010b; Gill et Chalmers, 2007). La capacité de s'informer développe une habileté d'identification des besoins des apprenants vulnérables, qui est une étape essentielle à l'implantation de l'inclusion à tous les niveaux du système. En effet, les gouvernements doivent, comme chaque école et chaque enseignant, évaluer l'ampleur et les types de besoins de leur population. « Une telle analyse nécessite souvent des systèmes de gestion et de techniques de collecte de données améliorés » (UNESCO, 2009 : 22).

Les enseignants doivent aussi connaître les différents aspects de la diversité et comprendre leurs implications scolaires. Pour l'UNESCO (2008, 2009, 2013), les programmes de formation initiale et continue des enseignants doivent se tourner vers l'éducation inclusive pour que les enseignants aient les capacités nécessaires pour composer avec la diversité des réalités, expériences et parcours des élèves dans leur classe. La formation initiale joue un rôle primordial dans la déconstruction des résistances de certains futurs enseignants, en les outillant de manière appropriée. Cependant, des aménagements doivent être réalisés à deux niveaux pour développer chez les futurs enseignants des savoirs liés à l'inclusion en éducation : dans le contenu des programmes de formation et dans la manière dont ils sont enseignés aux futurs enseignants. Les programmes doivent offrir plus de cours sur l'éducation inclusive (Gill et Chalmers, 2007; UNESCO, 2013, *Advocacy guide* 3) et plus de savoirs visant à transformer des croyances et des attitudes envers les élèves victimes d'exclusion et de discrimination ou en difficulté (Landorf et al., 2007). Dès lors, ces savoirs deviennent des compétences inclusives lorsque les futurs enseignants ont plusieurs occasions de les mettre en pratique tout au long de leur formation (Conseil de l'Europe, 2009; UNESCO, 2013) : dans leurs travaux, leur attitude avec leurs pairs, lors des stages, etc. De la même manière qu'un enseignant tolérant et respectueux inculque par modélisation des valeurs d'équité et d'inclusion à ses élèves (Landorf et al., 2007), les futurs enseignants doivent en tout temps être plongés dans un cadre inclusif autant à travers les programmes et les cours, les attitudes et comportements de leurs professeurs et les méthodes de travail enseignées en formation des maîtres (Conseil de l'Europe, 2009).

Certains auteurs trouvent donc que les programmes de formation sont encore trop théoriques - en dépit de l'importance de l'apprentissage expérientiel en éducation - pour favoriser le développement de pratiques centrées sur l'apprenant (UNESCO, 2013). Ils considèrent que les moyens proposés pour

inciter les enseignants à être plus inclusifs dès leur formation initiale nécessitent une restructuration des programmes de formation. D'abord, il faudrait changer la perspective selon laquelle seuls les enseignants prenant en charge des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou des handicaps doivent être formés de manière à répondre à des besoins spécifiques. L'existence de deux types de programmes de formation, les uns pour les futurs enseignants des classes dites régulières, et les autres pour ceux qui vont enseigner auprès d'enfants à besoins particuliers, perpétue un système qui marginalise davantage des élèves déjà ostracisés en raison de leur handicap ou de leur langue maternelle, selon certains (Landorf et al., 2007). Cette division dans de nombreux systèmes scolaires tend également à mettre de côté les besoins d'enfants dans les classes régulières qui peuvent vivre de la discrimination en raison de leur origine ethnoculturelle, de leur genre, de leur religion, de leur niveau de vie, de leur langue, etc. Tous les enseignants doivent donc prendre en considération dans leur pratique le maximum d'éléments liés à la diversité dans leur classe qui pourraient être source d'exclusion ou d'iniquité, ou encore de cohésion sociale et d'appartenance commune (UNESCO, 2013, *Advocacy guide* 3). La prise en charge de ces problématiques nécessite une formation inclusive, axée sur la justice sociale, pour tous les enseignants afin d'en faire des professionnels confiants, autonomes, capables de s'informer des diverses réalités dans leur classe et aptes à répondre aux besoins de chaque élève de manière adéquate (UNESCO, 2009, 2013).

Enfin, les savoirs qui permettent aux enseignants de pouvoir réfléchir sur leur propre identité et leur prise en compte de la diversité sont centraux (Conseil de l'Europe, 2010; Landorf et al., 2007). La capacité des enseignants à s'auto-évaluer en vue de soutenir leur développement professionnel a été explicitement abordée par trois des textes analysés (Booth et Ainscow, 2002; Conseil de l'Europe, 2010; MÉO, 2009). Il s'agit d'une étape importante du processus d'implantation de l'éducation inclusive puisque les enseignants déjà en fonction doivent faire preuve de réflexivité pour identifier les problèmes, remettre en question et améliorer leurs pratiques et les rendre plus équitables et inclusives (Booth et Ainscow, 2002). Landsman et Lewis (2006) mettent l'accent sur la réflexion et l'introspection, qui amènent les professionnels de l'éducation à être plus ouverts, authentiques et critiques envers eux-mêmes afin de se dégager des préjugés qui peuvent influencer leur comportement et leurs attentes. Plusieurs parlent de flexibilité, de différenciation et d'ouverture à l'expérimentation, par une attention particulière sur les pratiques qui ont fait leurs preuves auprès des apprenants et sur l'amélioration continue (Commission européenne, 2013; Landsman et Lewis, 2006; UNESCO, 2013, *Advocacy guide* 1). Certains proposent de mettre en place un système de mentorat entre pairs qui encouragerait et développerait la pratique réflexive chez les enseignants et chez les futurs directeurs d'écoles.

8.1.4.2 Les savoir-faire et les savoir-être

Le Conseil de l'Europe situe six autres compétences dans le domaine de la « communication et des relations », qui rassemblent des savoir-faire et des savoir-être qui permettent aux enseignants de créer

« une classe et des conditions scolaires inclusives dans le cadre desquelles ils mettent en place et maintiennent des relations fondées sur la confiance et le respect mutuel » (Conseil de l'Europe, 2010 : 62).

- 1) Communiquer positivement avec les élèves, parents et collègues d'origines socioculturelles diverses;
- 2) Prendre en compte les aspects culturels des langues en usage à l'école;
- 3) Créer l'ouverture et le respect dans la communauté scolaire;
- 4) Motiver tous les élèves à apprendre, individuellement et en collaboration;
- 5) Faire participer tous les parents aux activités scolaires et aux prises de décision collectives;
- 6) Gérer les conflits afin de prévenir la marginalisation et l'échec scolaire.

Il est primordial que les enseignants apprennent également dès leur formation à créer des conditions scolaires inclusives dans leurs futures classes. Il en va de même pour les enseignants déjà en fonction. À cet égard, le ministère de l'Éducation de l'Ontario les encourage à partager des idées avec les élèves et à mettre en place des activités et de projets initiés par des élèves, ainsi que des « mécanismes permettant de signaler les cas de discrimination et de harcèlement en toute sécurité » (MÉO, 2009 : 22).

Pour développer des savoir-faire instaurant des conditions de réussite optimales dans leurs classes, les enseignants doivent être familiers avec les stratégies d'enseignement centrées sur l'apprenant et les utiliser efficacement (UNESCO, 2009, 2013, *Advocacy guide* 5). Il peut s'agir du recours à des méthodes de gestion de classe et de travail de groupe où les apprenants peuvent s'aider et se soutenir entre eux, à l'utilisation de méthodes diversifiées d'enseignement et de gestion de groupe mais aussi à la différenciation des objectifs à atteindre, selon les difficultés et rythmes d'apprentissage des élèves (reformulation des instructions, stratégies d'autorégulation et de conscience de soi chez les élèves (UNESCO, 2009, 2013, *Advocacy guide* 5). Cela demande de repenser l'aménagement physique des salles de classe, de privilégier la compréhension plutôt que la répétition (UNESCO, 2013, *Advocacy guide* 5) et de savoir évaluer les besoins particuliers de chaque apprenant et voir les possibilités de chacun (Landsman et Lewis, 2006). Cela leur permet, entre autres choses, de planifier efficacement les leçons et les séquences d'enseignement en fonction du niveau, des expériences et du style d'apprentissage de chacun. (Booth et Ainscow, 2002; Gill et Chalmers, 2007; UNESCO, 2013, *Advocacy guide* 5).

En outre, les enseignants doivent également être à même d'évaluer la progression de chaque apprenant dans des domaines variés, en fonction de ses capacités et du curriculum (UNESCO, 2013, *Advocacy guide* 5). Pour répondre aux besoins différenciés des apprenants, les curriculums doivent être modulés en fonction de différents critères et niveaux afin que tous les élèves aient l'opportunité de progresser (UNESCO, 2008). Pour y parvenir, le curriculum doit être accompagné de manuels et de

matériels pédagogiques dont le contenu peut être adapté à des aptitudes et à des besoins très diversifiés. L'évaluation des apprentissages doit revêtir différentes formes (continues et formatives, sommatives) aussi bien pour la formation des enseignants que pour les apprenants des milieux scolaires (UNESCO, 2013, *Advocacy guide* 5).

Les futurs professionnels doivent apprendre au cours de leur formation à (re)connaître l'autre et ses perspectives variées à travers le dialogue, qui implique une meilleure connaissance de soi et la capacité d'écouter les points de vue différents des autres (Landorf et al., 2007). Il est tout aussi primordial qu'ils soient capables d'identifier les obstacles à l'inclusion produits par le système et l'école (UNESCO, 2013, *Advocacy guide* 5). Les enseignants doivent donc connaître le système éducatif et scolaire, mais aussi l'école dans laquelle ils œuvrent pour identifier et surmonter les obstacles qui empêcheraient certains élèves de bénéficier d'une éducation de qualité (UNESCO, 2013, *Advocacy guide* 5). Ces obstacles à l'inclusion peuvent se manifester dans les attitudes, les pratiques, le manque de ressources matérielles et financières, les politiques et l'environnement de travail. Dans chacun de ces cas, il est possible de créer des conditions plus inclusives, notamment :

- 1) En montrant comment la diversité contribue à enrichir l'éducation, par une attitude d'ouverture qui permet de mieux soutenir et valoriser les différences de chaque élève (UNESCO, 2013, *Advocacy guide* 5).
- 2) En comprenant que les pratiques éducatives doivent prendre des formes variées pour permettre à tous les élèves de participer et de travailler dans le plaisir et l'interaction. Elles doivent privilégier le renforcement positif, le développement de l'initiative dans le travail, le traitement équitable et non stéréotypé dans les comportements et apprentissages (UNESCO, 2013, *Advocacy guide* 5). La transformation vers une école inclusive entraîne également la nécessité pour les enseignants de mettre à contribution les ressources que constituent leurs pairs, les élèves, les parents, et les communautés (Landsman et Lewis, 2006 ; UNESCO, 2008), notamment par des approches pédagogiques coopératives (comme le mentorat ou les jumelages) (Booth et Ainscow, 2002).
- 3) En réalisant que le manque de ressources (matériel dans les classes, outils de travail, etc.) doit inciter à des démarches proactives qui permettront d'aller chercher les ressources pertinentes dans son milieu professionnel et dans la communauté (Commission européenne, 2013; UNESCO, 2013, *Advocacy guide* 5). En effet, il arrive que le processus d'implantation de l'inclusion se fasse dans des milieux où les enseignants n'ont pas de matériel approprié à leur disposition. Ils doivent alors savoir évaluer si les ressources dont ils disposent sont pertinentes et adéquates pour tous les apprenants. Il est nécessaire que les enseignants soient capables d'adapter et de développer le matériel qui est à leur disposition (Booth et Ainscow, 2002; UNESCO, 2013, *Advocacy guide* 4 et 5), surtout lorsque le matériel comporte des conceptions

contraires à l'inclusion et des stéréotypes négatifs liés à la langue, à la culture, au genre, à la couleur, à la religion ou au handicap (UNESCO, 2013, *Advocacy guide* 4).

- 4) En mettant en place des politiques qui favorisent l'égalité entre les sexes, le recours aux enseignants multilingues pour les allophones, l'accès des élèves handicapés et l'adaptation des programmes et du matériel aux différents besoins et aux contextes locaux (UNESCO, 2013, *Advocacy guide* 5).
- 5) En s'assurant que l'environnement scolaire soit accessible, sain, sécuritaire, exempt de toute forme de violence et de discrimination (UNESCO, 2013, *Advocacy guide* 5).

Landsman et Lewis (2006) proposent d'ailleurs plusieurs pistes pour tenir compte des réalités des élèves des groupes minorisés pour offrir une pédagogie pertinente, notamment en travaillant sur le nivellement vers le haut, basé sur des attentes de réussite élevées de la part des enseignants, de même que sur le développement des sentiments de capabilité et de compétence chez les élèves afin d'augmenter leur pouvoir d'agir (*empowerment*). Les enseignants doivent agir comme modèles et développer leurs savoir-faire à travers des échanges avec des gens de la communauté locale, représentatifs de la diversité au sein de leur classe (Landorf et al., 2007). En outre, ils doivent miser sur le développement des connaissances liées aux technologies de l'information (TIC), notamment les médias sociaux, utilisés par les jeunes (Conseil de l'Europe, 2009; UNESCO, 2009).

Des pratiques inclusives se développent surtout grâce à l'implantation de communautés d'apprentissage dans l'école, qui reposent sur le partage, entre collègues, d'expériences et d'expérimentations sur leurs pratiques (UNESCO, 2008, 2013, *Advocacy guide* 5). 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'apprenants » (UNESCO, 2008 : 31), ce qui peut permettre à certains enseignants de voir différemment les élèves qui n'obtiennent pas de bons résultats. Dans le guide de Booth et Ainscow (2002), la phase de planification implique une réflexion collective du personnel enseignant sur l'inclusion en éducation.

Du côté des apprenants, plusieurs textes soulignent l'importance de la coopération entre les pairs dans l'éducation inclusive (Booth et Ainscow, 2002; UNESCO, 2008, 2013, *Advocacy guide* 5), qui permet de « créer des conditions d'enseignement et d'apprentissage susceptibles à la fois d'optimiser la participation et de permettre l'obtention de bons résultats par tous les apprenants » (UNESCO, 2008 : 30). La coopération entre les pairs améliore la capacité des apprenants à accepter les autres, dissipant les limites entre la majorité et la minorité (le « nous » et « les autres »). L'inclusion de tous les élèves passe par la capacité à adopter une certaine souplesse face au système existant (UNESCO, 2008). Ainsi, la présence d'enfants ayant une langue maternelle différente de la langue d'enseignement incite les enseignants à développer de nouvelles stratégies de différenciation pédagogique et de coopération,

facilitant les apprentissages de tous : le travail en sous-groupe de besoins, l'approche individualisée, la participation des apprenants à la planification des leçons (Conseil de l'Europe, 2010; OCDE, 2009).

Sur la prise en compte des langues maternelles des élèves, la nécessité d'adapter des systèmes scolaires aux besoins des apprenants a notamment donné lieu à la création de programmes d'apprentissage multilingue basés sur la langue maternelle (UNESCO, 2013, *Advocacy guide* 4), qui ont recours à des enseignants bilingues et plurilingues qui développent des compétences pour enseigner aussi bien dans d'autres langues que dans la langue nationale. En utilisant la langue maternelle des élèves dans les apprentissages disciplinaires ou dans certains contextes, et en leur permettant de parler, d'écrire ou de traduire dans leur langue (Conseil de l'Europe, 2008), ils développent une confiance en eux, sentent que leur identité et culture familiale sont respectées et font des ponts entre les deux langues, ce qui favorise leur compréhension de la langue d'enseignement et leurs apprentissages (UNESCO, 2013, *Advocacy guide* 4, et 2008b). Le multilinguisme est donc un moyen d'inclusion des minorités linguistiques (Landsman et Lewis, 2006).

Enfin, dans le domaine de « l'enseignement et de la gestion », le Conseil de l'Europe (2010) propose six compétences visant la mise en place d'une culture de coopération et de non-discrimination à l'école, rendant possibles des interactions sociales positives et une participation active à l'apprentissage :

- 1) Inclure les questions de diversité lors du développement et de l'établissement des programmes scolaires;
- 2) Établir un environnement d'apprentissage participatif, inclusif et sécuritaire;
- 3) Choisir et adapter les méthodes d'enseignement en fonction des besoins d'apprentissage des élèves;
- 4) Évaluer les représentations de la diversité dans le matériel pédagogique;
- 5) Recourir à des approches variées afin de prendre en compte la diversité dans l'enseignement et l'évaluation;
- 6) Réfléchir et évaluer sa pratique et son impact sur les élèves

Dès 2008, l'UNESCO emploie l'expression « culture inclusive » pour décrire le partage, au sein d'une communauté éducative, d'un ensemble de valeurs et de pratiques liées à l'inclusion. S'appuyant sur certaines recherches, l'UNESCO (2008 : 19-20) définit cette culture comme l'expression :

- d'un certain degré de consensus entre adultes quant aux valeurs de respect des différences, incluant bien évidemment les directeurs d'établissements;
- du partage de valeurs similaires par les élèves, les parents et les autres acteurs de la communauté;
- d'un engagement à offrir un accès à l'apprentissage de qualité à tous les élèves et à collaborer entre membres du personnel;
- de la mise en avant de cultures participatives;

- et du maintien de bonnes relations avec les parents et la communauté, qui sont de précieuses ressources.

Cette culture inclusive doit être balisée par des politiques qui la définissent et qui favorisent son développement et son implantation en s'appuyant sur plusieurs critères :

- la disponibilité de contenus et de matériel pédagogiques sur la diversité, les droits et le vivre-ensemble, sans biais ou stéréotypes;
- la disponibilité de ressources financières qui favorisent la création d'espaces plus inclusifs (mobilier, matériel, activités effectuées, etc.);
- l'incitation à utiliser des ressources et des capacités déjà disponibles dans la communauté;
- le suivi et l'évaluation des effets de l'inclusion sur les apprenants;
- la participation à des recherches plus larges visant à évaluer l'impact de l'éducation inclusive et à améliorer ses conditions d'application;
- la formation des enseignants;
- la flexibilité du curriculum;
- la valorisation et la promotion de l'éducation inclusive comme étant liée au droit à l'éducation, droit fondamental dont chacun doit bénéficier (Conseil de l'Europe, 2009; UNESCO, 2013, *Advocacy guide 2*);
- une approche holistique et équitable centrée sur l'apprenant dans laquelle tous les partenaires du milieu partagent une vision commune de l'éducation inclusive et travaillent de manière coresponsable dans un cadre clair et flexible (Commission européenne, 2013; Conseil de l'Europe, 2010; UNESCO, 2013, *Advocacy guide 2*).

Cette collaboration étroite et coordonnée entre différents acteurs scolaires partenaires, regroupés en équipes multidisciplinaires, implique de développer un plan de mise en œuvre d'une démarche inclusive en plusieurs étapes, dont l'identification des zones de vulnérabilité dans l'école et des groupes dont les besoins sont peu pris en compte, des stratégies pour améliorer les services et pratiques, et des indicateurs de diagnostic, de suivi et de résultats (Potvin, 2013). Cette démarche doit être menée avec la participation des familles et de la communauté dans une approche écologique qui prend en considération l'environnement familial, socioéconomique et socioculturel des élèves (Commission européenne, 2013).

Les actions favorisant l'émergence d'une culture inclusive visent à contrer la discrimination institutionnelle, qui influence la manière dont certains élèves sont perçus et les comportements adoptés à leur endroit. Cette discrimination se manifeste aussi par une sous-représentation des membres des minorités dans le personnel enseignant (Booth et Ainscow, 2002; Landorf et al., 2007;

Landsman et Lewis, 2006). Instaurer des politiques inclusives d'admission, de recrutement et de soutien du personnel permet d'assurer une juste représentation de la diversité au sein du personnel enseignant et une prise en compte des réalités et besoins des futurs enseignants des groupes minorisés (Conseil de l'Europe, 2009; Landorf et al., 2007; UNESCO, 2013, *Advocacy guide* 2).

Par ailleurs, et tel que mentionné précédemment, le corps enseignant doit adopter et développer des attitudes et approches inclusives, telles que les approches participatives, démocratiques et coopératives (Conseil de l'Europe, 2010). Certains proposent « des stratégies visant à faire participer activement les élèves (...) à l'élaboration et à la mise en œuvre d'initiatives encourageant l'équité et l'éducation inclusive » (MÉO, 2009 : 22), comme le mentorat ou différents projets initiés par les élèves (Landsman et Lewis, 2006). La culture inclusive permet de déconstruire les stéréotypes et les préjugés envers les enfants qui rencontrent des obstacles à leurs apprentissages et de voir la diversité des élèves non plus comme un problème mais comme une chance et un ensemble d'opportunités d'apprentissage (UNESCO, 2008). Le guide de Booth et Ainscow (2002) est une illustration pertinente et complète d'une démarche visant à mettre en place une culture et un environnement inclusifs à travers diverses étapes de réflexion et d'action, dont l'efficacité et la pertinence sont révisées régulièrement au cours du processus.

Enfin, Landsman et Lewis (2006) soulignent l'importance pour les professionnels de développer une pratique réflexive et de décentration afin de prendre conscience de leur propre paradigme socioculturel (et ceux de leurs élèves issus de diverses communautés), afin de ne pas interpréter de manière erronée certains comportements, difficultés ou valeurs. La pratique réflexive est également centrale à différentes étapes d'une démarche institutionnelle d'implantation de cette approche, alors que les membres du personnel doivent observer les forces et les limites de leurs propres pratiques, notamment leurs impacts sur les élèves. Elle les amène aussi à faire des liens entre leurs réalités et parcours et ceux des élèves, renforçant leur aptitude à identifier leurs difficultés (UNESCO, 2013, *Advocacy guide* 5). Landsman et Lewis (2006), tout comme Booth et Ainscow (2002), soulignent la difficulté ou le malaise que peut entraîner, pour le personnel scolaire, le fait d'être confronté à ses propres attitudes et pratiques discriminatoires, ou à constater l'effet de discriminations involontaires et indirectes, découlant de services ou de pratiques au sein de leur école. Il s'agit, pour les auteurs, d'un mal nécessaire qui permet de mieux se connaître et d'éliminer les formes pernicieuses d'obstacles à la réussite de tous les élèves. Les textes du livre de Landsman et Lewis (2006) montrent le développement de nombreux savoir-être, à travers le partage d'expériences vécues et de réflexions introspectives menées par des professionnels de l'éducation. Ils mettent aussi en perspective l'importance, pour les enseignants, d'agir comme modèle par des comportements et des discours en adéquation avec les valeurs de l'éducation inclusive et de la justice sociale.

8.2 Travaux empiriques et évaluatifs

Les six publications analysées ont été réalisées en Amérique du Nord (Gill et Chalmers, 2007; Landsman et Lewis, 2006; Lindsey, Roberts et Campbell Jones, 2004), en Europe (Arnesen, Bîrzéa, Dumont, Essomba, Furch, Vallianatos et Ferrer, 2008; Booth et Ainscow, 2002) et dans plusieurs États de l'OCDE (2009). Leurs principales caractéristiques sont présentées sommairement dans les prochaines sections, puis de façon plus approfondies au tableau 9 ci-après

8.2.1 Approches théoriques et méthodologies

Les approches quantitative et qualitative sont toutes les deux utilisées. Elles sont généralement mises en œuvre par des recherches-actions, de l'observation ou des questionnaires impliquant des enseignants et des étudiants en formation initiale à l'enseignement. Certains travaux ont utilisé une méthode mixte, combinée à l'analyse documentaire. Outre deux analyses de contenu de politiques et programmes, les recherches-actions analysées reposent sur de petits échantillons d'enseignants en exercice dans quelques écoles.

8.2.2 Objectifs et angles de recherche

Deux recherches visent à documenter les impacts d'un programme ou d'un projet visant à mettre en place l'éducation inclusive dans la formation des enseignants (Arnesen et al., 2008; Gill et Chalmers, 2007). Deux sont des guides pour implanter une approche inclusive en milieu scolaire (Booth et Ainscow, 2002; Lindsey et al., 2004). Un document constitue un recueil d'études empiriques sur les perceptions et la compréhension de l'éducation inclusive des futurs enseignants, ainsi que sur les outils visant sa mise en œuvre en milieux multiethniques et défavorisés (Landsman et Lewis 2006).

8.2.3 Résultats

Les recherches sélectionnées montrent généralement des effets positifs sur les représentations que les enseignants ont d'eux-mêmes, leur réflexivité et l'importance de mettre l'accent sur l'apprentissage expérientiel et les pratiques qui mettent en valeur les savoirs et les savoir-faire liés à l'inclusion. Un document présente des exemples de pratiques inclusives mises en œuvre dans différents pays européens, ainsi qu'un référentiel de dix-huit compétences-clés liées à la diversité socioculturelle, que les futurs enseignants devraient développer en formation initiale (expliquées dans la partie précédente, Arnesen et al., 2008). D'autres fournissent des outils pour une démarche d'implantation de l'approche inclusive en milieu scolaire (Booth et Ainscow, 2002; Lindsey et al., 2004). Plusieurs recherches notent le fossé entre les conceptions qu'ont les futurs enseignants et la pratique. Les études sur les perceptions des futurs enseignants constatent que ces derniers comprennent l'inclusion non pas comme une approche de justice sociale, systémique et visant à transformer les pratiques et les cultures

organisationnelles mais comme une simple approche de différenciation pédagogique (Gill et Chalmers, 2007).

Tableau 9. Travaux empiriques et évaluatifs du courant de l'éducation inclusive

Les références complètes sont dans la bibliographie.

| Auteurs | Pays | Objectifs/questions de recherche | Méthodologie | Principaux résultats et/ou conclusions |
|---|--------------------------------|---|---|--|
| Arnesen, Birzèa, Dumont, Essomba, Furch, Vallianato s et Ferrer 2008 | Europe | <p>Le premier volume (rapport synthèse) présente les résultats d'une enquête menée dans 16 pays d'Europe portant sur la formation des enseignants en matière de diversité socioculturelle.</p> <p>-Met l'accent sur les notions d'accessibilité, de participation et de responsabilité en éducation.</p> | <p>Enquête par questionnaire en ligne dans 26 établissements des États membres</p> <p>Analyse des politiques, des programmes officiels, des qualifications (référentiels de compétences) des enseignants, des établissements de formation</p> | <p>- Présente des exemples de pratiques inclusives mises en œuvre dans différents pays européens, ainsi que les résultats de travaux de recherche portant sur la diversité en éducation dans ces divers pays.</p> <p>- Présente 18 compétences-clés liées à la diversité socioculturelle, que les futurs enseignants devraient développer en formation initiale (expliquées dans le corps du présent texte).</p> |
| Booth et Ainscow 2002 (2e partie) | Royaume-Uni | <p>Guide qui propose un processus en cinq phases aux professionnels voulant mettre en pratique l'éducation inclusive.</p> <p>Chaque phase comporte des sous-sections et plusieurs activités et indicateurs permettant de dresser un bilan de situation, de se questionner et de se munir d'outils permettant de rendre la situation plus inclusive.</p> <p>Phase 1 : Démarrer le processus du guide</p> <p>Phase 2 : En apprendre plus sur l'école où prend place le processus</p> <p>Phase 3 : Produire un plan de développement d'éducation inclusive de l'école</p> <p>Phase 4 : Mettre en place les priorités</p> <p>Phase 5 : Évaluer et réviser le processus du guide</p> | <p>Guide</p> <p>Expérimenté dans un projet-pilote initial dans 6 écoles primaires et 6 écoles secondaires</p> <p>Recherche-action subséquente dans 17 écoles, mais les résultats ne sont pas présentés dans le guide.</p> | <p>S'agissant d'un guide, aucun résultat de recherche ou d'évaluation n'est présenté.</p> <p>Plusieurs témoignages d'intervenants scolaires ayant appliqué cette démarche dans leur école viennent mettre en perspective l'efficacité de la démarche proposée dans le guide.</p> |
| Gill et Chalmers 2007 | Canada Colombie-Britannique | <p>- Documenter la mise en place d'un programme de formation s'adressant aux étudiants en enseignement, aux administrateurs d'écoles et aux élèves sur la diversité, l'inclusion, l'antiracisme et la</p> | <p>Recherche-action</p> | <p>Ce programme a fait émerger, dès la première année, nombre d'attitudes et de projets inclusifs liés à la langue : on a encouragé les élèves à parler leur langue maternelle; des démarches d'apprentissage réciproque par</p> |

| | | | | |
|------------------------|----------------------|--|---|--|
| | | <p>justice sociale. Testé en Colombie-Britannique, le Programme d'éducation à la diversité (<i>Diversity Education Program</i>) s'appuie sur la politique du <i>British Columbia Ministry of Education</i> qui stipule que les écoles doivent contribuer à respecter les droits linguistiques, à préserver des héritages culturels divers et à promouvoir l'égalité et la justice sociales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Décrire les approches et les changements dans les attitudes, l'implication et l'activisme des participants. - Offrir aux futurs enseignants participant à l'étude des cours, stages et ateliers axés sur la diversité et la justice sociale, l'occasion de collaborer avec d'autres participants et devenir des praticiens réflexifs. | <p>Projet échelonné sur 2 ans dans 6 écoles primaires de Vancouver</p> <p>Une « cohorte de la diversité » (<i>The 'Diversity' cohort</i>) s'est initiée au multi-/transculturalisme, à l'inclusion, à l'antiracisme/anti-oppression et à la justice sociale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionnaires auprès des participants au début et à la fin des 2 années du projet <p>Participants : 36 futurs enseignants provenant de groupes ethnoculturels variés; femmes à 75%</p> | <p>lesquels des enseignants tentaient d'apprendre des éléments des langues maternelles de leurs élèves sont apparues; des parents se sont impliqués dans la création d'un programme de lecture à la maison et de contes oraux multilingues (<i>Multilingual Home Reading and Oral Storytelling Program</i>). En outre, le programme impliquait certains cours de spécialisation pour les étudiants, comme anglais langue seconde. Le programme s'est avéré concluant dans la mesure où les futurs enseignants ont développé une plus grande conscience sociale, se sont ensuite perçus comme des agents de changement et ont développé des attitudes, des engagements et un activisme empreints de respect, de réflexion et d'ouverture.</p> <p>Ils s'engageaient davantage à intégrer les questions de diversité dans le curriculum et étaient plus critiques à l'égard du terme « éducation multiculturelle », préférant le rendre plus inclusif.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Des changements subtils dans les catégories pouvant indiquer un changement dans la perception que les participants ont d'eux-mêmes. - Le projet a été perçu comme positif et pertinent par les administrateurs scolaires et les participants. |
| Landsman et Lewis 2006 | États-Unis | <ul style="list-style-type: none"> - Encourager les enseignants, administrateurs et autres professionnels de l'éducation blancs à se questionner sur leur position de pouvoir et leurs privilèges face à leurs élèves des minorités visibles. - Donner aux membres du personnel scolaire blancs des outils pratiques afin de les aider dans leurs interactions avec les élèves minorisés. - Encourager les membres du personnel scolaire blancs à remettre en question leurs préconceptions sur les élèves des minorités visibles et à devenir des praticiens réflexifs. | <p>Collection d'articles autour du constat qu'aux États-Unis, les élèves de minorités visibles, et particulièrement les afro-américains, n'ont pas les mêmes taux de succès académique que les élèves blancs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Méthodologies variées | <p>Nombreux résultats selon les études empiriques, qui se penchent sur les perceptions et la compréhension qu'ont les étudiants en formation des maîtres et sur l'inclusion des d'outils visant la mise en œuvre de l'approche inclusive en milieux urbains, multiethniques et défavorisés.</p> |
| Lindsey, Roberts et | Canada États-Unis | <p>Manuel destiné aux administrateurs scolaires afin d'améliorer les pratiques sur la diversité ethnoculturelle.</p> | <p>Explorer les problématiques relatives à l'implantation de politiques</p> | <p>Pas de résultats (Guide)</p> |

| | | | | |
|------------------------|---------------|---|--|--|
| Campbell Jones 2004 | | <p>- Offrir des stratégies aux administrateurs afin de rendre les écoles inclusives.</p> <p>- Explorer et expliquer les écarts de performance (<i>achievement gap</i>) entre les écoles canadiennes et américaines, ainsi que le concept d'habiletés culturelles (<i>cultural proficiency</i>).</p> | valorisant la diversité, par le biais de mises en situation, d'activités réflexives, de textes et questions pour les administrateurs. | |
| OCDE 2009 | International | <p><i>Creating effective teaching and learning environments</i>. Présenter TALIS (<i>Teaching and Learning International Survey</i>), une enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage visant à fournir des indicateurs internationaux à propos des enseignants et de l'enseignement, dans le but d'aider les pays à réviser et développer des politiques favorables à une éducation efficace.</p> <p>Objectifs :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Décrire les caractéristiques des enseignants sondés et des écoles dans lesquelles ils travaillent. 2) Présenter les données de TALIS en lien avec le développement professionnel des enseignants. 3) Examiner les pratiques pédagogiques, croyances et attitudes des enseignants envers leur milieu de travail, et leurs perceptions quant à leur efficacité et à leur satisfaction professionnelles. 4) Analyser la nature de l'évaluation des écoles, de certains aspects-clés de l'évaluation et de la rétroaction des enseignants, et leur impact sur les enseignants et leur façon de travailler. 5) Présenter et comparer les styles de gestion scolaire des différents pays étudiés. 6) Bâtir des modèles statistiques afin d'examiner les déterminants de deux aspects importants d'un milieu d'apprentissage positif : la gestion de classe et le sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant. | Étude quantitative par questionnaire basée sur la comparaison de réponses données par des enseignants du début du secondaire et des directeurs de 23 pays (200 écoles par pays, 20 enseignants par école). | <p>Cette étude a permis d'établir des liens entre la qualité de l'environnement d'apprentissage et le sentiment d'auto-efficacité et de satisfaction professionnelles des enseignants. L'OCDE suggère dès lors que les milieux de formation des enseignants intègrent davantage ces paramètres pour améliorer la formation.</p> <p>L'OCDE donne l'exemple de choix politiques des établissements envers l'approche constructiviste, privilégiée par les pédagogues et les enseignants mais appliquée de manière inégale selon les pays. Dans ce modèle, les enseignants sont des facilitateurs qui permettent aux apprenants de construire leurs connaissances à partir de leur réflexion et de leur raisonnement. Le constructivisme s'inscrit dans une démarche d'éducation inclusive dans la mesure où il valorise les méthodes d'enseignement variées, les pratiques centrées sur l'apprenant et les apprentissages cognitifs et non cognitifs. Or, bien qu'il s'agisse du modèle d'enseignement que les pédagogues et les formateurs des futurs enseignants mettent actuellement de l'avant pour l'enseignement auprès des enfants, et que les enseignants le préfèrent généralement à la transmission directe, le constructivisme est employé de manière très différente dans chaque pays et dans chaque école, suivant les préférences personnelles de chacun. L'OCDE stipule donc que l'on peut pallier ces écarts et développer les savoirs des futurs enseignants en faisant le choix politique de recourir à l'usage de la construction systématique des connaissances en matière d'éducation, dans la formation initiale ou continue du personnel scolaire (OCDE, 2009).</p> |

Chapitre 9 - Les convergences et les divergences entre les approches

9.1 Constats généraux

Les résultats de cette recension analytique sont présentés dans ce dernier chapitre à partir des points de convergence et de divergence des différentes approches dans ce champ.

L'un des premiers constats est l'absence de terminologie partagée sur la diversité par les acteurs de l'éducation, mais une inter-influence entre les types d'approches. Ce constat est partagé par de nombreux auteurs (Banks et al., 2005) dont, Brewster et al. (2002) qui constatent dans leur recension des programmes éducatifs hors scolaires portant spécifiquement sur la diversité socioculturelle, les droits humains, le multiculturalisme et les relations raciales, une nette absence de consensus sur la terminologie relative à la diversité ou à l'éducation à la diversité dans ces programmes. Dans le même sens, une étude de la Fondation canadienne des relations raciales (FCRR) a montré que chez les formateurs des différents programmes de formation, il n'y avait aucun consensus sur la terminologie ou sur les programmes de formation jugés les plus performants ou efficaces pour changer les attitudes ou les pratiques. Enfin, un portrait de la formation initiale des maîtres au Québec (Larochelle-Audet et al., 2013) a aussi révélé l'absence de terminologie commune chez les professeurs et chargés de cours dans les douze universités québécoises qui œuvrent en formation initiale et continue des futurs enseignants, et le faible arrimage entre les cours et les programmes.

Toutefois, en dépit d'appellations différentes, les quatre types de courants se rejoignent sur de nombreux objectifs, éléments de problématique et compétences ciblées en formation des maîtres. Malgré des postures épistémologiques, idéologiques et pédagogiques différentes, ces approches s'entendent notamment sur une vision commune du rôle de l'école et de la formation des enseignants pour développer des compétences liés à la diversité, à l'équité et au vivre-ensemble, notamment que :

- 1) l'éducation sur ces questions et sur le vivre-ensemble concerne chaque personne et pas seulement les immigrants et les minorités, qui devraient unilatéralement s'adapter et s'intégrer pour vivre dans « nos » sociétés.
- 2) les systèmes éducatifs doivent contribuer à développer les compétences pour bien vivre dans le monde actuel, comprendre la diversité et les droits et libertés, car ces compétences ne sont pas innées;
- 3) les enseignants, le personnel scolaire et tous les éducateurs sont les premiers concernés, et doivent développer ces compétences.

Selon les textes sélectionnés, les grands courants partagent tous une vision commune de deux grandes finalités de la formation à la diversité chez les enseignants ou futurs enseignants, qui doivent tous :

- 1) Prendre en compte les réalités et besoins des élèves issus de l'immigration, réfugiés ou minorités vulnérables à l'exclusion et aux discriminations;
- 2) Développer chez tous les élèves des attitudes et comportements fondés sur des principes de coopération, d'inclusion et de non-discrimination pour mieux vivre-ensemble.

Enfin, les quatre courants théoriques sur la diversité en éducation partagent un certains nombre de préoccupations communes puisqu'ils sont tous fondés sur les grandes valeurs des démocraties modernes : respect du pluralisme et des droits de la personne, promotion de l'égalité des chances et de l'équité, valorisation du cadre démocratique permettant l'exercice de la citoyenneté, éducation à la paix et à la gestion des conflits, prise en compte et valorisation des différences, notamment comme outils pédagogiques (Banks, 2009; Banks et McGee Banks, 2010). Ils se distinguent toutefois par leur cadre d'analyse du fonctionnement des sociétés et institutions, l'éducation antiraciste et l'approche inclusive étant à cet égard plus axées sur la prise en compte des causes et des effets des inégalités sociales dans un objectif de transformation sociale (Potvin et Mc Andrew, 2010). D'autres éléments de convergence et de divergence concernent plutôt les savoirs, savoir-faire et savoir-être à développer par les futurs enseignants, ainsi que par l'ensemble du personnel scolaire.

9.2 Convergences et divergences sur les savoirs

Dans l'ensemble, les diverses approches sur la diversité ethnoculturelle en formation initiale et continue du personnel scolaire préconisent l'acquisition d'un certain nombre de savoirs essentiels communs (voir tableau 10 plus loin). Les professionnels de l'éducation doivent développer au cours de leur formation des connaissances sur : le monde actuel, les problèmes sociopolitiques et les inégalités mondiales; sur l'école et son adaptation systémique à la diversité; sur les droits, le système juridique et le fonctionnement des institutions; sur les réalités et expériences des élèves immigrants ou des minorités; sur l'histoire des rapports ethniques (racisme et discrimination) et sur les concepts fondamentaux de l'éducation à la diversité ethnoculturelle, tels que les processus et mécanismes d'exclusion/inclusion (Nieto, 2009). Banks et al. (2005) parlent d'une maîtrise de savoirs qui permettent de comprendre la démocratie et de la pratiquer, de l'interdépendance entre l'unité et la diversité ainsi qu'entre le global et le local, les inégalités et les droits humains, les changements culturels, économiques, politiques et technologiques.

Les différentes approches induisent néanmoins certaines divergences quant aux postulats et au degré d'approfondissement de ces savoirs. D'un côté, les approches interculturelle et multiculturelle traditionnelles de même que l'éducation à la citoyenneté démocratique adoptent généralement une perspective plus individualisante et moins critique au regard des inégalités et des discriminations dans les milieux éducatifs, portant plutôt leur regard sur le passé ou sur ce qui se produit ailleurs. De plus, ces approches mettent l'accent sur la valorisation des « cultures » dans le curriculum scolaire, mais

moins sur l'introduction des savoirs et des expériences des groupes historiquement exclus et des minorités opprimées, et le développement d'un jugement critique à l'égard des savoirs dominants. D'un autre côté, les approches inclusive et antiraciste intègrent la transmission de ces savoirs dans une compréhension globale des rapports sociaux et politiques qui produisent et reproduisent des inégalités sociales structurelles et systémiques ainsi que diverses formes d'exclusion sociale et scolaire. L'approche antiraciste adopte le point de vue le plus critique et analytique à l'égard de la construction sociale des différences ainsi que des processus et mécanismes d'exclusion/inclusion (Apple et Beane, 2007; Dei et Calliste, 2008; Sleeter, 2004). Par contre, les approches antiraciste et inclusive préconisent toutes les deux le développement d'une compréhension holistique, intersectionnelle et systémique des facteurs, processus et pratiques qui affectent les droits de l'enfant, donc produisent des inégalités dans leurs parcours socio-scolaires et leurs expériences spécifiques (immigration, guerre, langue, retard scolaire, etc.). L'approche inclusive adopte davantage une perspective légaliste quant à l'effectivité du droit à l'éducation pour tous au regard du droit international, donc une lecture axée sur la violation des droits de l'enfant par les systèmes éducatifs nationaux (*human rights approach*)

9.3 Convergences et divergences sur les savoir-faire

De même, la littérature sur les fondements théoriques et les pratiques en formation initiale et continue du personnel scolaire à la diversité ethnoculturelle propose des savoir-faire communs aux différentes approches éducatives, qui se déclinent d'une part en habiletés transversales, communicatives, relationnelles et liées au vivre-ensemble et d'autre part en capacité d'action et habiletés pratiques liées aux méthodes pédagogiques et aux curriculums (Tableau 11).

Par contre, et malgré des évolutions théoriques constantes menant à de plus grandes convergences entre les approches (notamment au sein de l'approche multiculturelle), la perspective interculturelle a traditionnellement porté une plus grande attention que l'approche multiculturelle aux interactions et au dialogue entre porteurs de cultures, pour comprendre le fonctionnement de ces interactions. Elle a insisté sur des interactions qui concourent au respect mutuel et à l'enrichissement de communautés solidaires plutôt que de renforcer des rapports de domination et de rejet, en misant sur le dialogue et l'effort de compréhension mutuelle. L'objectif plus global est l'instauration d'une compréhension, d'un respect et d'un dialogue entre les différents groupes ethnoculturels dans la société.

Le premier groupe de savoir-faire repose sur le développement de compétences transversales, relationnelles et liées au vivre-ensemble : **réflexives et critiques**, qui permettent d'identifier et de nommer les inégalités et les exclusions vécues par les élèves; **éthiques**, afin de respecter les droits fondamentaux et de les appliquer; **citoyennes et sociales**, qui sont liées aux capacités d'action dans une démocratie (vivre avec d'autres, coopérer, résoudre des conflits, négocier et intervenir dans un débat démocratique); **langagières, d'écoute, d'observation et de communication interculturelle**,

notamment afin d'établir des liens collaboratifs avec les élèves, les familles et la communauté; **de coresponsabilité et d'imputabilité** envers le développement du potentiel de tous les élèves.

Le second groupe, composé de savoir-faire en lien avec les méthodes pédagogiques et les curriculums, vise plutôt le développement de compétences permettant : **d'introduire des changements significatifs**, grâce au développement de capacités d'innovation, de flexibilité, d'expérimentation et d'adaptation; **d'instaurer un climat de classe inclusif** favorisant la justice sociale, l'égalité et la pratique du dialogue et de la négociation; **de construire un curriculum inclusif et culturellement pertinent** (*culturally relevant*) prenant en compte et valorisant les savoirs et expériences de tous les élèves; **d'adopter des pratiques de différenciation, coopératives, participatives et de transformation** (*transformative*), axées sur des buts communs, des apprentissages et des méthodes qui parlent aux jeunes, comme le *slam* ou le cinéma, afin de les amener à comprendre le monde et le but de leurs efforts; **de savoir comment faciliter et guider, d'une manière réflexive, les discussions et les débats** sur la justice, les droits, le pouvoir, la dignité, l'estime de soi et les problèmes survenant au quotidien dans la vie des élèves, en prenant soin de mettre l'élève en situation de pratique de la citoyenneté, par exemple à l'aide de la pédagogie du questionnement ou en favorisant l'instauration d'une communauté d'appartenance et d'apprentissage (Apple et Beane, 2007; Cochran-Smith, 2004; Dei et Calliste, 2008).

Les approches inclusive et antiraciste se distinguent des deux autres approches par la mise en avant d'une perspective critique sur les savoir-faire visés. Au-delà des habiletés précédemment énumérées, elles soutiennent que les enseignants et futurs enseignants doivent développer des capacités : d'analyser les causes des inégalités et des exclusions et de trouver des solutions; de dénoncer les discriminations et les pressions vers la conformité sociale; d'avoir des attentes élevées envers tous les élèves et de renforcer leur pouvoir d'agir (*empowerment*); d'identifier et d'éradiquer les pratiques discriminatoires et les normes et processus d'apparence neutre qui créent des inégalités, comme le classement (*tracking*), le profilage et les épreuves uniformes (*high-stakes testing*). L'approche antiraciste défie encore davantage les systèmes d'oppression, en soutenant que les enseignants et futurs enseignants doivent être formés pour aborder ouvertement des questions controversées, des savoirs critiques et subversifs ou des points de vues d'auteurs contestataires ou minorisés (pouvoirs, privilèges, domination, etc.). Elle doit mener à la déconstruction de l'aveuglement face au racisme et des notions de mérite et de neutralité. Afin d'assurer le suivi des changements opérés dans le milieu scolaire, les enseignants doivent également, dans le paradigme de l'inclusion, développer des indicateurs quantitatifs et qualitatifs de monitoring (*monitoring*), de soutien ou de suivi contextualisés pour chaque école (Cochran-Smith, 2004; MÉO, 2009; UNESCO, 2009).

Ces deux approches entendent tenir compte de la discrimination indirecte et systémique, des formes d'exclusion, des obstacles, ou de ce que certains nomment des « zones de vulnérabilité³²» au sein du système scolaire, qui portent atteinte à l'accès à l'éducation et à la réussite éducative (CSE, 2010). Parmi ces zones de vulnérabilité, la littérature met en perspective : les difficultés et obstacles de nature scolaire, comme le retard, l'échec et le décrochage scolaires, le déclassement, la diversité des rythmes et des styles d'apprentissage, les besoins psychopédagogiques en lien avec les parcours migratoires, le statut de réfugié, la maîtrise de la langue d'enseignement, les conditions socioéconomiques, les difficultés d'apprentissage, la transition entre les systèmes scolaires ou les ordres et secteurs d'enseignement, par exemple entre la classe d'accueil et la classe ordinaire, etc.

9.4 Convergences et divergences sur les savoir-être

Les savoir-être essentiels pour la formation du personnel scolaire à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle comportent plusieurs points de convergence parmi les quatre grandes approches éducatives. De manière générale, on soutient le développement d'une éthique du soin (*care*), de l'empathie et de la sensibilité envers les réalités des élèves (*culturally responsive teacher*), d'une conscience critique des inégalités locales et mondiales, d'habiletés d'autoréflexion et de remise en question de ses propres identités, préjugés et pratiques, ainsi que de capacités à se préoccuper du bien-être des autres et du bien commun et d'agir en tant que modèle en matière de justice sociale et de respect des droits (Gay, 2010).

L'analyse permet aussi de constater que les approches inclusive, antiraciste et d'éducation aux droits et à la citoyenneté critique se rejoignent, en préconisant une approche systémique et transformative, et le développement de savoir-être liés au rôle des enseignants comme agents de changement (Cochrane-Smith, 2004). Les futurs enseignants doivent : développer une confiance dans les capacités des élèves à résoudre des problèmes, à réussir et à s'engager, individuellement ou collectivement; valoriser les forces et les styles uniques à chacun; développer leur pouvoir d'agir (*empowerment*) en éliminant la peur d'être remis en question; et favoriser la coresponsabilité, l'imputabilité et la transparence au lieu d'occulter les problèmes et d'omettre d'intervenir (Apple et Beane, 2007; Cochran-Smith, 2004; Gay, 2010; Nieto, 2009).

³² Les « zones de vulnérabilité » sont définies par le Conseil supérieur de l'éducation comme étant « des aspects du système éducatif ou des situations particulières qui limitent ou qui fragilisent l'accès ou la réussite éducative de certaines populations » (2010 : 2).

Tableau 10. Les savoirs essentiels visés dans tous les courants

| Les savoirs essentiels visés | | | |
|---|--|---|--|
| Éducation interculturelle ou multiculturelle | Éducation antiraciste, critique et transformative | Éducation à la citoyenneté démocratique (ÉCD) et aux droits humains | Éducation inclusive et équitable |
| Les concepts fondamentaux de l'approche, ses buts et objectifs | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Culture, race, racisme, identité, stéréotypes, préjugés, discrimination, interculturel, processus d'inclusion-exclusion, facteurs pré et post-migratoires, intégration, acculturation,.... • Construire des rapports interculturels harmonieux. <p>(Banks, 2008; Cochran-Smith, Davis et Fries, 2004; Ghosh, 2002; Gollnick et Chinn, 2013; Larkin et Sleeter, 1995; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008; Noel, 2008; Ouellet, 2002; UNESCO, 2006)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • La construction sociale de: race, ethnicité, genre, classe, langue et sexualité. Savoirs dominants Vs des minoritaires. Les rapports sociaux qui produisent-reproduisent des inégalités. • Combattre les inégalités (notamment systémiques). <p>(Apple et Beane, 2007; Brown-Jeffy et Cooper, 2011; Cochrane-Smith, 2004; Dei et al., 2000; Dei et Calliste, 2008; Gillborn, Ladson-Billing et Taylor, 2009; Ladson-Billing et Tate, 2006; Milner, 2008; Nieto, 2009; Sleeter, 2004; Smith-Maddox et Solorzano, 2002)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Droits humains, citoyenneté, démocratie, justice sociale, mondialisation, immigration, diversité. • Développement du vivre ensemble et de valeurs communes. Engagement citoyen. <p>(Audigier, 2000a, b; 2006; Banks et al., 2005; Banks, 2008; Birzée, 2000; Brett et al., 2009; Cole, 2012; Department for Education and Training, 2000; Heimberg, 2007; Huddleston et al., 2007; Jutras, 2010)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Équité, besoins physiques, cognitifs, affectifs, culturels, psycho-sociaux ou scolaires des élèves, différences, processus et mécanismes d'exclusion et d'inclusion, facteurs migratoires. • Combattre l'exclusion par des mesures d'équité. <p>(Booth et Ainscow, 2002; Conseil de l'Europe, 2010; Landorf, Rocco et Nevin, 2007; Landsman et Lewis, 2006 ; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009; Plaisance, 2010; Potvin, 2013; Slee, 2001 ; UNESCO, 2008; 2009; 2013a, b)</p> |
| Des connaissances sur les parcours socioscolaires des élèves issus de l'immigration | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Les parcours migratoires (réfugiés ou immigrants), expériences sociales, culturelles et besoins des élèves (linguistiques, culturels, religieux, difficultés, styles d'apprentissage,....) <p>(Banks et McGee Banks, 2010; Bennett, 2011; Cochran-Smith, Davis et Fries, 2004; Inglis, 2009; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Les parcours migratoires (réfugiés ou immigrants) et réalités diversifiées des élèves, les différents besoins physiques, cognitifs, affectifs, culturels, psycho-sociaux ou scolaires des élèves : linguistiques, religieux, difficultés, d'apprentissage. <p>(Apple et Beane, 2007; Brown-Jeffy et Cooper, 2011; Cochrane-Smith, 2004; Dei et al., 2000; Dei et Calliste, 2008;</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Les droits humains et droits de l'enfant. <p>(Audigier 2006; Banks et al., 2005; Banks, 2008; Birzée, 2000; Cole, 2012; Department for Education and Training, 2000; Heimberg, 2007; Huddleston et al., 2007)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Les parcours migratoires (réfugiés ou immigrants) et réalités diversifiées des élèves, les différents besoins physiques, cognitifs, affectifs, culturels, psycho-sociaux ou scolaires des élèves : linguistiques, religieux, difficultés, d'apprentissage. <p>(Booth et Ainscow, 2002; Conseil de l'Europe, 2010; Landorf, Rocco et Nevin, 2007; Landsman et Lewis, 2006 ; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009;</p> |

| | | | |
|---|---|---|--|
| | Gillborn, Ladson-Billing et Taylor, 2009; Milner, 2008; Moodley, 1995; Nieto, 2009; Sleeter, 2004; Smith-Maddox et Solorzano, 2002). | | Plaisance, 2010; Potvin, 2013; Slee, 2001 ; UNESCO, 2008; 2009; 2013a, b). |
| Des connaissances historiques | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Rapports intergroupes, racisme, esclavage, colonialisme, impérialisme, assujettissement des Autochtones, discriminations multiples. • Histoire des lois et politiques sur l'immigration. <p>(Banks, 2008; Banks et McGee Banks, 2010; Fleury, 2009; Lin, Lake et Rice, 2008; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008; UNESCO, 2006).</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Rapports intergroupes, racisme, antisémitisme, esclavage, colonialisme, impérialisme, assujettissement des Autochtones, génocides, discriminations multiples. • Histoire des lois et politiques sur l'immigration. <p>(Apple et Beane, 2007; Brown-Jeffy et Cooper, 2011; Cochrane-Smith, 2004; Dei et al., 2000; Dei et Calliste, 2008; Gillborn, Ladson-Billing et Taylor, 2009; Kincheloe et McLaren, 2007; Ladson-Billing et Tate, 2006; Moodley, 1995; Nieto, 2009; Sleeter, 2004; Smith-Maddox et Solorzano, 2002)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Rapports intergroupes, esclavage, colonialisme, impérialisme, assujettissement des Autochtones, discriminations multiples. • Histoire des lois et politiques sur l'immigration. <p>(Audigier 2006; Banks et al., 2005; Banks, 2008; Birzée, 2000; Cole, 2012; Heimberg, 2007; Huddleston et al., 2007; Jutras, 2010)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Rapports intergroupes, esclavage, colonialisme, impérialisme, assujettissement des Autochtones, discriminations multiples. • Histoire des lois et politiques sur l'immigration. <p>(Booth et Ainscow, 2002; Landorf, Rocco et Nevin, 2007; Potvin, 2013)</p> |
| Des connaissances sur l'école et l'adaptation systémique de l'école à la diversité | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Construction sociale du savoir et fondements culturels et sociaux de l'école. • Lois, politiques et interventions visant l'adaptation de l'école à la diversité (classes d'accueil et autres). <p>(Cochran-Smith, Davis et Fries, 2004; Ghosh, 2002; Larkin et Sleeter, 1995; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Construction sociale des savoirs. • Lois, politiques et interventions visant l'adaptation de l'école à la diversité. <p>(Apple et Beane, 2007; Brown-Jeffy et Cooper, 2011; Cochrane-Smith, 2004; Dei et al., 2000; Dei et Calliste, 2008; Gillborn, Ladson-Billing et Taylor, 2009; Kincheloe et McLaren, 2007; Ladson-Billing et Tate, 2006; Milner, 2008;</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Lois, politiques et interventions visant l'adaptation de l'école à la diversité. <p>(Audigier, 2000; 2006; Banks et al., 2005; Banks, 2008; Heimberg, 2007; Jutras, 2010)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Construction sociale du savoir et fondements culturels et sociaux de l'école. • Lois, politiques et interventions visant l'adaptation de l'école à la diversité (classes d'accueil et autres). <p>(Booth et Ainscow, 2002; Conseil de l'Europe, 2010; Landorf, Rocco et Nevin, 2007; Landsman et Lewis, 2006 ; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009;</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | Moodley, 1995; Nieto, 2009; Smith-Maddox et Solorzano, 2002) | | Plaisance, 2010; Potvin, 2013; Slee, 2001 ; UNESCO, 2008; 2009; 2013a, b) |
| <i>Des connaissances sur le monde actuel, les problèmes sociopolitiques, les inégalités sociales et le fonctionnement des institutions</i> | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Égalité des chances, idéaux et structures démocratiques (lois, chartes des droits,...), droits humains, nation, communauté, État, nationalisme, libéralisme, démocratie pluraliste, citoyenneté, éducation civique et éducation à la démocratie, obstacles aux relations interculturelles et dynamiques d'exclusion et de marginalisation; construction sociale des identités et structures de pouvoir. <p>(Banks, 2004; 2008; Banks et McGee Banks, 2010; Bennett, 2011; Gay, 2010; Ghosh, 2002; King, Hollins, et Hayman, 1997; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008; Noel, 2008)</p> | <ul style="list-style-type: none"> Égalité des chances, idéaux et structures démocratiques (lois, chartes des droits,...), droits humains, rapports de pouvoir, nation, communauté, État, nationalisme, libéralisme, démocratie pluraliste, immigration, mondialisation, facteurs migratoires, inégalités mondiales, racisme, discrimination, développement durable, environnement,... Les systèmes de domination et d'oppression et leurs impacts sur la vie des élèves. Savoirs multidisciplinaires : études ethniques, études féministes, sociologie, histoire et droit pour comprendre les diverses formes de discrimination et contester les stéréotypes négatifs. <p>(Apple et Beane, 2007; Cochrane-Smith, 2004; Dei et al., 2000; Dei et Calliste, 2008; Gillborn, Ladson-Billing et Taylor, 2009; Kincheloe et McLaren, 2007; Ladson-Billing et Tate, 2006; Milner, 2008; Moodley, 1995; Sleeter, 2004; Smith-Maddox et Solorzano, 2002)</p> | <ul style="list-style-type: none"> Égalité des chances, idéaux et structures démocratiques (lois, chartes des droits,...), droits humains, rapports de pouvoir, nation, communauté, État, nationalisme, libéralisme, démocratie pluraliste, immigration, facteurs migratoires (intégration, adaptation, acculturation), mondialisation, inégalités mondiales, racisme, discrimination, développement durable, environnement,... <p>(Audigier, 2000; 2006; Banks et al., 2005; Banks, 2008; Birzée, 2000; Brett et al., 2009; Cole, 2012; Department for Education and Training, 2000; Heimberg, 2007; Huddleston et al., 2007; Jutras, 2010)</p> | <ul style="list-style-type: none"> Égalité des chances, idéaux et structures démocratiques (lois, chartes des droits,...), droits humains, rapports de pouvoir, nation, communauté, État, nationalisme, libéralisme, démocratie pluraliste, immigration, facteurs migratoires (intégration, adaptation, acculturation), mondialisation, inégalités mondiales, racisme, discrimination, changements culturels, économiques, politiques et technologiques, rapports sociaux et politiques qui produisent et reproduisent des inégalités sociales structurelles et systémiques et diverses formes d'exclusion sociales et scolaires. <p>(Booth et Ainscow, 2002; Conseil de l'Europe, 2010; Landorf, Rocco et Nevin, 2007; Landsman et Lewis, 2006 ; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009; Plaisance, 2010; Potvin, 2013; Slee, 2001 ; UNESCO, 2008; 2009; 2013a, b)</p> |

Tableau 11. Les savoir-faire essentiels visés dans tous les courants

| Les savoir-faire essentiels visés | | | |
|---|--|---|---|
| Éducation interculturelle ou multiculturelle | Éducation antiraciste, critique et transformative | Éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits humains | Éducation inclusive et équitable |
| Compétences transversales, relationnelles et liées au vivre-ensemble | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Savoir s’informer de manière continue. Capacité d’identifier et de nommer les inégalités, discriminations et problèmes sociaux, d’analyser leurs causes et de trouver des solutions (être un agent de changement). (Gay, 2010; Ghosh, 1991; 2002; Gollnick et Chinn, 2013; Larkin et Sleeter, 1995; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008; UNESCO, 2006) • Compétences interculturelles, éthiques, critiques, réflexives, délibératives, et transformatives pour contrer l’exclusion, agir sur ses causes et obstacles, respecter les droits fondamentaux et les appliquer. (Cochran-Smith, Davis et Fries, 2004; Gay, 2010; Ghosh, 1991; Gollnick et Chinn, 2013; Inglis, 2009; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008; Ouellet, 2002; UNESCO, 2006) • Compétences langagières (langue première et seconde), d’écoute, d’observation et de communication interculturelle afin d’établir des liens collaboratifs avec les familles et la communauté. (Bennett, 2011; Cochran-Smith, Davis et Fries, 2004; Fleury, 2009; Ghosh, 2002; Gollnick et | <ul style="list-style-type: none"> • Savoir s’informer de manière continue. Capacité d’identifier et de nommer les inégalités, discriminations et problèmes sociaux, d’analyser leurs causes et de trouver des solutions (être un agent de changement). • Compétences coopératives, critiques, réflexives, délibératives, et transformatives pour contrer l’exclusion, agir sur ses causes et obstacles, respecter les droits fondamentaux et les appliquer. • 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). (Apple et Beane, 2007; Gillborn, Ladson-Billing et Taylor, 2009; Nieto, 2009; Sleeter, | <ul style="list-style-type: none"> • Savoir s’informer de manière continue. Capacité d’identifier et de nommer les inégalités, discriminations et problèmes sociaux, d’analyser leurs causes et de trouver des solutions (être un agent de changement). • Compétences éthiques, critiques, réflexives, délibératives, pour respecter les droits fondamentaux et les appliquer. • Habiletés de communication, écoute. • Compétences sociales et relationnelles liées aux capacités d’action (vivre avec d’autres, coopérer, résoudre des conflits, négocier, intervenir dans un débat démocratique). • Renforcer le pouvoir d’agir des élèves (empowerment). (Audigier 2006; Banks et al., 2005; Banks, 2008; Brett et al., 2009; Cole, 2012; Department for Education and Training, 2000; Heimberg, 2007; Huddleston et al., 2007; Jutras, 2010) | <ul style="list-style-type: none"> • Compétences interculturelles, éthiques, critiques, réflexives, délibératives, et transformatives pour contrer l’exclusion, agir sur ses causes et obstacles, respecter les droits fondamentaux et les appliquer. • 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 élèves des minorités (<i>empowerment</i>). Favoriser la |

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p>Chinn, 2013; Inglis, 2009; Lin, Lake et Rice, 2008; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008; Ouellet, 2002; UNESCO, 2006)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compétences sociales et relationnelles liées aux capacités d'action (vivre avec d'autres, coopérer, résoudre des conflits, négocier, intervenir dans un débat démocratique, médiation interculturelle). (Bennett, 2011; Ouellet, 2002; UNESCO, 2006) • Renforcer son pouvoir d'agir et celui des élèves (<i>empowerment</i>). (Bennett, 2011; Cochran-Smith, Davis et Fries, 2004; Gay, 2010; Sleeter et Grant, 2009) | <p>2004; Smith-Maddox et Solorzano, 2002)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Renforcer son pouvoir d'agir et celui des élèves des minorités (<i>empowerment</i>). • Assurer l'égalité pour tous les élèves : contrer les barrières systémiques à l'école. Remettre en question le statu quo. (tous les auteurs recensés) <p>(Apple et Beane, 2007; Brown-Jeffy et Cooper, 2011; Cochrane-Smith, 2004; Dei et al., 2000; Kincheloe et McLaren, 2007; Ladson-Billing et Tate, 2006; Milner, 2008; Nieto, 2009; Sleeter, 2004; Smith-Maddox et Solorzano, 2002)</p> | | <p>transparence vs l'occultation des problèmes ou l'omission d'intervenir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Co-responsabilité et imputabilité envers le développement du potentiel des élèves. • Capacité d'innovation, flexibilité, expérimentation, adaptation. <p>(Booth et Ainscow, 2002; Conseil de l'Europe, 2010; Landorf, Rocco et Nevin, 2007; Landsman et Lewis, 2006 ; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009; Plaisance, 2010; Potvin, 2013; Slee, 2001 ; UNESCO, 2008; 2009; 2013a, b)</p> |
| Compétences liées aux méthodes pédagogiques et au curriculum | | | |
| <p>Pédagogie interculturelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Créer un climat de classe inclusif : faire la promotion des droits humains et instaurer la pratique de la justice sociale et de l'égalité. Voir la classe comme lieu de négociation et de dialogue. (Bennett, 2011; Fleury, 2009; Gay, 2010; Ghosh, 2002; Gollnick et Chinn, 2013; InTASC, 2011; Lin, Lake et Rice, 2008; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008; Ouellet, 2002; Sleeter et Grant, 2009) • Prendre en compte les réalités et parcours des élèves : styles d'apprentissages qui diffèrent selon la socialisation, la classe sociale et | <p>Pédagogie critique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adopter des pratiques de différenciation, coopératives, participatives et transformatives. Savoir animer des discussions/débats. Pédagogie du questionnement. (Apple et Beane, 2007; Dei et Calliste, 2008; Kincheloe et McLaren, 2007; Ladson-Billing et Tate, 2006; Moodley, 1995; Nieto, 2009; Sleeter, 2004; Smith-Maddox et Solorzano, 2002) • Enseigner les valeurs démocratiques et les compétences citoyennes pour agir en démocratie. Renforcer l'empowerment. (tous) | <p>Pédagogie démocratique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habiletés pédagogiques de mise en œuvre et d'évaluation participative de l'ÉCD. (Banks et al., 2005; Banks, 2008; Birzéa, 2000; Brett et al., 2009; Huddleston et al., 2007) • Enseigner les valeurs démocratiques et les compétences citoyennes pour agir en démocratie. Renforcer l'empowerment. Apprentissage de la participation : autonomiser les élèves, les rendre responsables, par des apprentissages actifs qui mettent l'élève en situation de pratique de la citoyenneté (débats, | <p>Pédagogie de l'équité :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adopter de pratiques de différenciation, approches coopératives, participatives et transformatives, axées sur les buts communs, des apprentissages et méthodes qui « parlent » aux jeunes (le <i>Slam</i>, le cinéma,...), permettent de comprendre le monde et indiquent les buts de leurs efforts. • Créer un climat de classe inclusif : faire la promotion des droits de l'enfant et de la co-responsabilité, et instaurer une pratique de justice et d'égalité, le partage du pouvoir |

| | | | |
|---|---|---|---|
| <p>l'ethnicité, alors que les styles cognitifs sont spécifiques aux individus, mais complexifiés par des facteurs culturels et sociaux (Banks et McGee Banks, 2010; Bennett, 2011; Cochran-Smith, Davis et Fries, 2004; Fleury, 2009; Gay, 2010; Ghosh, 2002; InTASC, 2011; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008; Sleeter et Grant, 2009; UNESCO, 2006)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliser différents styles et stratégies d'enseignement culturellement pertinents (<i>culturally relevant teaching</i>). (Bennett, 2011; Gay, 2010; Ghosh, 1991; 2002; Gollnick et Chinn, 2013; Larkin et Sleeter, 1995; Lin, Lake et Rice, 2008; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008) • Construire un curriculum multiculturel : élaborer des activités qui reflètent la réalité culturelle des élèves et questionner le curriculum traditionnel pour y intégrer diverses voix. Jumeler les connaissances sur les cultures à des expériences d'échanges interculturels. (Banks, 2004; 2008; Banks et McGee Banks, 2010; Bennett, 2011; Cochran-Smith, Davis et Fries, 2004; Fleury, 2009; InTASC, 2011; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008; Sleeter et Grant, 2009) | <ul style="list-style-type: none"> • Promouvoir les droits humains et instaurer une pratique de justice sociale et d'égalité en classe. Voir la classe comme lieu de résistance, de négociation, de conflit et de dialogue. (Apple et Beane, 2007; Gillborn, Ladson-Billing et Taylor, 2009; Ladson-Billing et Tate, 2006; Milner, 2008; Moodley, 1995; Nieto, 2009) • Aborder des questions controversées (pouvoirs, privilèges, domination), des savoirs non hégémoniques, critiques et subversifs (mettre au curriculum, exercices pratiques). (Tous les auteurs) • Inclure et valoriser les savoirs des élèves, les expériences des groupes opprimés dans le curriculum (culturellement pertinent). Rendre explicite le racisme et autres formes d'oppression par des exemples concrets. (Tous les auteurs) • Favoriser la liberté d'expression et la participation démocratique des élèves, des familles et de la communauté aux décisions concernant le curriculum. (Apple et Beane, 2007; Dei et al., 2000; Nieto, 2009; Sleeter, 2004; Smith-Maddox et Solorzano, 2002) | <p>jeux de rôle, simulations, travail par projet). (Audigier 2006; Banks et al., 2005; Banks, 2008; Birzèa, 2000; Brett et al., 2009; Cole, 2012; Department for Education and Training, 2000; Heimberg, 2007; Huddleston et al., 2007; Jutras, 2010)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliser « l'art du questionnement », savoir animer des discussions, des débats, aborder des questions controversées, créer un climat propice à l'apprentissage, à la coopération et à la participation, favoriser la liberté d'expression et la participation aux décisions (expérimenter la prise de décision collective ou le vote) (Audigier, 2000; Banks et al., 2005; Banks, 2008; Birzèa, 2000; Brett et al., 2009; Heimberg, 2007; Huddleston et al., 2007; Jutras, 2010) • Habileté à introduire des changements (innovation, flexibilité, expérimentation, adaptation). (Birzèa, 2000; Cole, 2012) • Faire des liens avec la collectivité locale. (Banks et al., 2005; Banks, 2008; Huddleston et al., 2007). | <p>décisionnel, une communauté d'appartenance et d'apprentissage.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prendre en compte et respecter les droits et la diversité des besoins socioscolaires des élèves; valoriser les forces et styles uniques à chacun; adapter les approches d'enseignement et activités d'apprentissage en fonction des besoins et des droits des élèves. Valoriser les savoirs des élèves. • Construire un curriculum inclusif : expériences des élèves; favoriser la réussite de tous ; avoir des attentes éducatives élevées envers tous les élèves. <p>(Booth et Ainscow, 2002; Conseil de l'Europe, 2010; Landorf, Rocco et Nevin, 2007; Landsman et Lewis, 2006 ; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009; Plaisance, 2010; Potvin, 2013; Slee, 2001 ; UNESCO, 2008; 2009; 2013a, b)</p> |
|---|---|---|---|

Tableau 12. Les savoir-être visés dans tous les courants

| Savoir-être visés | | | |
|---|---|---|--|
| Éducation interculturelle ou multiculturelle | Éducation antiraciste, critique et transformative | Éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits humains | Éducation inclusive |
| Attitudes | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Décentration culturelle par une réflexion sur sa propre identité culturelle. • Conscience critique des inégalités locales et mondiales. • Empathie et sensibilité envers les élèves (Culturally relevant teacher). • Attitudes propices à l'action sociale. • Prise de conscience de ses préjugés. • Ouverture d'esprit, conscience de la valeur positive de la diversité culturelle et du droit de chacun à être différent. • Attitudes éthiques et propices à l'action sociale. <p>(Banks, 2008; Bennett, 2011; Byram et al., 2003; Cochran-Smith, Davis et Fries, 2004; Gay, 2010; Fleury, 2009; Gay, 2010; Ghosh, 1991; 2002; Gollnick et Chinn, 2013; InTASC, 2011; Larkin et Sleeter, 1995; Lin, Lake et Rice, 2008; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008; Noel, 2008; UNESCO, 2006)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Conscience critique des inégalités locales et mondiales. • Habileté d'autoréflexion et de remise en question de soi-même, de son identité, de ses biais, préjugés et privilèges. • Capacité d'empathie, de jugement critique, de questionner ses a priori/préjugés. • Empathie et sensibilité envers les réalités des élèves (Culturally relevant teacher). • Engagement individuel et collectif envers la justice sociale et contre les discriminations. • Déconstruction de la notion de mérite et de colorblindness. • Attitudes éthiques et propices à l'action sociale. <p>(Apple et Beane, 2007; Brown-Jeffy et Cooper, 2011; Cochrane-Smith, 2004; Dei et al., 2000; Dei et Calliste, 2008; Gillborn, Ladson-Billing et Taylor, 2009; Kincheloe et McLaren, 2007; Ladson-Billing et Tate, 2006; Milner, 2008; Nieto, 2009; Sleeter, 2004; Smith-Maddox et Solorzano, 2002)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Habileté de réflexion et de remise en question de soi-même et de ses idées (préjugés, opinions). • Capacité d'empathie, de jugement critique, de questionner ses a priori/préjugés. • Désir de participation positive à la vie en société. • Conscience des besoins des minorités et respect de soi, d'autrui et de la diversité. • Attitudes éthiques et propices à l'action sociale. <p>(Audigier, 2000; Banks et al., 2005; Banks, 2008; Birzée, 2000; Brett et al., 2009; Cole, 2012; Department for Education and Training, 2000; Heimberg, 2007; Huddleston et al., 2007; Jutras, 2010)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Réflexivité, conscience de sa position sociale, de son autorité, de ses repères culturels et des effets de ses pratiques/décisions. • Conscience critique des inégalités locales et mondiales. • Capacité d'empathie, de jugement critique, de questionner ses a priori/préjugés. • Prise en compte des réalités et besoins des élèves (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. <p>(Booth et Ainscow, 2002; Conseil de l'Europe, 2010; Landorf, Rocco et Nevin, 2007; Landsman et Lewis, 2006 ; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009; Plaisance, 2010; Potvin, 2013; Slee, 2001 ; UNESCO, 2008; 2009; 2013a, b)</p> |

| Comportements | | | |
|--|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Être un exemple, un modèle de justice et de respect des droits. Incarner les principales valeurs démocratiques (dignité, équité,...) • Empowerment. <p>(Fleury, 2009; Ghosh, 1991; 2002; Gollnick et Chinn, 2013; Larkin et Sleeter, 1995; Lin, Lake et Rice, 2008; UNESCO, 2006)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Se donner en exemple, être un modèle de justice et de respect des droits. Incarner les principales valeurs démocratiques (dignité, équité,...) • Être un agent actif de changement, engagement envers la justice sociale. • Empowerment, dévouement et caring. <p>(Apple et Beane, 2007; Brown-Jeffy et Cooper, 2011; Cochrane-Smith, 2004; Dei et Calliste, 2008; Gillborn, Ladson-Billing et Taylor, 2009; Kincheloe et McLaren, 2007; Ladson-Billing et Tate, 2006; Milner, 2008; Nieto, 2009; Sleeter, 2004; Smith-Maddox et Solorzano, 2002)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Être un exemple, un modèle de justice et de respect des droits. Incarner les principales valeurs démocratiques (dignité, équité,...) • Engagement citoyen, empowerment. <p>(Audigier, 2000; Audigier 2006; Banks et al., 2005; Banks, 2008; Birzée, 2000; Brett et al., 2009; Cole, 2012; Heimberg, 2007; Huddleston et al., 2007; Jutras, 2010)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • 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), d’éliminer la peur, d’être remis en question, sa flexibilité et son adaptabilité. • Favoriser l’imputabilité, la co-responsabilité et la transparence vs l’occultation des problèmes et l’omission d’intervenir. <p>(Booth et Ainscow, 2002; Conseil de l’Europe, 2010; Landorf, Rocco et Nevin, 2007; Landsman et Lewis, 2006 ; Ministère de l’Éducation de l’Ontario, 2009; Plaisance, 2010; Potvin, 2013; Slee, 2001 ; UNESCO, 2008; 2009; 2013a, b)</p> |

Chapitre 10 - Conclusion : vers un paradigme commun?

Cette recension a permis de dresser un portrait de l'état de la recherche récente, dont québécoise, sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale et continue du personnel scolaire. L'analyse comparative, certes non-exhaustive, de la littérature nationale et internationale dans le champ de l'éducation à la diversité ethnoculturelle a été menée afin de dégager les types de *savoirs*, *savoir-faire* et *savoir-être* essentiels sur la diversité ethnoculturelle qui, selon les théoriciens, devraient être acquis au cours de la formation initiale et continue des maîtres. L'analyse de ces travaux visait aussi à déterminer si ces perspectives se conjuguent et peuvent s'intégrer dans un paradigme commun.

Cette recension indique que malgré des postures épistémologiques, idéologiques et pédagogiques différentes, les quatre approches éducatives – l'éducation interculturelle ou multiculturelle, l'éducation à la citoyenneté démocratique, l'éducation antiraciste et l'éducation inclusive – partagent un certain nombre de savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires aux professionnels de l'éducation pour intervenir en milieu pluriethnique et pour préparer tous les élèves à vivre dans une société pluraliste. Par contre, les approches inclusive et antiraciste convergent davantage, d'une part dans leur regard structurel, systémique et critique face aux inégalités (racisme, classisme, sexisme et autres formes d'oppression et de discrimination), et d'autre part, dans leur objectif de *transformation* sociale pour lutter contre l'exclusion. Ces deux approches partagent en effet un même système explicatif, selon lequel les rapports sociaux (de race, classe, genre ou autres) génèrent des inégalités sociales souvent inter-reliées (intersectionnalité des rapports de pouvoir et d'oppression). L'éducation inclusive repose nettement, comme l'approche antiraciste, sur une démarche de prise de conscience critique et transformative des acteurs, puis de mise en œuvre de moyens équitables. Elles convergent également vers trois stratégies principales : 1) la transformation des attitudes et comportements, des savoirs, des pratiques et des règles ayant des effets inégalitaires dans l'école et au sein du système scolaire; 2) les pratiques d'équité, d'inclusion et de justice sociale au quotidien au sein des institutions, dans les rapports intergroupes, les relations interpersonnelles, les pratiques administratives, d'enseignement ou de gouvernance et les services; 3) le développement du jugement critique et du pouvoir d'agir (*empowerment*) de tous les élèves et intervenants scolaires, qui constituent des acteurs de changement dans leurs milieux (Potvin et McAndrew, 2010).

L'approche inclusive intègre plusieurs fondements des autres courants, dont les fondements démocratiques de l'éducation globale, aux droits et à la citoyenneté, et les fondements critiques et transformatifs de l'approche antiraciste. Si le concept d'approche inclusive a été développé dans le champ de l'adaptation sociale et scolaire et a été, pendant de nombreuses années, presque exclusivement associé à l'intégration scolaire des enfants handicapés, il s'est élargi à la diversité sociale, ethnoculturelle, religieuse et linguistique au cours des dernières années et il occupe de plus en plus le

terrain de l'approche interculturelle et des perspectives antiracistes plus critiques. Elle intègre les nombreux points de convergences entre les courants, permettant de dépasser les dichotomies entre les perspectives et de les relier autour d'un paradigme commun, celui de **l'équité** (Potvin, 2014). « L'éducation inclusive semble aujourd'hui susciter un certain consensus dans les milieux éducatifs, malgré des fondements critiques, transformatifs et antidiscriminatoires qui la rapprochent de perspectives longtemps jugées « radicales » par ces milieux » (Potvin, 2013 : 10). Elle fait référence à une approche systémique implantée par les praticiens des milieux éducatifs eux-mêmes, qui s'assignent comme mission la réalisation du potentiel de tous les apprenants par la prise en compte de leurs besoins, expériences et réalités différenciés, dans une perspective d'équité et de justice (Potvin, 2013). Dès lors, l'éducation inclusive marque un important changement de paradigme en matière d'égalité des chances : il ne s'agit plus seulement d'un objectif d'égalité d'accès ou de traitement dans l'éducation pour tous, mais d'égalité de résultats, d'acquis et de succès éducatifs, donc d'effectivité ou de mise en œuvre réelle du droit à l'éducation (Potvin, 2013, 2014). Le regard, réflexif et critique, n'est pas centré uniquement sur la performance de l'élève mais surtout sur celle de l'école, ses acteurs et les moyens d'équité mis en œuvre à partir des besoins différenciés et des droits des élèves pour développer leurs « capacités » (Nussbaum, 2012).

L'éducation inclusive combine quatre grands principes d'action essentiels, étroitement imbriqués les uns aux autres dans leur actualisation au sein des structures et des pratiques, et partagés par les auteurs critiques : 1) des pratiques qui reposent sur les besoins différenciés des élèves, leurs « capacités » et leurs droits dans la mise en œuvre de l'équité; 2) l'adoption d'une vision holistique et systémique afin de faire de l'équité et du respect des droits un projet institutionnel continu (UNESCO, 2009); 3) la coresponsabilité et l'imputabilité de tous les acteurs, incluant les jeunes, envers la réussite éducative et l'actualisation du potentiel de tous les élèves; 4) des attentes éducatives élevées et la performance des élèves et des écoles, qui nécessite le développement d'indicateurs (*monitoring*) pour les milieux de pratique (Potvin, 2013, 2014). Ces principes concernent toutes les actions relatives aux trois grands mandats de l'école : transmission des savoirs, socialisation à des valeurs communes, qualification professionnelle. Dès lors, ils touchent tous les savoirs, savoir-faire et savoir-être mobilisés ou développés à l'école, à tous les niveaux d'action (Potvin, 2013) : gouvernance, politiques et programmes, curriculum, services éducatifs ou complémentaires, pratiques administratives spécialisées et pédagogiques, relations avec les familles et la communauté, climat, respect des droits, participation, démocratie scolaire, activités scolaires ou parascolaires et formation continue des acteurs. Au cours des quinze dernières années, l'approche inclusive, élargie à la diversité sociale et culturelle et à tous les motifs illicites de discrimination dans les chartes des droits de la personne et les instruments internationaux, a d'ailleurs donné lieu à des développements très pratiques pour les milieux scolaires, sous formes de politiques, de lignes directrices, de plans d'action, de guides

d'implantation, de modèles d'indicateurs, de méthodes pédagogiques, de compétences à développer en formation initiale et continue, etc.

Par contre, plusieurs défis restent à surmonter au Québec pour introduire une approche fondée sur les droits de l'enfant, l'équité et l'inclusion de tous les groupes vulnérables aux discriminations et aux inégalités, le premier étant de s'imposer comme cadre de référence global, susceptible d'orienter les analyses, les actions et l'imputabilité des milieux éducatifs. Cette approche doit d'abord être reconnue et promue par le ministère de l'Éducation, diffusée à travers ses politiques et plans d'action, puis être mieux connue et appropriée par les différents acteurs scolaires. S'il existe plusieurs bonnes pratiques visant l'équité, les actions apparaissent extrêmement ponctuelles, peu connues et non intégrées à une stratégie d'ensemble. Or, développer une approche inclusive de la diversité, et fondée sur les droits et l'équité en milieu éducatif québécois nécessite de privilégier une perspective systémique et holistique où l'équité dans sa dimension institutionnelle inter-relie la lutte au décrochage, à la pauvreté et aux inégalités scolaires, à travers l'ensemble des programmes et activités mis en œuvre dans le cadre de la réforme (Potvin, 2014). Pour ce faire, il importe de favoriser une meilleure compréhension et appropriation des concepts d'équité, de droits et d'inégalités multiples (et leurs manifestations en milieu scolaire), chez les décideurs, concepteurs de programme et intervenants scolaires afin que cette approche soit davantage présente et cohérente qu'elle ne l'est aujourd'hui. La nécessité d'outiller le personnel, par la formation initiale et continue, est donc centrale, dans un contexte où il n'est pas évident que les compétences à développer chez les élèves dans le domaine du vivre-ensemble soient toujours pleinement maîtrisées par les enseignants eux-mêmes. Enfin, le changement institutionnel nécessite un vaste engagement de toutes les forces vives des milieux éducatifs, intéressées à ce que les enjeux relatifs aux droits de l'enfant, à l'équité et à l'inclusion soient davantage débattus (Potvin et Benny, 2013).

En lien avec l'absence d'une approche large et cohérente, les professionnels de l'éducation au Québec sont encore peu familiarisés avec les concepts de l'approche inclusive et fondée sur les droits (*human rights approach*) et le développement des « capacités » (Nussbaum, 2012). Un autre défi concerne donc la compréhension de l'équité, dans ses liens avec les besoins et les droits des enfants, chez tous les intervenants scolaires. Certains droits de l'enfant, relatifs, par exemple, au droit à la participation aux décisions, au droit à des soutiens en raison d'un besoin particulier, à la liberté d'expression, ou encore à la liberté d'opinion ou de conscience (ex. religieuse), sont souvent bafoués en milieu scolaire, au nom de l'autorité des adultes, et sans que les intervenants scolaires en aient toujours conscience. De plus, la difficulté d'identification et de reconnaissance claire des mécanismes d'exclusion dans les écoles montre que le milieu scolaire dans son ensemble est loin d'être engagé dans une perspective large visant à contrer ces phénomènes (Potvin et Benny, 2013). Les gens travaillent en silos dans leur secteur respectif, sur la persévérance, la pauvreté, l'immigration ou les handicaps. La question de la réussite éducative des élèves appartenant à des minorités ou avec des besoins spéciaux, qui génère

nombre d'approches compensatoires, est ainsi dissociée des rapports inégalitaires et des discriminations, au plan curriculaire, interpersonnel ou institutionnel, qui pourraient prévaloir au sein des établissements d'enseignement. De même, le rôle potentiel des pratiques éducatives dans le maintien et la production de rapports de pouvoir inégalitaires et de la violation des droits est peu débattu (Ibid.). Si l'étude des inégalités au niveau mondial suscite un regain d'intérêt, autant dans les activités scolaires qu'en formation initiale des maîtres, cette préoccupation s'arrête souvent à la frontière du Québec ou, pour le moins, à celle de l'école ou de l'université (Potvin et McAndrew, 2010). Or, l'engagement dans une perspective inclusive d'équité fondée sur les droits de l'enfant et les valeurs démocratiques n'a pas comme seul objectif l'amélioration des attitudes et des relations interethniques entre individus (ou la compréhension des autres cultures), mais vise la modification de certaines pratiques pédagogiques et de gouvernance, le renforcement de l'autonomie et de la démocratie, ainsi que la sensibilisation aux droits et à l'égalité chez l'ensemble des jeunes ou du personnel scolaire.

Ceci nécessite de renverser certaines conceptions erronées sur le racisme ou le sexisme, perçus comme des phénomènes du passé ou d'ailleurs, individuels ou psychologisants, et non pas comme des phénomènes actuels, systémiques ou liés à des mécanismes sociaux plus larges (Potvin, Mc Andrew et Kanouté, 2006). La difficulté de nommer ces réalités et des processus qui les engendrent en milieu scolaire, et la tendance assez généralisée à adopter des mesures *ad hoc*, compensatoires ou de rattrapage, fait partie de ce défi (Potvin et McAndrew, 2010). Par ailleurs, il existe des résistances envers cette problématique multiforme, notamment dans un contexte où les nouvelles formes d'exclusion paraissent davantage liées à la religion et à la pauvreté chez les intervenants (Ibid.). Si des facteurs structureaux (manque de temps, dispersion des efforts, urgence à traiter d'autres contenus) joueraient un rôle important dans les résistances à une démarche réflexive et transformative, la spécificité québécoise (dont la difficulté du groupe majoritaire à se concevoir comme dominant dans ses rapports avec les minorités) est souvent évoquée par les intervenants scolaires (Ibid.).

Le contexte actuel montre donc la nécessité d'une prise en compte accrue des enjeux de diversité, d'équité et d'inégalité en formation initiale et continue des maîtres et de tous les professionnels de l'éducation, de même que dans le curriculum et les activités s'adressant aux élèves. Cette évolution découle autant des réalités internationales que de la donne québécoise, caractérisée par les changements démographiques, la lutte pour la persévérance scolaire, la montée de nouvelles solidarités ainsi qu'une réforme curriculaire ambitieuse au plan des objectifs du vivre-ensemble. Si on constate le retour d'une perspective critique, altermondialiste, civique et axée sur la justice sociale dans le *Programme de formation de l'école québécoise* et dans les cours et activités à tous les niveaux du système d'enseignement (Potvin et al., 2006), les données sont relativement préoccupantes sur la situation scolaire et identitaire vécue par certains jeunes des minorités visibles (McAndrew et al., 2015). Enfin, les débats public tendus, mais globalement légitimes, autour de la place de la diversité religieuse à l'école depuis le début des années 1990, comme ceux qu'a connus le Québec sur les

accommodements raisonnables de 2006 à 2008 et sur la « charte de la laïcité » en 2013-2014, mettent aussi en évidence une construction négative préalable des groupes au centre des débats, une méconnaissance, au sein de l'opinion, du rôle des droits et libertés dans la démocratie québécoise, et des besoins de formation des intervenants publics à cet égard (Bouchard et Taylor, 2008; Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire, 2007; Potvin, 2008; Potvin et al. 2008). Il importe donc d'assurer un suivi des travaux internationaux et nationaux sur les enjeux théoriques et pratiques de la formation des futurs enseignants et des milieux scolaires sur la diversité ethnoculturelle, l'inclusion, le vivre-ensemble et l'équité, un mandat que s'est donné *l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité*, regroupant les professeurs et formateurs des douze universités québécoises dans le domaine, et qui est largement amorcé avec la présente revue de la littérature.

Bibliographie générale

Références générales utilisées dans la première partie, le chapitre 9 et la conclusion

- Apple, M.W. et Beane, J.A. (2007). *Democratic schools* (2e éd.). Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Banks, J. A. (2002). *An introduction to multicultural education* (3e éd.). Boston : Allyn and Bacon.
- Banks, J. A., Mcgee Banks, C. A., Cortés, C. E., Hahn, C. L., Merryfield, M. M., Moodley, K. A., Murphy-Shigematsu, S., Osler, A., Park, C. et Parker, W. C. (2005). *Democracy and diversity : Principles and concepts for educating citizens in a global age*. Seattle : Center for Multicultural Education, University of Washington.
- Bouchard, G. et Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir. Le temps de la réconciliation. Rapport abrégé de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles*. Gouvernement du Québec, Éditeur officiel du Québec, Mai.
- Brewster, S., Buckley, M., Cox, P. et Griep, L. (2002). Diversity education research project : Litterature review. Calgary : Plannet Limited. Consulté en ligne en mars 2013 : www.plannet.ca
- Center for Urban Schooling (2011). *Equity Continuum : Actions for critical transformation in schools and classrooms*. Toronto : OISE/Université de Toronto.
- Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire (2007). *Une école québécoise inclusive : dialogue, valeurs et repères communs*. Présidé par M. Bergman Fleury. Rapport présenté à Michelle Courchesne, ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, le 17 décembre 2007. Montréal : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE), Gouvernement du Québec (2010). *Rapport sur l'état des besoins en éducation, un défi de société*. Montréal : CSE, éditeur officiel du Québec.
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road : Race, diversity, and social justice in teacher education*. New York : Teachers College Press.
- Dei, G. et Calliste, A. (dir.) (2008). *Power, knowledge and anti-racism education a critical reader*. Halifax : Fernwood Pub.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York : Seabury.
- Fleras, A. et Elliot, J. L. (1992). *Multiculturalism in Canada*. Scarborough: Nelson Canada.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching : Theory, research and practice*. New York : Teachers College Press.
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Mc Andrew, M. et Potvin, M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif*. Montréal : CEETUM/Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques.
<http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/publications/2013/formation.pdf>

- Larochelle-Audet, J. et Potvin, M. (sous presse). Les approches théoriques relatives à la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles pour le personnel scolaire. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*. Anjou : Fides Éducation.
- Lessard, C. et Crespo, M. (1992). L'éducation multiculturelle au Canada : politiques et pratiques. *Repères*, 14, 125-183.
- Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, J., Vatz Laaroussi, M., Audet, G., Carpentier, A., et Rousseau C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- McLeod, K. A. (1981). « Multiculturalism and multicultural policy and practice ». Dans D. Dorotich (dir.), *Education and Canadian multiculturalism : Some problems and some solutions* (8e éd.) (pp. 12-26). Ottawa : The Canadian Society for the Study of Education.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009). *Comment tirer parti de la diversité : Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1998). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : MEQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences générales*. Québec : MEQ.
- Moodley, K. (1988). L'éducation multiculturelle au Canada : des espoirs aux réalités. Dans F. Ouellet (Éd.), *Pluralisme et école* (pp. 187-221). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture
- Moodley, K. (1995). Multicultural education in Canada : Historical development and current status. Dans J. A. Banks et C. A. McGee Banks (dir.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 801-820). New York : MacMillan.
- 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 : Collection Climats, éditions Flammarion.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris : UNESCO.
- Pagé, M., Provencher, J. et Ramirez, D. (1993). *Catégorisation des courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Québec : Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'Éducation.
- Potvin, M., Borri-Anadon, C., Larochelle-Audet, J. Armand, F., Beck, I.-A. Cividini, M., De Koninck, Z. Lefrançois, D., Levasseur, V., Low, B. Steinbach, M. (2015). *Rapport final du Groupe de travail sur*

- les compétences interculturelles et inclusives dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement*. Rapport remis à la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle, Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Montréal : UQAM. www.ofde.ca
- Potvin, M. (2014). « Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives », *Éducation et sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 33 (1), 185-202.
- Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives. Dans M. McAndrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives dans un contexte de diversité* (pp. 9-26). *Recherche, formation, partenariat*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Potvin, M. (2008). *Crise des accommodements raisonnables. Une fiction médiatique?* Montréal : Athéna Éditions.
- Potvin, M., Tremblay, M., Audet, G. et Martin, É. (2008). *Les médias écrits et les accommodements raisonnables. L'invention d'un débat. Analyse du traitement médiatique et des discours d'opinion dans les grands médias (écrits) québécois sur les situations reliées aux accommodements raisonnables, du 1^{er} mars 2006 au 30 avril 2007*. Rapport d'expert pour Gérard Bouchard et Charles Taylor, co-présidents de la *Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles*. Montréal : CCPARDC, janvier. En ligne : <http://www.mce.gouv.qc.ca/publications/CCPARDC/rapport-8-potvin-maryse.pdf>
- Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2014). Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation : divergences et convergences. Dans M. Potvin, J. Kuegler, C. Borri-Anadon, B. Low, J. Larochelle-Audet et S. Stille (dir.), *Equity, Inclusion and Culturally Responsive Pedagogy : Training and experiences of professional educators in Ontario and Quebec*. Numéro spécial de la revue *Canadian Diversity/Diversité canadienne*, Vol. 11(2) été 2014, p.53-58.
- Potvin, M. et Benny, J.A (2013). *Children's rights education in Canada : A particular look at the Québec school system*. Toronto : UNICEF Canada. <http://rrscanada.files.wordpress.com/2013/09/literature-review.pdf>
En français : *L'éducation aux droits de l'enfant au Canada : portrait du système scolaire québécois*. Montréal : UNICEF Canada mars. www.ceetum.umontreal.ca/documents/publications/2013/potvin-benny-2013.pdf
- Potvin, M. et Mc Andrew, M. (2010). « L'éducation à l'égalité et à l'antiracisme en milieu scolaire francophone à Montréal ». Dans G. Thesée, N. Carignan et P. Carr (dir.), *Les faces cachées de l'interculturel* (pp. 163-185). Paris : L'Harmattan.
- Sanchez-Mazas, M. (2012). *Enseigner en contexte hétérogène*. Genève : Carnets des sciences de l'éducation, Université de Genève, FPSE publications.
- Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*, Paris, Éditions du Seuil

Sleeter, C. E. (2004). Preparing white teachers for diverse students. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser et J. McIntyre (dir.), *Handbook of research in teacher education : Enduring issues in changing contexts* (3e éd.) (pp. 559-582). New York : Routledge.

Zarafia, P. (1994). *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions* (2e éd.). Rueil Malmaison : Editions Liaison.

Références utilisées dans la deuxième partie

Les travaux des approches interculturelle ou multiculturelle (chapitre 5)

A. Théoriques

Banks, J. A. (2004). « Multicultural education : Historical development, dimensions, and practice ». Dans J. A. Banks et C. A. McGee Banks (dir.), *Handbook of research on multicultural education* (2e éd.) (pp. 3-29). San Francisco : Jossey-Bass.

Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4e éd.). Toronto : Pearson/Allyn et Bacon.

Banks, J. A. et McGee Banks, C. A. (2010). *Multicultural education : Issues and perspectives* (7e éd.). Hoboken : John Wiley & Sons.

Bennett, C. I. (2011). *Comprehensive multicultural education : Theory and practice* (7e éd.). Boston : Pearson/Allyn and Bacon.

Byram, M., Neuner, G., Parmenter, L., Starkey, H. et Zarate, G. (2003). *La compétence interculturelle*. Strasbourg : Édition du Conseil de l'Europe.

Cochran-Smith, M., Davis, D. et Fries, K. (2004). « Multicultural teacher education : Research, practice, and policy ». Dans J. A. Banks et C. A. McGee Banks (dir.), *Handbook of research on multicultural education* (2e éd.) (pp. 931-978). San Francisco : Jossey-Bass.

Fleury, R. (2009). « Éléments de réflexion pour une compétence professionnelle en éducation interculturelle », *Vie pédagogique*, 152(octobre), 131-138. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossierD_4

Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching : Theory, research and practice* (2e éd.). New York : Teachers College Press.

Ghosh, R. (1991). « L'éducation des maîtres pour une société multiculturelle ». Dans F. Ouellet et M. Pagé (dir.), *Pluriethnicité, éducation et société : Construire un espace commun* (pp. 207-230). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

Ghosh, R. (2002). *Redefining multicultural education* (2e éd.). Scarborough : Nelson Thomson Learning.

Gollnick, D. M. et Chinn, P. C. (2013). *Multicultural education in a pluralistic society* (9e éd.). Upper Saddle River : Pearson Education.

- Inglis, C. (2009). *Planifier la diversité culturelle*. Paris : UNESCO, Institut international de planification de l'éducation.
- Interstate Teacher Assessment and Support Consortium. (2011). *InTasc model core teaching standards : A resource for state dialogue*. Repéré à http://www.ccsso.org/documents/2011/intasc_model_core_teaching_standards_2011.pdf
- King, J. E., Hollins, E. R. et Hayman, W. C. (1997). *Preparing teachers for cultural diversity*. New York : Teachers College Press.
- Ladson-Billings, G. (2004). « New directions in multicultural education. Complexities, boundaries, and critical race theory ». Dans J. A. Banks et C. A. McGee Banks (dir.), *Handbook of research on multicultural education* (2e éd.) (pp. 50-65). San Francisco : Jossey-Bass.
- Larkin, J. M. et Sleeter, C. E. (1995). *Developing multicultural teacher education curricula*. Albany : State University of New York.
- 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.
- McLeod, K. A. (1981). « Multicultural education : A decade of development ». Dans D. Dorotich (dir.), *Education and Canadian multiculturalism : Some problems and some solutions* (8e éd.) (pp. 12-26). Ottawa : The Canadian Society for the Study of Education.
- 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*, 37(4), 321-331.
- Nieto, S. et Bode, P. (2008). *Affirming diversity : The sociopolitical context of multicultural education* (5e éd.). Boston : Pearson/Allyn and Bacon.
- Noel, J. (2008). *Developing multicultural educators* (2e éd.). Long Grove : Waveland Press.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (2010). *Educating teachers for diversity : Meeting the challenge*. Paris : Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation la science et la culture (2006). *Principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle*. Paris : UNESCO.
- Ouellet, F. (2002). *Les défis du pluralisme en éducation : Essais sur la formation interculturelle*. Saint-Nicolas : Presses de l'Université Laval.
- Sleeter, C. E. et Grant, C. A. (2009). *Making choices for multicultural education : Five approaches to race, class and gender* (6e éd.). Hoboken : John Wiley & Sons.

B. Empiriques ou évaluatifs

- Bernhard, J. K., Diaz, C. F. et Allgood, I. (2005). « Research-based teacher education for multicultural contexts », *Intercultural education*, 16(3), 263-277.
- Boyle-Baise, M. (2005). « Preparing community-oriented teachers : Reflections from a multicultural service- learning project », *Journal of teacher education*, 56(5), 446-458.
- Carr, P. R. et Porfilio, B. J. (2009). « Computers, the media and multicultural education : Seeking engagement and political literacy », *Intercultural education*, 20(2), 91-107.
- Darvin, J. (2011). « Situated performances in a graduate teacher education course : An inquiry into the impact of Cultural and Political Vignettes (CPVs) », *Teachers and teaching : Theory and practice*, 17(3), 345-364.
- Gorski, P. C. (2009). « What we're teaching teachers : An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi », *Teaching and teacher education*, 25(2), 309-318.
- Gwyn-Paquette, C. (2006). « Apprendre l'approche coopérative pour répondre à une clientèle étudiante multiculturelle : qui peut aider? » Dans D. Mujawamariya (dir.), *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada : dilemmes et défis* (pp. 49-76). New York : Peter Lang.
- Hollins, E. et Guzman, M. T. (2005). « Research on preparing teachers for diverse populations ». Dans M. Cochran-Smith et K. M. Zeichner (dir.), *Studying teacher education : The report of the AERA panel on research and teacher education* (p. 477-548). Washington : American Education Research Association.
- Houser, N. O. (2008). « Cultural plunge : A critical approach for multicultural development in teacher education », *Race, ethnicity and education*, 11(4), 465-482.
- Irizarry, J. G. (2009). « Representin' : Drawing from Hip-Hop and urban youth culture to inform teacher education », *Education and urban society*, 41(4), 489-515.
- Leer, E. B. (2009). « Preparing teachers for a multicultural society : A model for teacher education », *AILACTE Journal*, 6(automne), 53-69.
- McNeal, K. (2005). « The influence of a multicultural teacher education program on teachers' multicultural practices », *Intercultural education*, 16(4), 405-419.
- Moldoveanu, M. (2009). « Pour une conceptualisation de la compétence multiculturelle de l'enseignant, *Canadian and international education/Éducation canadienne et internationale*, 38(2), 55-75.
- Moldoveanu, M. et Mujawamariya, D. (2007). « L'éducation multiculturelle dans la formation initiale des enseignants : des politiques aux pratiques », *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 42(1), 31-46.
- Mujawamariya, D. et Moldoveanu, M. (2006). « Qu'apprennent-ils au sujet de la gestion de la diversité pendant leur stage d'enseignement? ». Dans D. Mujawamariya (dir.), *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada : dilemmes et défis* (pp. 153-180). New York : Peter Lang.

- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Lambert, M. (2006). « La préparation de futurs enseignants à l'intervention éducative dans un contexte de diversité culturelle ». Dans D. Mujawamariya (dir.), *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada : dilemmes et défis* (pp. 15-48). New York : Peter Lang.
- Ouellet, F., Charbonneau, C. et Ghosh, R. (2000). *Formation interculturelle au Québec (1986-1996)*. Rapport de recherche, Patrimoine Canada et Immigration et Métropoles. Université de Sherbrooke.
- Pittman, J. (2007). « Converging instructional technology and critical intercultural pedagogy in teacher education », *Multicultural education and technology journal*, 1(4), 200-221. Repéré à www.emeraldinsight.com/1750-497X.htm
- Spalding, E., Savage, T. A. et Garcia, J. (2007). « The March of Remembrance and Hope : Teaching and learning about diversity and social justice through the Holocaust », *Teachers College Record*, 109(6), 1423-1456.
- Steinbach, M. (2012). « Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants », *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 47(2), 153-170.
- Théberge, M. (2006). « La dimension pluriethnique de l'identité culturelle et la relation entre enseignants-associés et stagiaires ». Dans D. Mujawamariya (dir.), *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada : dilemmes et défis* (pp. 77-100). New York : Peter Lang.
- Toussaint, P. et Fortier, G. (2002). *Les compétences interculturelles en éducation : Quelles compétences pour les futures enseignantes et futurs enseignants?* Rapport de recherche. Groupe de recherche sur la formation initiale et continue du personnel enseignant (GREFICOPE), Université du Québec à Montréal, Département des sciences de l'éducation, avril 2002.
- Toussaint, P. et Fortier, G. (2010). « La compétence interculturelle : une nécessité incontournable dans la formation initiale et continue des enseignants ». Dans P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : Enjeux et défis pour l'école québécoise* (pp. 143-164). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Townsend, B. L. (2002). « Leave no teacher behind : A bold proposal for teacher education », *International journal of qualitative studies in education (QSE)*, 15(6), 727-738.
- Wilder, H., Ferris, S. et An, H. (2010). « Exploring international multicultural field experiences in educational technology », *Multicultural education and technology*, 4(1), 30-42.

Les travaux des approches antiraciste, critique ou transformative (chapitre 6)

A. Théoriques

- Apple, M. W. et Beane, J. A. (2007). *Democratic schools* (2e éd.). Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brown-Jeffy, S. et Cooper, J. E. (2011). « Toward a conceptual framework of culturally relevant pedagogy : An overview of the conceptual and theoretical literature », *Teacher education quarterly*, 38(1), 65-84.
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road : Race, diversity, and social justice in teacher education*. New York : Teachers College Press.
- Dei, G. J. S. et Calliste A. M. (dir.) (2008). *Power, knowledge and anti-racism education a critical reader*. Halifax : Fernwood Pub.
- Dei, G.S., Karumanchery, L., James-Wilson, S., James, I., Zine, J. et Rinaldi, C. (2000). *Removing the margins : The challenges and possibilities of inclusive schooling*. Canadian Scholars' Press.
- Dei, G. et G. Singh Johal (dir.). (2005). *Critical issues in anti-racist research methodologies*. Coll. « Counterpoints ». New York : Peter Lang.
- Gillborn, D. (2006). « Critical race theory and education : Racism and anti-racism in educational theory and praxis », *Discourse : Studies in the cultural politics of education*, 27(1), 11-32.
- Gillborn, D., Ladson-Billing, G. et Taylor, E. (dir.) (2009). *Foundations of critical race theory in education*. New York : Routledge.
- Kincheloe, J. L. et McLaren, P. (2007). *Critical pedagogy : Where are we now?* New York : Peter Lang Publishing.
- Ladson-Billings, G. et Tate W. F. (dir.) (2006). *Education research in the public interest : Social justice, action, and policy*. New York : Teachers College Press.
- Leonardo, Z. (2005). *Critical pedagogy and race*. Malden : Blackwell Publishing.
- Milner IV, H. R. (2008). « Critical race theory and interest convergence as analytic tools in teacher education policies and practices, », *Journal of teacher education*, 59(4), 332-346.
- Moodley, K. (1995). « Multicultural education in Canada : Historical development and current status ». Dans J. A. Banks et C. A. McGee Banks (dir.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 801-820). New York : MacMillan.
- Nieto, S. (2009). *The light in their eyes : Creating multicultural learning communities*. New York : Teachers College Press.
- Sleeter, C. E. (2004). « Preparing white teachers for diverse students ». Dans M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser et J. McIntyre (dir.), *Handbook of research in teacher education : Enduring issues in changing contexts* (3e éd.) (pp. 559-582). New York : Routledge.
- Smith-Maddox, R. et Solorzano, D. G. (2002). « Using critical race theory, Paulo Freire's problem-posing method, and case study research to confront race and racism in education », *Qualitative inquiry*, 8(1), 66-84.

B. Empiriques ou évaluatifs

- Denis, V. S. et Schick, C. (2003). « What makes anti-racist pedagogy in teacher education difficult? Three popular ideological assumptions », *Alberta journal of educational research*, 49(1), 55-69.
- Heydon, R. et Hibbert, K. (2010). « "Relocating the personal" to engender critically reflective practice in pre-service literacy teachers », *Teaching and teacher education : An international journal of research and studies*, 26(4), 796-804.
- Jacquet, M. (2007). « La formation des maîtres à la pluriethnicité : pédagogie critique, silence et désespoir », *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (1), 25-45.
- Milner IV, H. R. (2006). « Preservice teachers' learning about cultural and racial diversity : Implications for urban education », *Urban education*, 41(4), 343-375.
- Mosley, M. (2010). « "That really hit me hard" : Moving beyond passive anti-racism to engage with critical race literacy pedagogy », *Race, ethnicity and education*, 13(4), 449-471.
- Pennington, J. L. (2007). « Silence in the classroom/whispers in the halls : Autoethnography as pedagogy in white pre-service teacher education », *Race, ethnicity and education*, 10(1), 93-113.
- Potvin, M. et Mc Andrew, M. (2010). « L'éducation à l'égalité et à l'antiracisme en milieu scolaire francophone à Montréal ». Dans G. Thesée, N. Carignan et P. Carr (dir.), *Les faces cachées de l'interculturel* (pp. 163-185). Paris : L'Harmattan.
- Potvin, M., Mc Andrew, M. et Kanouté, F. (2006). *L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal : diagnostic et prospectives*. Rapport de recherche au ministère du Patrimoine Canadien. Montréal : CEETUM et Chaire de recherche du Canada Éducation et rapports ethniques, mai.
- Renner, A., Price, L., Keene, K. et Little, S. (2004). « Service learning, multicultural/antiracist education, and the social foundations of education : Weaving a cultural studies' pedagogy and praxis in an accelerated teacher education program », *Educational studies*, 35(2), 137-157.
- Sleeter, C. (2001). « Preparing teachers for culturally diverse schools : Research and the overwhelming presence of whiteness », *Journal of teacher education*, 52(2), 94-106.
- Souto-Manning, M. (2011). « Playing with power and privilege : Theatre games in teacher education », *Teaching and teacher education*, 27(6), 997-1007.

Les travaux des approches d'éducation à la citoyenneté démocratique ou aux droits humains (chapitre 7)

A. Théoriques

- Audigier, F. (2000a). *L'éducation à la citoyenneté et l'école en Europe : entre deux histoires singulières et avenir partagé*. Texte non publié rédigé à la demande d'un universitaire du Royaume-Uni.
- Audigier, F. (2000b). *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 ».
- Audigier, F. (2006). *L'éducation à la citoyenneté*. Conférence prononcée au Département de la Formation et de la Jeunesse du canton de Vaud, mercredi 28 juin.
- Banks, J. A., McGee Banks, C. A., Cortés, C. E., Hahn, C. L., Merryfield, M. M., Moodley, K. A., Murphy-Shigematsu, S., Osler, A., Park, C. et Parker, W.C. (2005). *Democracy and diversity : Principles and concepts for educating citizens in a global age*, Seattle, Center for Multicultural Education, University of Washington, édition électronique:
<http://depts.washington.edu/centerme/DemDiv.pdf>
- Banks, James A. (2008). « Diversity, group identity, and citizenship education in a global age », *Educational researcher*, 37, 129-139. En ligne. <http://edr.sagepub.com/cgi/content/full/37/3/129>
- Birzèa, C. (2000). *L'éducation à la citoyenneté démocratique : un apprentissage tout au long de la vie*, (Rapport no. DGIC/EDU/CIT (2000) 21). Strasbourg : Conseil de la Coopération culturelle (CDCC), Projet « Éducation à la citoyenneté démocratique ».
- Brett, P., Mompoin-Gaillard, P., Salema, M. H. et Keating-Chetwynd, S. (2009). *La contribution de tous les enseignantes et enseignants à l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme : cadre de développement de compétences*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cole, M. (2012). *Education, equality and human rights : Issues of gender, 'race', sexuality, disability and social class* (3e éd.). London : Routledge.
- Department for Education and Training (DfET). (2000). *About citizenship in the national curriculum*. London : www.nc.uk.net.
- Heimberg, C. (2007). *Portée et limites de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Éducation en contextes pluriculturels : la recherche entre bilan et prospectives*, Genève 2007.
- Huddleston, E., Gollob, R., Krapf, P., Salema, M.-H. et Spajic-Vrkaš, V. (2007). *Outil de formation des enseignantes et enseignants pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'Homme*. (Rapport No DGIV/EDU/CIT (2004) 44 rev5). Rapport de recherche au Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Jutras, F. (dir.) (2010). *L'éducation à la citoyenneté : enjeux socioéducatifs et pédagogiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

B. Empiriques ou évaluatifs

- Appleyard, N. et McLean, L. R. (2011). « Expecting the exceptional : Pre-service professional development in global citizenship education », *International journal of progressive education*, 7(2), 6-32.
- Davies, I., Arthur, J., Harrison, T. et Watson, H. (2008). « Developing a characterisation of citizenship education : Issues arising from work undertaken in a higher education network », *Curriculum journal*, 19(2), 119-132.
- Estivalèzes, M. (2009). « L'enseignement du fait religieux, une éducation à la tolérance pour aujourd'hui? » Dans L. Loeffel (dir.), *École, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui* (pp. 85-97). Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Kjellin, M. S. et Stier, J. (2008). « Citizenship in the classroom : Transferring and transforming transcultural values », *Intercultural education*, 19(1), 41-51.
- Iverson, S. V. et James, J. H. (2010). « Becoming "effective" citizens? Change-oriented service in a teacher education program », *Innovative higher education*, 35(1), 19-35.
- Jerome, L. (2006). « Critical citizenship experiences? Working with trainee teachers to facilitate active citizenship in schools », *Teacher development*, 10(3), 313-329.
- Mathews, S. A. et Dilworth, P. P. (2008). « Case studies of preservice teachers' ideas about the role of multicultural citizenship education in social studies », *Theory and research in social education*, 36(4), 356-390.
- Merryfield, M. (2006). « WebCT, PDS, and democratic spaces in teacher education », *International journal of social education*, 21(1), 73-94.
- Patterson, N., Doppen, F. et Misco, T. (2012). « Beyond personally responsible : A study of teacher conceptualizations of citizenship education », *Education, citizenship and social justice*, 7(2), 191-206.
- Peterson, A. et Knowles, C. (2009). « Active citizenship : A preliminary study into student teacher understandings », *Educational research*, 51(1), 39-59.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (2008). *Putting human rights into practice – the role of education*. (Rapport No ED/BAS/RVE/2008/RP/2). Paris : UNESCO.
- Zhang, S. (2010). « Secondary preservice teachers' perspectives on teacher self-disclosure as citizenship curriculum », *Action in teacher education*, 32(2), 82-96.

Les travaux de l'approche inclusive (chapitre 8)

A. Théoriques

- 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
- 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 Qiriazhi, 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 Qiriazhi, V.) (2010b). *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle - Cadre de compétences pédagogiques*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Gill, H. et Chalmers, G. (2007). « Documenting diversity : An early portrait of a collaborative teacher education initiative », *International journal of inclusive education*, 11 (5- 6), 551-570.
- Landsman, J. et Lewis, C.W. (2006). *White teachers/diverse classrooms : A guide to building inclusive schools, promoting high expectations, and eliminating racism*. Herdon : Stylus Publishing.
- Landorf, H., Rocco, T. et Nevin, A. (2007). « Creating permeable boundaries : Teaching and learning for social justice in a global society », *Teacher education quarterly*, 34(1), 41-56.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO) (2009). *Comment tirer parti de la diversité – Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (2008). *L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir. Rapport final de la Conférence internationale de l'éducation, 48e session, Genève, Suisse, 25-28 novembre 2008*. Genève : UNESCO, Bureau international d'éducation.

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) (2013a). *Promoting inclusive teacher education*. Il se compose de cinq documents : *Advocacy guide 1 : L'introduction*; *Advocacy guide 2 : Le guide sur les politiques*; *Advocacy guide 3 : Le guide sur les curriculums*; *Advocacy guide 4 : Le guide sur le matériel*; *Advocacy guide 5 : Le guide méthodologique*. Paris : UNESCO.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), UNESCO Institute for Statistics, et Centre for Universal Education (2013b). *Toward Universal Learning, What Every Child Should Learn. Report No. 2 of the Learning Metrics Task Force*. Montreal and Washington : UNESCO Institute for Statistics and Center for Universal Education at the Brookings Institution.

Plaisance, E. (2010). *L'éducation inclusive, genèse et expansion qu'une orientation éducative : le cas français*. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010.

Slee, R. (2001). « Social justice and the changing directions in educational research : The case of inclusive education », *International journal of inclusive education*, 5(2-3), 167-177.

B. Empiriques ou évaluatifs

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>

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.

Lindsey, R. B., Roberts, L. M. et Campbell Jones, F. (2004). *The culturally proficient school : An implementation guide for school leaders*. Thousand Oaks : SAGE publications.

Landsman, J. et Lewis, C.W. (2006). *White teachers/diverse classrooms : A guide to building inclusive schools, promoting high expectations, and eliminating racism*. Herdon : Stylus Publishing.

OCDE (2009). *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS*. Paris : OCDE.