

Droits & libertés

VOLUME 42, NUMÉRO 2, AUTOMNE 2023 / HIVER 2024

The background of the cover is a dark green color. It is filled with several stylized, white line-art profiles of human faces. The lines are thick and somewhat irregular, giving it a hand-drawn or chalk-like appearance. The faces are oriented in various directions, some looking up, some down, and some to the side. The overall effect is a sense of diverse human presence and connection.

Éducation et droits humains

- › L'exercice de la citoyenneté
- › Les luttes contre les inégalités
- › Déjà 75 ans pour la *Déclaration universelle des droits de l'homme*

Dans ce numéro



1 **Éditorial**

Contre la banalisation
et l'instrumentalisation
des droits humains
Alexandra Pierre

3 **Ailleurs dans le monde**

Ce qui se joue à travers
le voile des Iraniennes
Yalda Machouf Khadir

7 **Un monde sous surveillance**

Quel respect des droits humains
avec l'identité numérique?
Anne Pineau

12 **Le monde de l'environnement**

Business as usual ou la transition
énergétique selon la CAQ
Éric Pineault

14 **75^e anniversaire de la Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH)**

15 **La DUDH : genèse de l'édifice universel des droits humains** *Édouard de Guise*

20 **Mettre en œuvre des droits : complexification et marginalisation** *Sylvie Paquerot*

24 **L'avenir des droits humains** *Collectif*

61 **Hommage à Denis Langlois** *Diane Lamoureux André Paradis*

ÉDUCATION ET DROITS HUMAINS

26 **L'éducation au cœur des possibilités** *Laurence Guénette*

28 **Le droit à l'éducation en tant que droit humain** *Christine Vézina*

31 **La participation des parents, un incontournable pour la création d'écoles inclusives** *Jacinthe Jacques Safa Chebbi*

35 **Pour une éducation émancipatrice, équitable et de qualité** *Suzanne-G. Chartrand Jean Trudelle*

38 **Contre la normalisation de l'exclusion des élèves par l'État** *Laurence Simard-Gagnon Christine Vézina*

43 **À la recherche des mots perdus** *Elisabeth Dupuis*

46 **Apprendre ensemble l'innu-aimun** *Isabelle Jourdain*

48 **Le droit à l'éducation : son exercice pour les adultes** *Daniel Baril Pierre Doray*

51 **L'éducation à la citoyenneté, au cœur de la mission éducative** *Alexis Legault Ronald Cameron*

54 **Des tiers-lieux engagés à créer un avenir différent?** *Pascale Félizat*

57 **La course à obstacles imposée aux étudiant-e-s internationaux** *Émilie Bouchard Maude Bisson Samantha Taboada Audrey Simard*

Contre la banalisation et l'instrumentalisation des droits humains

ALEXANDRA PIERRE

Présidente de la Ligue des droits et libertés

Le 10 décembre 2023, la *Déclaration universelle des droits de l'homme* (sic) (DUDH) célèbre ses 75 ans. Ce document majeur, référence incontournable quand il s'agit de droits humains, affirme la dignité intrinsèque de chaque être humain et l'égalité en droits de tous et toutes.

Dans les divers instruments relatifs aux droits humains, on souligne le fait que d'énoncer formellement ces droits n'est certainement pas suffisant. Il est nécessaire que les États honorent leurs obligations de les respecter, les protéger et de les mettre en œuvre. En bref, que les États soient non seulement imputables, mais responsables des droits humains. Dans ces instruments internationaux, la notion d'interdépendance est aussi incontournable : les différents droits sont liés les uns aux autres, et les progrès ou reculs sur certains droits ont un impact sur les autres droits. De même, on insiste sur le caractère indivisible des droits : les droits humains forment un ensemble cohérent qu'il faut défendre dans sa globalité, pas un menu à la carte dans lequel on prélève ce qui nous est utile.



Crédit : André Querry

Contre-manifestation à la défense des jeunes trans, 21 octobre 2023.

Or, on observe une certaine banalisation, une instrumentalisation du cadre de référence des droits humains, et une mise en opposition de certains droits, à tort. Ces tendances mettent à mal les principes d'universalité, d'indivisibilité et d'interdépendance, et les obligations des États en matière de droits humains. À l'automne 2023¹, les communautés trans luttant pour le respect de leurs droits ont été la cible de dérapages dans le cadre des mobilisations de personnes opposées aux enseignements de la diversité sexuelle et de genre dans les écoles. Ces tentatives de fragmenter les droits et de les mettre en opposition les uns aux autres ne sont pas une nouveauté : les droits de l'enfant contre la liberté de conscience et de religion ; les droits des parents contre le droit à l'égalité et l'interdiction de discrimination fondée sur l'identité sexuelle et de genre ; le droit à la sécurité

1. Ligue des droits et libertés, Déclaration, *La Ligue des droits et libertés préoccupée par la montée de la transphobie*, 21 septembre 2023. En ligne : <https://liquedesdroits.ca/la-ligue-des-droits-et-libertes-preoccupee-par-la-montee-de-la-transphobie/>

Comité de rédaction

Sam Boskey
Elisabeth Dupuis
Laurence Guénette
Lucie Lamarche
Diane Lamoureux
Stéphanie Mayer
Louise Pelletier
Paul-Etienne Rainville
Karina Toupin

Correction d'épreuves

Elisabeth Dupuis
Laurence Guénette

Crédits photos

Daphnée Bouchard
Drew Dizzy Graham
(Unsplash)
Typhaine Leclerc-Sobry
André Querry
Debout pour l'école
MÉPACQ
Monument Architecture
Organisation des
Nations unies
Sigmund (Unsplash)
Troisième Avenue

Infographie

Scarlett

Impression

Katasoho.com

Révision linguistique

Marcel Duhaime
Carmen Fontaine
Claire Lalande



Ligue des
droits et libertés

Fondée en 1963, la Ligue des droits et libertés (LDL) est un organisme sans but lucratif, indépendant et non partisan, issu de la société civile québécoise et affilié à la Fédération internationale pour les droits humains (FIDH). Elle vise à faire connaître, à défendre et à promouvoir l'universalité, l'indivisibilité et l'interdépendance des droits reconnus dans la *Charte internationale des droits de l'homme*.

LDL - Siège social

105-469, rue Jean-Talon O.
Montréal (Québec) H3N 1R4
Tél. : 514 849-7717, #3221
info@liguedesdroits.ca
liguedesdroits.ca

LDL - Section Québec

190-B, rue Dorchester, #70
Québec (Québec) G1K 5Y9
Tél. : 418 522-4506
info@liguedesdroitsqc.org
liguedesdroitsqc.org

Sauf indication contraire, les propos et opinions exprimés appartiennent aux auteurs et autrices et n'engagent ni la Ligue des droits et libertés, ni la Fondation Léo-Cormier.

La reproduction totale ou partielle est permise et encouragée, à condition de mentionner la source.

Revue *Droits et libertés*

Volume 42, numéro 2, automne 2023/hiver 2024

Dépôt légal

Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISSN 0828-6892

Cette revue est une publication de la Ligue des droits et libertés, réalisée avec l'appui financier de la Fondation Léo-Cormier. Elle est distribuée à leurs membres et est disponible sur abonnement, sur commande et en ligne.

des enfants et adolescent-e-s trans et non binaires contre la liberté d'expression des personnes opposées à l'enseignement de la diversité, etc.

Pourtant, l'universalité, l'indivisibilité et l'interdépendance des droits doivent être prises en compte et servir de grille d'analyse pour jauger des impacts d'une politique, d'une opinion ou d'une revendication sur les personnes et les communautés, tout en tenant compte du contexte social et de l'exclusion subie par certains groupes.

Ainsi, invoquer la protection des enfants ou l'autorité parentale pour s'opposer à l'éducation sur les identités de genre et l'orientation sexuelle dans les écoles ne tient pas la route... La *Convention relative aux droits de l'enfant* (CRDE), ratifiée par le Québec et le Canada en 1991, souligne que les enfants sont des titulaires de droits à part entière, que ces enfants doivent pouvoir exercer leurs droits dans tous les aspects de leur vie, pas seulement à travers leurs parents ou tuteur-trice-s. Bien que les parents soient titulaires d'une autorité parentale, l'enfant lui-même a des droits, incluant le droit à la vie, au développement mental, émotionnel, cognitif, social et culturel, et le droit à l'éducation.

Dans une observation développée sur la même *Convention*, les États parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit lui inculquer le respect des droits et libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la *Charte des Nations unies*. De même, l'article 10 de la *Charte québécoise des droits et libertés de la personne* interdit toute discrimination fondée sur l'identité ou l'expression de genre, de même que sur l'orientation sexuelle.

Les personnes trans et non binaires sont titulaires de droits et ne peuvent être discriminées sur la base de leur genre. Bien que les parents puissent avoir en toute légitimité une opinion sur ce qui devrait être enseigné ou pas, et exprimer celle-ci, le climat des manifestations de septembre 2023, les fausses informations circulant sur les cursus scolaires et la soi-disant idéologie de genre contribuaient à exacerber la transphobie. Encore une fois, les droits humains ne sont pas une option et ils sont garantis à tous et toutes. Ils ne peuvent être applicables selon la tête du client ou au gré du vent. Les droits humains ne sont surtout pas des obstacles à la bonne morale, au gros bon sens, à la possibilité de s'exprimer ; ils incarnent des balises pour le respect de la dignité de toutes et tous.

Si on en revient au rôle des États, les droits humains ne devraient pas dépendre de volonté individuelle ou de la majorité, ou encore, de la possibilité d'y croire ou pas. Dans le même sens, les droits à l'égalité, à la dignité et à la sécurité des personnes trans et non binaires ne sont pas une question de croyance ou de choix individuel ou parental. Le Canada et le Québec ont des obligations en ce sens par leur ratification des instruments comme la DUDH et la CRDE.

Il faut admettre qu'il reste encore du pain sur la planche pour éduquer tout un chacun aux questions de genre et que la cadence sur ce plan doit s'accélérer. Les discussions peuvent être un moment intéressant d'apprentissage collectif, notamment sur l'universalité, l'indivisibilité et l'interdépendance des droits. Comme dans bien des cas, l'actualité nous offre une occasion de dialogues, mais cela doit se faire sans compromettre les droits et la dignité des personnes concernées.

Les droits ont beaucoup évolué depuis 1948, année de l'adoption de la DUDH, et ils sont appelés à poursuivre leur évolution. Il est plus nécessaire que jamais de contrer ces phénomènes de banalisation et d'instrumentalisation des droits humains pour poursuivre notre route collectivement vers une société respectueuse des droits et explicitement opposée aux discours transphobes et autres formes d'exclusion sociale et de discrimination.



Ce qui se joue à travers le voile des Iraniennes

YALDA MACHOUF KHADIR

Avocate et militante iranienne

Le mouvement Femme, Vie, Liberté s'inscrit dans un cycle de soulèvements que connaît l'Iran depuis 2009 et qui porte en lui des revendications multiples pour les droits humains. La marche vers la révolution politique et sociale initiée par les Iranien-ne-s sera plus longue qu'anticipé.



Crédit : sinaafshar

@sinaafshar_

Le 6 octobre dernier Nargess Mohammadi, militante féministe iranienne, se voyait octroyer le prix Nobel de la paix pour son combat en faveur des droits humains et contre l'oppression des femmes en Iran. Puis ce fut le tour de Jîna (Mahsa) Amini et le mouvement Femme, Vie, Liberté de recevoir le Prix Sakharov, soulignant leur contribution à la lutte pour la défense des droits de la personne et des libertés fondamentales.

Si cette double distinction est l'expression d'un soutien important de la part de la communauté internationale, cette dernière peine toujours à sortir du symbolisme et à offrir une aide concrète à la population iranienne.

Le voile des Iraniennes et leur revendication au droit à l'autodétermination de leur corps ont été le point focal de cette révolution inachevée : le voile imposé a embrasé la poudrière iranienne, et femmes et filles sont devenues les porte-étendards du mouvement de contestation. Mais lorsque les femmes prennent les rues et brûlent leur voile, symbole de la ségrégation de genre et pilier de la théocratie iranienne, c'est l'ensemble du système politique en place qu'elles défient. Les revendications du mouvement porté par le slogan *Jîn Jian Azadi* (Femme, Vie, Liberté) dépassent ainsi largement cette question. Il s'agit d'un mouvement d'émancipation qui s'inscrit dans un cycle de soulèvements que connaît l'Iran depuis 2009 et qui porte en lui des revendications multiples, dont la liberté politique, la justice sociale et environnementale, la laïcisation et la démocratisation de l'État, ainsi que la pleine reconnaissance des minorités ethniques et de genres.

Brutalité de la violence étatique

Le mouvement Femme, Vie, Liberté a donné lieu à une unité historique au sein de la société civile iranienne, notamment entre les courants féministes, ouvriers et les groupes de défense des droits des minorités ethniques. Une coalition de vingt organisations féministes, syndicales et de la société civile iranienne publiait ainsi, dès février 2023, une déclaration commune visant à jeter les bases d'un nouveau contrat social fondé sur douze principes minimaux, commençant par la libération inconditionnelle immédiate de tou-te-s les prisonnier-ière-s politiques et l'imputabilité des responsables de la répression étatique actuelle et passée¹. C'est ainsi qu'en l'espace de quatre mois, 165 villes des quatre coins du pays ont été le théâtre de mobilisations massives, réunissant des manifestant-e-s de tous âges et de toutes conditions sociales. La réponse du gouvernement iranien face à l'embrasement du pays a été des plus brutales.

Selon le *Human Rights Activists News Agency*, organe de presse d'une organisation indépendante de défense des droits de la personne opérant depuis l'Iran, cette répression féroce a fait en quatre mois plus de 530 morts et conduit à 19 763 arrestations, dont celle de 181 enfants². Le Rapporteur spécial des Nations Unies sur la situation des droits de la personne en Iran, Javaid Rehman, décrivait dans son rapport rendu public en février 2023 une situation très alarmante faisant notamment état de torture et de mauvais traitements, y compris des violences sexuelles, à l'endroit des manifestant-e-s, d'emploi illégal de la force létale et d'exécutions d'enfants³. Face à la brutalité de la violence étatique, le mouvement de contestation qui défiait ouvertement le pouvoir dans la rue, a battu en retraite.

Reste à voir si ce repli tactique lui permettra de trouver de nouvelles façons de se déployer. Car si dans les faits aucun changement structurel ne s'est encore opéré en Iran, la dynamique sociale a irrémédiablement changé et paraît nettement favorable aux Iraniennes qui s'octroient plus de libertés en dépit de toutes les tentatives du pouvoir religieux d'imposer des restrictions par de nombreuses mesures de rétorsion et de répression.

1. Le Club Mediapart, *Femme, Vie, Liberté! Les organisations indépendantes syndicales et civiles*, 20 février 2023. En ligne : <https://blogs.mediapart.fr/patricio-paris/blog/200223/iran-femme-vie-liberte-les-organisations-independantes-syndicales-et-civiles>

2. Human Rights Activists News Agency, *Iran Nationwide Protests after 157 Days: a Preliminary Summary of the Mass Releases*, 21 février 2023. En ligne : <https://www.en-hrana.org/iran-nationwide-protests-after-157-days-a-preliminary-summary-of-the-mass-releases/>

3. Javaid Rehman, *Situation des droits de l'homme en République islamique d'Iran - Rapport du Rapporteur spécial sur la situation des droits de l'homme en République islamique d'Iran*, 7 février 2023. En ligne : <https://www.ohchr.org/fr/documents/country-reports/ahrc5267-situation-human-rights-islamic-republic-iran-report-special>

Crise persistante

Mais plus important encore, la crise sociale et économique qui a instigué ce mouvement est loin d'être résolue et atteint des sommets inégalés. Un taux d'inflation vertigineux frisant les 50 %⁴, couplé à un taux de chômage de 11 % en 2022 — le taux de chômage chez les femmes étant supérieur de 7 points de pourcentage à celui des hommes⁵, accentuant ainsi la fracture sexuelle systémique — rend le quotidien des Iraniens insoutenable. Tout cela s'inscrit sur fond de corruption endémique et de dévastation environnementale qui sévit d'autant plus fort que le pouvoir est dopé par la rente des ressources premières. La théocratie iranienne qui a longtemps bénéficié d'un appui populaire reposant sur la ferveur religieuse doit, face au déclin de sa base historique, compenser par un clientélisme politique de plus en plus marqué. La vision extractiviste des ressources environnementales du pays, couplée à la nécessité de l'État de financer un appareil de répression coûteux, accentue la crise environnementale à laquelle l'Iran fait face.

De plus, la construction intensive de barrages et le détournement des ressources hydrauliques du pays pour alimenter ses industries agricoles et pétrolières dévastent champs et campagnes, en plus de causer des pénuries d'eau importantes au pays. L'assèchement des lacs, rivières et marais perturbe l'ensemble de l'écosystème et représente aujourd'hui une dimension particulièrement aiguë de cette crise environnementale. La pollution urbaine est également une préoccupation importante, alors que

l'Iran affiche parmi les pires indices de qualité de l'air au monde⁶. Nulle surprise de voir l'environnement comme terrain de mobilisation de la contestation du pouvoir.

L'horizon n'est guère plus positif sur le plan social. De nouvelles dispositions législatives visant à contraindre le port du voile sont à l'étude. Elles prévoient de nouvelles formes de surveillance dans l'espace virtuel, un durcissement des sanctions en cas de non-respect du port du voile, un élargissement des mesures pénales aux entreprises, en plus d'encourager la délation au sein de la population⁷. La répression se fait aussi sentir au sein de l'appareil judiciaire. Le 17 octobre dernier, l'avocat de la famille de Jina Amini, Saleh Nibakht, se voyait infliger un an de détention pour propagande contre l'État⁸. Moins d'une semaine plus tard, le 23 octobre, Niloofar Hamedei et Elahe Mohammadi, les deux journalistes ayant couvert la mort en détention de Jina Amini recevaient des peines respectives de 13 et 12 ans de détention au terme de procès iniques où on leur reprochait d'avoir « collaboré avec un état ennemi, à savoir les États-Unis », de « rassemblement et collusion contre la sécurité nationale » et d'avoir fait de la « propagande contre l'État »⁹.

Intensification de la peine de mort

On observe également depuis le début du mouvement une intensification du recours à la peine de mort par le système judiciaire. Les contestataires, inculpés pour des infractions vagues et imprécises comme *moharabe* (inimitié avec Dieu) et *efsad-e fil-arz* (corruption sur Terre),

4. International Monetary Fund, *Country Data - Islamic Republic of Iran*, octobre 2023. En ligne : <https://www.imf.org/en/Countries/IRN#>

5. Groupe Banque mondiale, *Data - Chômage, femmes (% de la population active féminine)* (estimation modélisée OIT) - Iran, Islamic Rep. et *Chômage, hommes (% de la population active masculine)* (estimation modélisée OIT) - Iran, Islamic Rep. En ligne : <https://donnees.banquemondiale.org/pays/iran-republique-islamique-d>

6. IQAir, *2022 World Air Quality Report - Region & City PM2.5 Ranking*, 47 pages.

7. Al Jazeera Media Network, *Iran's parliament approves 'hijab bill'; harsh punishments for violations*, 20 septembre 2023. En ligne : <https://www.aljazeera.com/news/2023/9/20/irans-parliament-approves-hijab-bill-harsh-punishments-for-violations>

8. Center for Human Rights in Iran, *Blind Human Rights Lawyer Disappears in Iran*, 19 octobre 2023. En ligne : <https://iranhumanrights.org/2023/10/blind-human-rights-lawyer-disappears-in-iran/>

9. Human Rights Activists News Agency, *Journalists Niloofar Hamedei and Elahe Mohammadi Sentenced to a Combined 25 Years in Prison*, 23 octobre 2023. En ligne : <https://www.en-hrana.org/journalists-niloofar-hamedei-and-elahe-mohammadi-sentenced-to-a-combined-25-years-in-prison/>

en sont une cible évidente¹⁰. Les plus grandes victimes de cette pratique pros- crite par le droit international restent cependant les personnes condamnées pour des infractions liées au trafic de stupéfiants, des personnes provenant majoritairement de minorités ethniques cibles de discriminations systémiques et de communautés défavorisées sur le plan socioéconomique. Selon le plus récent recensement d'Amnistie internationale, au moins 282 personnes ont été exécutées en Iran en 2023, tous crimes confondus¹¹.

Au lendemain du décès de la jeune Armita Garavand, cette adolescente de 17 ans décédée le 29 octobre dans des circonstances qui rappellent doulou- reusement celui de Jîna Mahsa Amini, force est de constater que la marche vers la révolution politique et sociale initiée par les Iranien-ne-s sera plus longue qu'anticipé. Malgré les contrecoups et le fort prix payé par les opposant-e-s du régime, la population iranienne est déterminée à la mener à terme. Il peut sembler périlleux d'articuler son soutien à la lutte des Iranien-ne-s dans un contexte politique marqué par une montée du nationalisme identitaire et de l'islamophobie. C'est sans doute ce qui explique le manque d'enthousiasme des courants féministes québécois face à ce mouvement qui l'est pourtant résolument, tant par ses revendications que par sa forme. Pour sortir de cette impasse et tisser des liens de solidarité, il faut comprendre la multiplicité des revendications du mouvement Femme, Vie, Liberté et se rappeler que le voile n'est que le symbole de la structure politique que l'on cherche à renverser.

Car si [...] aucun changement structurel ne s'est encore opéré en Iran, la dynamique sociale a irrémédiablement changé et paraît nettement favorable aux Iraniennes qui s'octroient plus de libertés en dépit de toutes les tentatives du pouvoir religieux d'imposer des restrictions par de nombreuses mesures de rétorsion et de répression.

Quelques pistes d'actions ont été dégagées par les initiatives de luttes qui ont pris origine dans la diaspora iranienne en appui au mouvement, dont le Collectif Femme Vie Liberté de Montréal :

- Isoler le gouvernement iranien et le priver de ses liquidités : depuis octobre 2022, le gouvernement canadien s'est mis à la tâche en amendant les dispositions réglementaires régissant les sanctions économiques imposées au pays, pour élargir son champ d'application à des entités et personnes ayant participé à des violations graves et systémiques des droits de la personne en Iran¹².
- Empêcher l'établissement au Canada et ailleurs des membres de l'appareil d'État iranien, de même que des oligarques iraniens et de toutes les personnes responsables de violations de droits de la personne en Iran.
- Contribuer à traduire en justice les auteurs de ces violations en appliquant le principe de compétence universelle¹³.
- Aider les Iranien-ne-s fuyant la persécution politique à trouver un refuge durable, notamment par la mise en place de programmes spéciaux de parrainage.



10. Javid Rehman, op.é cit., p.15.

11. Amnesty International, *Iran. Frénésie d'exécutions dans les prisons pour des infractions liées aux stupéfiants : les chiffres ont quasiment triplé cette année*, 2 juin 2023. En ligne : <https://www.amnesty.org/fr/latest/news/2023/06/iran-prisons-turned-into-killing-fields-as-drug-related-executions-almost-triple-this-year/>

12. *Règlement sur les mesures économiques spéciales visant l'Iran*, DORS/2010-165, art. 2, par a.1).

13. En ligne : <https://www.amnesty.fr/focus/competence-universelle>

Quel respect des droits humains avec l'identité numérique?

Le gouvernement du Québec développe actuellement un projet de Service québécois d'identifiant numérique (SQIN) sans débat public, démocratique et éclairé. Pour ce type de système, des exigences minimales doivent être respectées selon les commissaires à la vie privée au Canada : éventuelle utilisation de la biométrie, manque de transparence, anonymat, absence d'encadrement légal précis et démocratie.

ANNE PINEAU

Membre du comité Surveillance des populations,
intelligence artificielle et droits humains



Crédit : Drew Dizzy Graham sur Unsplash

Selon une enquête réalisée par l'Académie de la transformation numérique (Université Laval) « moins de la moitié des internautes québécois connaissent les concepts d'identité numérique (44 %) et de portefeuille numérique gouvernemental (45 %) ». Et seulement 40 % des adultes internautes affichent de l'intérêt « pour installer une carte d'identité numérique sur leur téléphone intelligent ». Malgré ce désintérêt ou cette méconnaissance, le ministre de la Cybersécurité et du Numérique, Éric Caire, avance à marche forcée dans son projet d'identité numérique (IN).

Manque de transparence

Il y a un an, le 24 octobre 2022, les commissaires à la protection de la vie privée de tout le Canada publiaient une résolution concernant les systèmes

1. Académie de la transformation numérique. Les services gouvernementaux en ligne et l'identité numérique (2021). 27 avril 2022.
En ligne : <https://transformation-numerique.ulaval.ca/enquetes-et-mesures/netendances/les-services-gouvernementaux-en-ligne-et-identite-numerique-2021/>

d'identité numérique². Elle énonce les exigences que devraient respecter les gouvernements en la matière³.

Au Québec, la Commission d'accès à l'information, signataire de la résolution commune, précisait dans un communiqué que « le gouvernement doit faire preuve de transparence à toutes les étapes de la réalisation du projet d'identité numérique en sollicitant la participation citoyenne par des consultations élargies, comme l'ont fait certaines provinces »⁴.

Or, force est de constater que le projet de Service québécois d'identifiant numérique (SQIN) se développe actuellement sans débat, et qu'à plusieurs égards, il ne respecte pas les exigences de la résolution : éventuelle utilisation de la biométrie, manque de consultation, absence d'encadrement légal précis.

Service québécois d'identité numérique (SQIN)

Un mémoire déposé au Conseil des ministres sur le SQIN en décembre 2021⁵ apporte certaines informations : la « solution d'affaires » vise l'élaboration d'un document d'identité numérique gouvernemental faisant autorité auprès des tiers (public ou privé). Cette identité serait supportée par un portefeuille numérique (application mobile) permettant de conserver des cartes, permis et attestations d'identité diverses. Une vérification d'identité « bonifiée » par l'utilisation potentielle de la biométrie, par exemple la reconnaissance faciale, est prévue. Le système aurait un registre doté d'un processus de vérification d'identité de toutes les personnes résidant au Québec.

En trois volets

Le Service d'authentification gouvernementale (SAG), l'étape 1 du projet SQIN, est une « solution d'authentification » qui permettra aux individus d'accéder en ligne à des services gouvernementaux et de consulter à distance leurs dossiers personnels (santé, SAAQ, Revenu Québec etc.). Comme le mentionne le mémoire au Conseil des ministres, le SAG « met en place les fondements d'une identité numérique » pour les fins gouvernementales. Ce service a été inauguré dans le cadre de la transformation numérique de la Société de l'assurance automobile du Québec (SAAQ), avec les résultats discutables que l'on sait.

L'étape 2 du SQIN vise l'authentification des entreprises faisant affaire avec le gouvernement.

L'étape 3 concerne l'ajout d'un portefeuille numérique, c'est-à-dire un « document d'identité numérique gouvernementale, sur un support numérique, faisant autorité et sur lequel peuvent se fier les tiers dans le cadre de programmes, de services ou d'autres activités ». Le mémoire précise que « les consommateurs de l'identité numérique disposeront d'un moyen simple, fiable et légalement reconnu de valider l'identité d'un résident du Québec avec lequel ils souhaitent faire affaire [...] ». Pour mettre au point ce volet « des entreprises couvrant plusieurs domaines d'affaires (finances, télécommunications, assurances) ont été consultées » dans le but « de recueillir ou valider les besoins qui font partie intégrante de la solution proposée ». Le portefeuille s'articule donc autour des besoins des entreprises. Cette dernière phase du projet SQIN est prévue pour 2025.

Le projet SQIN, dans son ensemble, soulève de nombreuses questions.

Respect des droits humains et encadrement légal

L'élaboration d'un identifiant numérique fiable et sécuritaire doit d'abord respecter le droit à la vie privée et les autres droits humains. Le système ne devrait pas permettre la surveillance et aucun détournement de finalités ne doit être possible, ce qui implique l'adoption d'un cadre légal robuste et précis, allant bien au-delà des lois générales de protection des renseignements personnels.

Or, aucune loi particulière n'encadre le SQIN. Les commissaires à la vie privée indiquent pourtant que les nombreuses conditions qu'ils posent à l'établissement d'un tel système d'IN devraient « être intégrées à un cadre législatif applicable à la création et à la gestion des identités numériques », et assorti d'interdictions, de sanctions et de recours. Le SQIN devrait aussi faire l'objet d'une évaluation et d'une surveillance par un organisme indépendant.

2. *Assurer le droit à la vie privée et la transparence dans l'écosystème d'identité numérique au Canada*
Résolution des commissaires à la protection de la vie privée fédéral, provinciaux et territoriaux et des ombudsmans qui assument une fonction de surveillance dans le domaine.
En ligne : https://www.priv.gc.ca/fr/a-propos-du-commissariat/ce-que-nous-faisons/collaboration-avec-les-provinces-et-les-territoires/resolutions-conjointes-avec-les-provinces-et-territoires/res_220921_02/

3. Notamment : participation volontaire des individus; contrôle des personnes sur leurs renseignements; ne pas utiliser de données biométriques sauf nécessité; le système ne devrait pas permettre le traçage ni créer de bases de données centralisées; transparence et encadrement légal du système d'IN incluant des droits de recours pour les citoyen-ne-s.

4. En ligne : <https://www.cai.gouv.qc.ca/identite-numerique-canada-organismes-de-surveillance-demandent-aux-gouvernements-dassurer-le-droit-a-la-vie-privee-et-la-transparence-dans-leurs-projets-et-systemes/>

5. En ligne : https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/gouvernement/MCE/dossiers-soumis-conseil-ministres/2021-0227_memoire.pdf

Sécurité et conception des systèmes : une forte dépendance au privé

Les questions de sécurité et de confidentialité des données sont cruciales. En cas de panne, de piratage ou d'attaques par rançongiciels du système d'identifiants, on peut craindre une paralysie des services gouvernementaux.

Et qu'en sera-t-il en cas de vol d'identité ? Les appréhensions sont d'autant plus importantes que le gouvernement peine à recruter des experts en cybersécurité, ce qui l'amène à dépendre fortement du secteur privé. La proportion de sous-traitants en informatique au sein du gouvernement atteignait 34,3 % en 2022⁶, en forte hausse. L'utilisation de ressources externes augmente les coûts de même que les risques sur le plan de la confidentialité (plus de joueurs extérieurs).

L'élaboration d'un identifiant numérique fiable et sécuritaire doit d'abord respecter le droit à la vie privée et les autres droits humains.

Le recours aux géants américains du Web, tels que Google, Amazon et Microsoft, pour l'hébergement des données ajoute aux inquiétudes, le *Clarifying Lawful Overseas Use of Data Act (Cloud Act)* permettant aux autorités américaines d'accéder aux données hébergées (en infonuagique) par un fournisseur américain, peu importe où elles sont stockées⁷.

Biométrie

Selon ce que le ministre Caire a maintes fois indiqué aux médias, l'identifiant pourrait être activé par reconnaissance faciale mais au choix de l'utilisatrice ou de l'utilisateur⁸.

Il a aussi laissé entendre que les photos du permis de conduire ou de la carte d'assurance maladie pourraient éventuellement être utilisées⁹.

Plus récemment, dans le cadre de l'étude des crédits budgétaires de son ministère, le ministre déclarait qu'une consultation aurait lieu sur cette question :

« Mais, pour la reconnaissance faciale, dans le SQIN, ce que je vous avais dit et ce que je vous redis, c'est qu'il y aura consultation publique. Mais, si on veut amener notre service d'identité à ce qu'on appelle un niveau trois, donc c'est un niveau supérieur au niveau de la sécurité, c'est le genre d'élément (...) qu'on devra déployer, donc, l'identification par la biométrie. Et, si on ne souhaite pas ça, évidemment, si les citoyen-ne-s ne souhaitent pas aller là, bien, on n'ira pas¹⁰ ».

Fonder un système d'identifiant gouvernemental sur l'utilisation de la biométrie mènerait à une banalisation insidieuse de cette technologie très invasive. Et ce même si son usage demeurerait facultatif.

Le critère retenu par les commissaires à la vie privée dans leur résolution n'est pas celui de la volonté mais de la nécessité¹¹. Quant à l'argument de la sécurité, les commissaires à la vie privée notent dans un autre document : « Il ne suffit pas de s'appuyer sur des objectifs

6. Nicolas Lachance, *Une transformation numérique sans expertise et sans effectifs pour Éric Caire*, Journal de Montréal, 25 avril 2023. En ligne : <https://www.journaldemontreal.com/2023/04/25/une-transformation-numerique-sans-expertise-et-sans-effectifs-pour-eric-caire>

7. Rousseau, *La souveraineté numérique en agroalimentaire au Canada et au Québec*, CIRANO, 16 février 2021. En ligne : <https://cirano.qc.ca/files/publications/2021PE-03.pdf>

8. Nicolas Lachance, *Identité numérique des Québécois: la reconnaissance faciale ne sera pas obligatoire*, Journal de Québec, 25 février 2022. En ligne : <https://www.journaldequebec.com/2022/02/25/identite-numerique-des-quebecois-la-reconnaissance-faciale-ne-sera-pas-obligatoire>

9. Stéphane Rolland, *La Presse canadienne, Des documents financiers seront-ils associés à nos futures identités numériques au Québec?*, Le Devoir, 7 janvier 2022. En ligne : <https://www.ledevoir.com/politique/quebec/658875/des-documents-financiers-seront-ils-associes-a-nos-futures-identites-numeriques-au-quebec?>

10. Journal des débats de la Commission des finances publiques, Vol. 47 N° 21, *Étude des crédits budgétaires du ministère de la Cybersécurité et du Numérique*, 26 avril 2023. En ligne : <https://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/commissions/cfp-43-1/journal-debats/CFP-230426.html>

11. « La collecte ou l'utilisation de renseignements particulièrement intimes, sensibles et permanents, comme les données biométriques, ne devraient être envisagées que s'il est démontré que d'autres moyens moins intrusifs ne permettent pas d'atteindre l'objectif poursuivi; »

généraux de sécurité publique pour justifier l'utilisation d'une technologie aussi intrusive que la reconnaissance faciale¹² ».

L'usage de la biométrie semble se répandre au sein du gouvernement québécois. En 2020, la Sûreté du Québec concluait un contrat avec la société Idemia pour une « solution d'empreintes digitales et de reconnaissance faciale en mode infonuagique privé ». En 2022, la SAAQ annonçait adopter elle aussi cette technologie, apparemment pour « faire le ménage » de sa banque de photos¹³. Si le chaos généré par la transition numérique de l'organisme a mené la ministre des Transports, Geneviève Guilbault, à suspendre ce projet, tout indique qu'il ne s'agit que d'une pause¹⁴. L'extension projetée de cette technologie à l'identifiant numérique démontre l'insouciance du gouvernement quant aux risques que fait planer cette technologie sur la vie privée et la démocratie. Comme le signalent encore les commissaires à la vie privée :

« Si elle est utilisée de manière inappropriée, la technologie de reconnaissance faciale peut donc avoir des effets durables et sérieux sur la vie privée et sur d'autres droits fondamentaux. Cela inclut des préjudices subis par certaines personnes dont les renseignements personnels peuvent être recueillis, utilisés ou communiqués, mais aussi des préjudices pour les groupes et les communautés et des préjudices sociétaux plus généraux qui découlent de la plus grande capacité des autorités à surveiller les espaces physiques et numériques dans lesquels les citoyen-ne-s interagissent. Il peut être difficile de limiter cette plus grande capacité de surveillance une fois qu'elle est enclenchée¹⁵ ».



Crédit : Sigmund sur Unsplash

**Et qu'en sera-t-il en cas de vol d'identité ?
Les appréhensions sont d'autant plus importantes
que le gouvernement peine à recruter des experts
en cybersécurité, ce qui l'amène à dépendre
fortement du secteur privé.**

12. Commissariat à la protection de la vie privée du Canada, *Document d'orientation sur la protection de la vie privée à l'intention des services de police relativement au recours à la reconnaissance faciale*, mai 2022, par. 62.

13. Nicolas Lachance, *Après ses ratés informatiques, la SAAQ se lance dans la reconnaissance faciale*, Journal de Québec, 4 avril 2023.
En ligne : <https://www.journaldequebec.com/2023/04/04/la-saaq-utilisera-la-reconnaissance-faciale-pour-prevenir-les-fraudes>

14. Nicolas Lachance, *Reconnaissance faciale à la SAAQ: Guilbault demande la suspension du projet*, Journal de Québec, 4 avril 2023.
En ligne : <https://www.journaldequebec.com/2023/04/04/reconnaissance-faciale-a-la-saaq-guilbault-demande-la-suspension-du-projet>

15. *Document d'orientation sur la protection de la vie privée à l'intention des services de police relativement au recours à la reconnaissance faciale*. Précité. par. 14

Mais l'identité numérique (IN) ne crée, en soi, aucun droit et l'accès à des programmes sociaux peut demeurer bien théorique, même avec un tel outil. Dans ce contexte, l'IN s'avère surtout un catalyseur de l'économie numérique, une identité *transactionnelle* comme la décrit le Center for Human Rights & Global Justice [...].

Fracture numérique

Comment, enfin, garantir que l'identifiant numérique n'accentuera pas la fracture numérique d'une partie de la population ? Que le passage au gouvernement en ligne ne sera pas l'occasion de coupes sévères dans les services téléphoniques ou en personne ? Que les exclu-e-s du numérique ne seront pas laissés pour compte dans l'accès aux services gouvernementaux. Cet écart est déjà très préoccupant comme le signale le Protecteur du citoyen dans son dernier rapport : « (...) il existe un véritable fossé entre, d'une part, les services mis en ligne et, d'autre part, les personnes qui éprouvent des problèmes d'accès à ces modes de communication¹⁶ ».

Ailleurs dans le monde

La course à l'identifiant numérique dépasse les frontières québécoises. Le ministre Caire collabore depuis quelques années avec le fédéral et les provinces de l'Ontario et de la Colombie-Britannique pour assurer l'interopérabilité (compatibilité) des services d'IN de chaque gouvernement¹⁷.

En France, une application gouvernementale (France Identité Numérique) a été lancée en septembre 2023. Le gouvernement vise une généralisation de l'IN (80 % d'utilisateurs) en 2027. L'IN n'est toutefois pas obligatoire et, fait important, l'État, devant la grogne et des avis défavorables de la Commission nationale de l'informatique et des libertés, l'équivalent de la CAI pour le Québec, a dû renoncer à l'utilisation de la reconnaissance faciale¹⁸. Une IN européenne est aussi en cours d'élaboration.

En février 2017, la Banque Mondiale, et d'autres entités, publiaient les *Principes généraux sur l'identification pour un développement durable : vers l'ère numérique*¹⁹. L'objectif officiel : offrir une forme légale d'identification permettant l'accès aux services publics, aux programmes sociaux et au marché en ligne. À cela s'ajoute une initiative de la Banque mondiale (ID4D) pour fournir une gamme complète de soutiens financiers

et techniques aux niveaux national et régional en Afrique.

Mais l'IN ne crée, en soi, aucun droit et l'accès à des programmes sociaux peut demeurer bien théorique, même avec un tel outil. Dans ce contexte, l'IN s'avère surtout un catalyseur de l'économie numérique, une identité « transactionnelle » comme la décrit le Center for Human Rights & Global Justice dans un texte de juin 2022. L'organisme reproche aussi à la Banque Mondiale de soutenir des projets d'IN fondés sur la biométrie.

« La Banque prend soin de préciser que les données biométriques ne sont pas exigées. Mais en insistant autant sur leurs avantages dans toute sa documentation, l'initiative ID4D a contribué à normaliser l'utilisation extensive de la biométrie dans les systèmes d'identification numérique²⁰ ». [Traduction libre]

Coincidence ? Secure Identity Alliance (SIA), qui compte parmi ses membres les principales entreprises de biométrie, endosse les Principes généraux sur l'identification établis par la Banque Mondiale.

Conclusion

L'identité numérique soulève nombre d'enjeux de droits humains : vie privée, protection des données, anonymat, surveillance, cybersécurité, inégalités, démocratie, relation des citoyen-ne-s avec l'État, accès aux programmes sociaux, etc.

Autant de défis qui justifient amplement la tenue d'un débat public, démocratique et éclairé sur l'ensemble du projet d'identifiant numérique, comme le réclament de nombreux experts et organisations, dont la Ligue des droits et libertés.



16. Rapport annuel 2022-2023, page 13. En ligne : https://protecteurducitoyen.qc.ca/sites/default/files/2023-09/rapport_annuel-2022-2023-protecteur-citoyen.pdf

17. En ligne : <https://www.newswire.ca/fr/news-releases/avancees-importantes-en-matiere-d-identite-numerique-pour-le-quebec-rencontre-des-ministres-federal-provinciaux-et-territoriaux-sur-la-confiance-numerique-et-la-cybersecurite-869739478.html>

18. Louis Adam, *France Identité numérique veut faire oublier Alicem*. ZDNET, 2 mai 2022. En ligne : <https://www.zdnet.fr/actualites/france-identite-numerique-veut-faire-oublier-alicem-39941353.htm>

19. En ligne : <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/423151517850357901-0190022018/original/webFrenchID4DIdentificationPrinciples.pdf>

20. Center for Human Rights and Global Justice, NYU School of Law, *Paving a Digital Road to Hell? A Primer on the Role of the World Bank and Global Networks in Promoting Digital ID*, juin 2022. En ligne : https://chrj.org/wp-content/uploads/2022/06/Report_Paving-a-Digital-Road-to-Hell.pdf

Business as usual ou la transition énergétique selon la CAQ

ERIC PINEAULT

Professeur, Institut des sciences de l'environnement de l'UQAM
et chercheur associé à la Chaire de recherche UQAM en transition écologique

Pour le gouvernement du Québec, la transition énergétique se limite à une occasion d'affaires à saisir, alors que l'urgence climatique exige une tout autre perspective.

Quels seraient les contours d'une politique de transition si l'urgence climatique était prise au sérieux par le gouvernement du Québec? Elle reposerait sur trois piliers. Le premier pilier serait la priorité à l'atteinte, voir au dépassement, des cibles de réduction de gaz à effet de serre (GES) et de protection de la biodiversité sur le territoire québécois. Nos politiques économiques et énergétiques seraient modelées en fonction de ces deux objectifs. Comme second pilier, il y aurait la participation de la population aux décisions structurantes pour atteindre ces cibles, à partir d'un débat public, vaste, structuré et franc — c'est à dire informé par la science — sur les trajectoires de transition possibles pour le Québec. Ce dialogue social sur les trajectoires de transition devrait également porter sur les changements socio-économiques qu'elles impliquent, ainsi que le type de politique énergétique qui en découle. Finalement, le troisième pilier serait l'accompagnement des communautés locales, villes, villages et municipalités régionales de comtés (MRC), dans la mise en œuvre de stratégies de résilience socio-écologique et d'adaptation aux changements climatiques.

Trois piliers

Le premier pilier implique à court terme d'introduire une conditionnalité écologique dans toutes les décisions économiques, énergétiques et écologiques de l'État, incluant ses programmes de subventions¹. Compte tenu de l'urgence environnementale, cette conditionnalité doit primer sur les autres considérations. Le second pilier implique d'ouvrir un processus de dialogue social pour prendre en charge la transformation socio-écologique de l'économie et de la société québécoise afin que la transition puisse être planifiée démocratiquement. C'est une mesure de moyen à long terme. Le troisième pilier permet aux gouvernements de proximité et aux communautés locales mobilisées d'agir maintenant pour transformer matériellement notre cadre de vie, nos modes de production et d'occupation du territoire. Évidemment, ce n'est pas de cette manière que s'organise la gouvernance de la transition écologique sous la Coalition avenir Québec (CAQ). Bien que ce gouvernement reconnaisse nominalement l'existence d'une urgence climatique, il aborde cette question, comme bien d'autres, avec une approche affairiste. La transition comme occasion d'affaires? Cela semble résumer en quelques mots

l'approche *business as usual* de la CAQ vis-à-vis des enjeux environnementaux.

Northvolt donne le ton

L'annonce de l'accueil de l'entreprise suédoise Northvolt a donné le ton. D'un côté un investissement public substantiel dans une industrie stratégique pour la transition énergétique, de l'autre une révision des règles qui encadrent le Bureau d'audiences publiques sur l'environnement (BAPE) afin que ce projet échappe à une évaluation en bonne et due forme de ses impacts environnementaux. L'urgence climatique justifie, semble-t-il, l'état d'exception en matière de politique environnementale, même pour ce qui se présente comme le plus important projet industriel privé de l'histoire du Québec. Pourtant, des enjeux il y en a, particulièrement en matière d'impacts sur la biodiversité et les milieux humides.

Le premier ministre du Québec voit dans l'arrivée de Northvolt, qui produira des batteries pour les constructeurs de véhicules électriques, un premier pas vers un retour de l'industrie de production de l'automobile au Québec. On pourrait dire que la transition écologique à la CAQ se résume à une grande occasion d'affaires.

1. En ligne : https://cffp.recherche.usherbrooke.ca/wp-content/uploads/2023/10/cr-2023-17_contreparties_vf.pdf

Alors qu'ailleurs la transition énergétique s'inscrit dans un vaste débat public impliquant la production et la discussion d'une gamme de scénarios alternatifs, ici le gouvernement continue de défendre les infrastructures de l'automobilité telles que le 3^e lien et de faire l'apologie de l'étalement urbain.

Notre dotation en hydroélectricité qui, sans être entièrement propre, est au moins renouvelable, sert d'appât à des grandes entreprises multinationales qui ont besoin d'énergie verte pour leurs procédés industriels. L'équipe économique de la CAQ, le ministre de l'Économie et de l'Énergie en premier, se promène d'un Davos à l'autre en promettant à qui veut l'entendre des futurs mégawatts à des prix plus que concurrentiels. Mégawatts que le Québec ne produit pas encore. La publication du plan d'action 2035 par Hydro-Québec confirme cette tendance dans la mesure où il privilégie l'augmentation de la production d'électricité sur la réduction planifiée de la demande et prévoit que le quart de ces nouveaux mégawatts seront destinés à la croissance industrielle.

Une transition pour que rien ne change

Quels sont les éléments de cette politique de transition *business as usual* ? Elle tient dans les deux éléments qui composent l'expression : « comme d'habitude » et « affaires ». L'aveu par le premier ministre que son souhait ultime est d'attirer un constructeur d'automobiles électriques au Québec en dit long sur sa compréhension des changements à apporter à nos modes de vie, à l'organisation du territoire et aux manières de produire et de consommer dans la transition.

La réponse est simple, on ne change rien, on n'a qu'à électrifier.

La transition est purement technologique, pour paraphraser Naomi Klein, tout va changer, mais rassurez-vous rien ne va changer. Alors que le Québec a déjà été un

important producteur de matériel roulant pour le transport collectif, qu'il compte des entreprises engagées dans la production d'autobus électriques et de camions électriques, le premier ministre rêve d'une usine capable de produire des VUS *made in Québec*. En attendant, on peut être fier de fournir des batteries à l'usine du Michigan qui produit les E-Hummer.

Le plan d'action d'Hydro-Québec pour 2035 est de la même trempe. Bien qu'Hydro augmente ses ambitions en efficacité énergétique, le plan ne fait pas de la réduction de la demande en énergie une pierre d'assise de sa stratégie. Il incarne ainsi dans la vision du gouvernement qu'il sera possible de tout décarboner ou presque en électrifiant et qu'il y en aura, en plus, pour les nouveaux projets industriels. Résultat, il faut prévoir ajouter de 8 000 à 9 000 mégawatts de plus d'ici 2035 en construisant de nouveaux grands complexes hydroélectriques dans le Nord et en tapissant le sud du Québec d'éoliennes. Et, même au terme de cet effort, on ne sera pas assez avancé dans la décarbonation. Le Québec continuera de brûler du gaz pour chauffer les bâtiments en période de pointe et on nous fait miroiter la possibilité de redémarrer la production d'énergie nucléaire.

Alors qu'ailleurs la transition énergétique s'inscrit dans un vaste débat public impliquant la production et la discussion d'une gamme de scénarios alternatifs, ici le gouvernement continue de défendre les infrastructures de l'automobilité telles que le 3^e lien et de faire l'apologie de l'étalement urbain.

Duplessisme énergétique

Affaires est le deuxième terme de notre expression. La transition réduite à sa plus simple itération — le développement de technologies qui mobilisent de l'électricité — c'est, aux yeux de la CAQ, autant de projets d'investissements privés. Le modèle de développement est bien rodé depuis les années 1950 : accueil de grandes entreprises industrielles étrangères à l'affût d'intrants à bas prix, environnement réglementaire allégé et prévisible, allègements fiscaux. Il fut un temps où c'était la main d'œuvre et le minerai de fer, aujourd'hui les multinationales viennent chercher de l'énergie verte sous son coût marginal de production. Le tissu industriel du Québec et son système énergétique deviennent ainsi un point nodal, une étape, dans une longue chaîne de valeur dont l'amont et l'aval nous échappent presque entièrement.

Plutôt qu'un développement économique et industriel qui répond aux besoins de transition du Québec, celui-ci est largement organisé par des forces économiques externes et globales que le gouvernement se presse d'accommoder. La confusion est ainsi entretenue entre un soutien aux entreprises qui interviennent dans les technologies nécessaires à la décarbonation et la planification d'une transition viable au Québec. Est-ce que les batteries de Northvolt vont servir aux fabricants de véhicules de transport collectif au Québec ? Nul ne le sait. Quelle est la proportion de matériaux et de services que Northvolt va acheter aux PME québécoises ? Nul ne le sait. « Nous avons confiance dans le marché » nous répète le premier ministre, et c'est pourquoi la subvention de 2,9 milliards à l'entreprise vient sans obligation d'achat local.

En fin de compte, ce n'est pas tant l'urgence climatique qui définit l'état d'exception justifiant la suspension de nos règles, mais plutôt l'urgence d'une occasion d'affaires à ne pas rater.



75^e anniversaire de la *Déclaration universelle des droits de l'homme*

« Toute personne a droit à ce que règne, sur le plan social et sur le plan international, un ordre tel que les droits et libertés énoncés dans la présente *Déclaration* puissent y trouver plein effet. » *Déclaration universelle des droits de l'homme*, Article 28



Credit : UN Photo, UNTZ0844

À l'occasion du 75^e anniversaire de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* (DUDH) adoptée le 10 décembre 1948, la revue *Droits et libertés* consacre quelques pages à la genèse de la *Charte internationale des droits de l'homme* et à quelques perspectives critiques des engagements des États envers les droits humains.

Plus que jamais le respect, la protection et la mise en œuvre de tous les droits humains, politiques, civils, économiques, sociaux et culturels, sont des obligations auxquelles les États doivent répondre. Les militant-e-s des organisations de défense des droits au Québec, au Canada et ailleurs dans le monde, jouent un rôle essentiel pour le respect des droits humains. Ils et elles ne cessent de porter à bout de bras, au bout de leurs pancartes, de leurs porte-voix et de leurs claviers, un projet de société basé sur les droits humains et de rappeler aux gouvernements leurs obligations.

Dans la foulée de l'adoption de la DUDH, des militant-e-s de la première heure qui avaient réclamé l'adoption d'une charte des droits dès les années 1950 et en 1963, ont contribué à fonder la Ligue des droits et libertés, appelée alors la Ligue des droits de l'homme.

Lors de l'exposition *Droits en mouvements*, soulignant les 60 ans de la Ligue des droits et libertés, qui s'est tenue à l'été 2023, des commentaires de visiteur-euse-s ont été recueillis dans un espace de cocréation aménagé à l'Écomusée du fier monde. Il était important de connaître leur point de vue sur les grands enjeux de l'avenir pour les droits humains. Une sélection de ces commentaires vous sont maintenant partagés en page 23.

Vous aussi pouvez partager votre point de vue! Nous aimerions vous entendre à propos des grands enjeux de l'avenir pour les droits humains. Écrivez-nous!

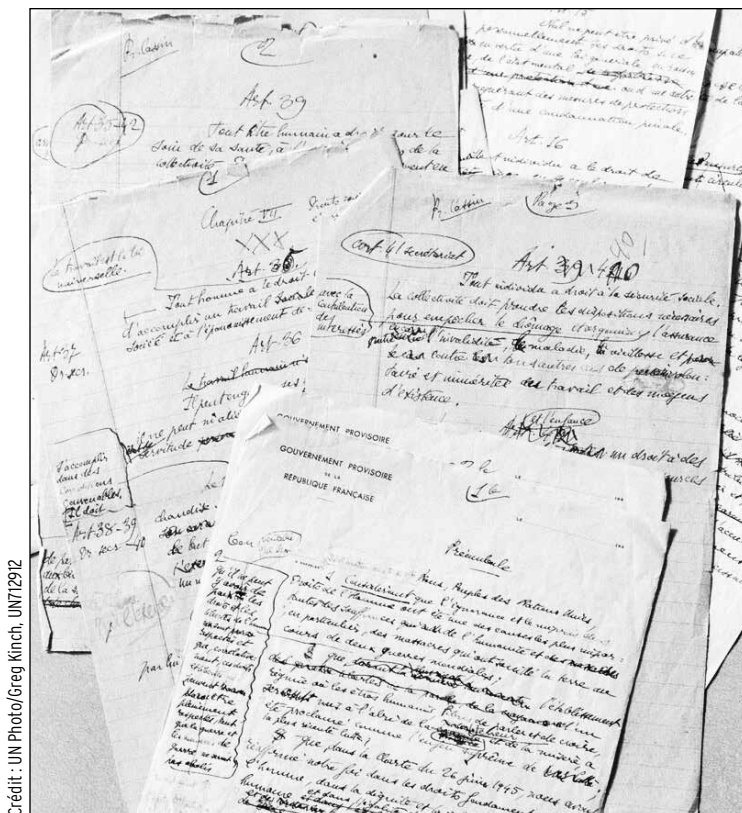


La DUDH: genèse de l'édifice universel des droits humains

ÉDOUARD DE GUISE

Étudiant à l'Institut d'études politiques de Paris et militant à la LDL

Adoptée au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, la *Déclaration universelle des droits de l'homme* est le fruit d'un travail collectif et non pas celui d'une seule femme ou seul homme extraordinaire. Pour la première fois, un document, innovateur et universel, énonce une liste de droits humains inaliénables.



Credit : UN Photo/Greg Kinch, UN712912

Un aperçu de premières versions manuscrites du préambule et de certains articles de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* sur du papier du Gouvernement provisoire de la République française.

La *Déclaration universelle des droits de l'homme* (DUDH), adoptée le 10 décembre 1948, constituait à la fois une avancée remarquable dans l'internationalisation de la protection des droits humains et une déception pour celles et ceux qui espéraient y voir un outil juridiquement contraignant pour les États.

La DUDH, à son adoption, innovait quant à sa portée et à son envergure. D'abord, sur la forme, aucun texte n'avait prétendu à l'universalité sur la scène internationale avant la DUDH. Il existait alors déjà, dans quelques pays, des déclarations des droits rédigées à la suite des grandes révolutions des XVII^e et XVIII^e siècles. Ces déclarations avaient une prétention à l'universalité mais ne concernaient que les rapports de l'État à l'individu en droit interne. Elles n'étaient souvent pas respectées pour toutes et tous, comme ce fut le cas des personnes autochtones, des femmes, des personnes noires, et de plusieurs autres minorités; elles n'avaient qu'une portée circonscrite à la nation. Il existait également, du côté des organisations civiles, des documents privés qui tentaient de codifier le droit international des droits humains. Ce fut le cas notamment des codifications de

l'Institut de droit international en 1929 et de la Ligue des droits de l'Homme en 1936. Ces documents n'étaient cependant pas reconnus par la communauté internationale et ils n'ont pas progressé vers un ordre international de protection des droits humains.

Par ailleurs, il y avait des documents qui avaient la forme de la *Déclaration* sans en avoir l'envergure sur le fond. C'est le cas de la *Déclaration du 8 février 1815* du Concert de l'Europe sur l'abolition de la traite esclavagiste. C'est également le cas du *Traité de Berlin* de 1878, qui contenait une disposition pour protéger les minorités chrétiennes dans l'Empire ottoman. Ces traités, bien qu'ayant une forme juridique ou déclaratoire, étaient bien loin de déclarer des droits pour toutes et tous, ne s'en tenant qu'à un seul enjeu.

La genèse

L'idée d'une charte mondiale de protection des droits humains était promue et revendiquée depuis la Crise des années 1930 par des figures intellectuelles de différents milieux, comme les groupes syndicaux, pacifistes, féministes, juifs, chrétiens et libéraux. Dans son discours au Congrès des États-Unis du 6 janvier 1941, le président Franklin Delano Roosevelt lançait le débat sur la protection des droits dans le nouveau régime international qui serait établi à la fin de la Seconde Guerre mondiale. Il espérait alors pousser les États-Unis hors de leur isolationnisme pour soutenir les alliés qui vivaient alors, pour la plupart, sous l'occupation nazie. Il formulait dans ce discours son souhait que soient protégées quatre libertés : la liberté d'expression, la liberté de religion, la liberté de vivre à l'abri du besoin et de la tyrannie. Ces libertés préfigurent l'esprit de la DUDH dans son inclusion au sein d'un même texte de droits civils, politiques, sociaux et économiques.

L'échec de la Société des Nations

Un deuxième fait historique a inspiré la forme et le fond de la DUDH : l'échec de la Société des Nations. Malgré sa structure et ses objectifs d'abord politiques et

L'idée d'une charte mondiale de protection des droits humains était promue et revendiquée depuis la Crise des années 1930 par des figures intellectuelles de différents milieux, comme les groupes syndicaux, pacifistes, féministes, juifs, chrétiens et libéraux.



Credit: UN Photo, UNT/42877

diplomatiques, l'action de la Société des Nations couvrait quatre orientations qui relevaient du droit international des droits humains : le respect des droits des minorités, la protection des réfugié-e-s, l'amélioration des conditions des travailleuses et travailleurs et une justice pénale internationale. Outre ces grandes orientations, on y affirme le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes, toile de fond de l'organisation pensée par le président Woodrow Wilson. L'action de la Société n'a pas été vaine, puisqu'elle a, notamment, créé le poste de haut-commissaire aux réfugiés, qui avait instauré le passeport Nansen, un document de voyage destiné aux apatrides. Il a d'abord servi, en 1922, aux réfugié-e-s du bolchévisme, « contre-révolutionnaires » qui avaient été déclarés apatrides. En 1924, il a ensuite permis aux Arménien-ne-s de

Le 27 janvier 1947 est la première réunion de la Commission des droits de l'homme du Conseil économique et social des Nations unies dont la première fonction a été de rédiger la *Déclaration universelle des droits de l'homme*. Sur la photo, de gauche à droite : Mme Eleanor D. Roosevelt, États-Unis, présidente ; Prof. John P. Humphrey, Canada, premier directeur de la Division des droits de l'homme du Secrétariat général des Nations unies ; Dr. Charles Malik, Liban, rapporteur. Par la suite, les travaux de la Commission ont porté sur les deux *Pactes* et d'autres instruments de droits humains. En 2006, la Commission a été dissoute pour être remplacée par le Conseil des droits de l'homme des Nations unies.



Crédit : UN Photo/Marvin Bolotsky, UN7479289

De septembre à décembre 1948, le Palais de Chaillot, bâtiment emblématique de l'Exposition internationale de 1937 à Paris, a accueilli la Troisième Assemblée générale des Nations unies. Les machines à écrire envoyées de New York sont testées dans l'une des salles du musée avant d'être distribuées dans les différents bureaux.

fuir le génocide. La Société des Nations a donc joué un rôle important dans la protection de certains groupes et classes de la société.

La création de l'Organisation internationale du travail

En matière de protection des travailleuses et travailleurs, la Société avait entre autres présidé à la création de l'Organisation internationale du travail (OIT), plus tard intégrée à l'Organisation des Nations unies (ONU). L'OIT a adopté une série de conventions portant sur les droits des travailleuses et travailleurs, des femmes, des enfants, des migrant-e-s et plus encore. La *Déclaration de Philadelphie* de 1944, document concernant les buts et objectifs de l'OIT, a même été décrite par plusieurs comme la première déclaration de droits à

vocation universelle. Cependant, la Société n'avait pas de régime unique de protection des droits humains, ce que tenteront d'accomplir les architectes du système des Nations unies à l'aune des conséquences des tragédies humaines de la Seconde Guerre mondiale.

La rédaction

L'ONU a été créée en 1945 par l'adoption de la *Charte des Nations unies* à la clôture de la conférence de San Francisco. La *Charte* faisait suite à la *Déclaration des Nations unies*, un texte signé par 26 pays alliés en 1942. Cette déclaration constituait alors le premier document international faisant explicitement appel à la protection des droits humains dans leur intégralité à l'échelle internationale. Un comité de rédaction de la DUDH, présidé par Eleanor Roosevelt, a été formé en 1947. Des juristes d'origines diverses avaient été appelés à former ce comité pour poser la première brique dans l'édification d'un nouveau système de protection des droits de la personne. Le comité était épaulé par John Peters Humphrey, professeur de droit à l'Université McGill et premier directeur de la Division des droits de l'homme du Secrétariat général des Nations unies.

Un travail collectif

Contrairement aux croyances populaires alimentées par la littérature nationaliste et patriotique, en vogue surtout en France, aux États-Unis et au Canada, la rédaction de la DUDH n'était pas le fruit du travail d'une seule femme ou d'un seul homme extraordinaire. Humphrey avait rédigé la première ébauche du document dans le cadre de ses fonctions au Secrétariat général. Son travail a été repris par René Cassin, juriste français et membre du gouvernement de la France libre pendant l'occupation allemande, qui a notamment milité pour remplacer le terme « international » par le terme « universel » pour que la DUDH ne relève pas exclusivement du champ de compétence étatique. Il a également donné un style déclaratif « à la française » au document. Peng-Chun Chang, universitaire

et militant des droits humains en Chine, a insisté pour que la DUDH soit exempte de références religieuses au « Créateur » ou à la « nature », pour qu'elle soit plus inclusive. Les autres membres du Comité de rédaction ont également apporté des précisions et des améliorations au projet de DUDH pour en faire un document qui soit de portée réellement internationale, avec la participation consultative des gouvernements et des ONG. Grâce, entre autres, au soutien des Soviétiques, la DUDH signifiait également, dès son adoption, un élargissement considérable du domaine traditionnel des droits humains aux droits économiques et sociaux, revendication portée principalement par les groupes syndicaux. Ces droits faisaient alors leur toute première apparition dans les textes juridiques internationaux sur un pied d'égalité avec les droits civils et politiques.

Toutefois, la balance du pouvoir à l'Assemblée générale de l'ONU était alors favorable aux pays occidentaux, dont certains avaient encore des colonies. On ne retrouve donc pas dans la DUDH le plus important des droits collectifs ; il figure pourtant au premier article des deux *Pactes* de 1966¹ mettant en œuvre le projet de la DUDH : le droit des peuples à l'autodétermination. La différence entre le texte de la DUDH et celui des *Pactes* de 1966 témoigne certainement d'un déplacement du poids diplomatique aux Nations unies depuis l'Occident vers ses anciennes colonies, fruit du mouvement de décolonisation entre la fin des années 1940 et les années 1960.



Crédit : UN Photo, UN736823

Vers les Pactes

La forme juridique du texte a créé un litige dès le début de la rédaction de la DUDH, et ce n'était pas leur statut colonial qui alignait les pays. Finalement, certains pays ont préféré que la DUDH ne soit pas contraignante. Au Canada par exemple, le gouvernement a hésité à voter l'adoption de la DUDH, craignant devoir respecter la liberté d'expression ou de religion de certains groupes comme les communistes ou les Témoins de Jéhovah. Humphrey n'aurait convaincu le Cabinet de voter en faveur de l'adoption qu'au dernier vote. Certains pays souhaitaient que la DUDH soit juridiquement contraignante, craignant qu'elle soit adoptée facilement, mais que les *Pactes*, contraignants, ne le soient pas. Bien que l'histoire n'ait pas matérialisé leurs craintes, le contexte de guerre froide ainsi que les tensions liées à la décolonisation leur ont presque donné raison. Il a donc fallu attendre 18 ans — 28 ans si l'on considère la date de l'entrée en vigueur — pour que soient adoptés des instruments juridiques qui pouvaient assurer la mise en œuvre des objectifs de la DUDH.

Cette photo prise le 21 septembre 1948 montre une vue générale de la première séance de la Troisième session régulière de l'Assemblée générale des Nations unies qui a mené à l'adoption de la DUDH, le 10 décembre 1948. Au vote final, parmi les 58 pays membres, huit pays se sont abstenus de voter pour l'adoption de la DUDH soit l'Afrique du Sud, l'Arabie saoudite, l'URSS et cinq pays du bloc de l'Est. Le Canada s'est abstenu lors des votes précédents.

1. *Pacte international sur les droits civils et politiques* (PIDCP) et le *Pacte international sur les droits économiques, sociaux et culturels* (PIDESC).



Crédit : UN Photo. UN7742213

Eleanor D. Roosevelt tient une affiche en espagnol de la DUDH. Après son adoption en 1948, elle poursuivra son implication à promouvoir les droits définis dans la DUDH.

La différence entre le texte de la DUDH et celui des *Pactes* de 1966 témoigne certainement d'un déplacement du poids diplomatique aux Nations unies depuis l'Occident vers ses anciennes colonies, fruit du mouvement de décolonisation entre la fin des années 1940 et les années 1960.

Les Pactes

Entre la DUDH et les *Pactes*, plusieurs vagues de décolonisation se sont succédé, marquant un élargissement considérable du nombre de pays à l'Assemblée générale de l'ONU. Cet élargissement a entraîné un changement dans la balance du pouvoir au sein de cette assemblée : les pays en développement avaient maintenant la majorité. L'époque était également marquée par la guerre froide, polarisant la politique mondiale. Ces deux grandes divisions : décolonisation et guerre froide étaient la toile de fond de la création et de la rédaction de l'instrument juridique contraignant qui manquait à la DUDH. C'est dans ces conditions qu'a été déterminée la forme de ce nouvel outil, composé de deux pactes : l'un concernerait les droits civils et politiques, favorisés par l'Occident ; l'autre concernerait les droits sociaux et économiques, promus par le bloc soviétique et les pays en développement.

En 1966, la rédaction des *Pactes* était terminée et la période de ratification pouvait débuter. Les *Pactes* ne sont entrés en vigueur qu'en 1976. Ils ont par la suite été complétés de protocoles facultatifs d'application ou de précision. Le plus célèbre d'entre eux était celui portant sur l'abolition de la peine de mort, en 1989. Il résultait de plusieurs années de travail militant sur les scènes nationale et internationale. La *Déclaration universelle des droits de l'homme* ainsi que les deux *Pactes* constituent ensemble la fondation du régime international de protection des droits humains. On appelle ce corpus de textes la *Charte internationale des droits de l'homme*.

Si les *Pactes* identifient les obligations des États de respecter, de protéger et de mettre en œuvre les droits humains, les dernières décennies nous démontrent que les gouvernements prennent rarement les devants pour les assumer, et quand ils le font, il s'avère que ce sont bien souvent les crises ou les urgences qui dictent leurs actions.



Mettre en œuvre des droits : complexification et marginalisation

SYLVIE PAQUEROT

Professeure retraitée, École d'études politiques, Université d'Ottawa,
membre du CA de la Fondation Danielle Mitterrand

Depuis l'adoption de la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, on peut observer d'un côté, une prolifération des instruments et des mécanismes de protection des droits humains, visant des catégories particulières (femmes, enfants, apatrides, etc.) ou des situations spécifiques (travail forcé, torture, etc.) ; mais de l'autre côté, on constate que le respect et la protection des droits humains, dans une gouvernance de plus en plus axée sur la gestion de crises ou d'urgences, ne sont plus, s'ils l'ont jamais été, au cœur des objectifs des gouvernements.



Crédit : UN Photo/A. Rauscher, UN75/47294

Cette photo de manifestant-e-s a été prise à la dernière journée de la Conférence mondiale sur les droits de l'homme qui s'est tenue du 14 au 25 juin 1993 à Vienne, en Autriche. Sur la pancarte au sol, il est écrit « Cessez de bafouer les droits humains », un message toujours aussi pertinent.

Si la *Déclaration universelle des droits de l'homme* (DUDH), en 1948, établit un catalogue des droits humains que la communauté des États est prête à reconnaître, ce sont les deux *Pactes*¹ entrés en vigueur en 1976 qui introduiront des obligations claires pour les États : *respecter, protéger et mettre en oeuvre* ces droits. Le développement du cadre juridique international des droits humains s'est toutefois fortement complexifié depuis, comme leur mise en œuvre à travers des politiques publiques effectives...

instrument, essentielle à la précision des obligations des États, aura aussi pour effet de rendre plus complexe la compréhension même de la logique des droits humains, universels, inhérents et interdépendants, comme l'a rappelé la conférence de Vienne en 1993.

On peut illustrer les conséquences de cette complexité avec le traitement de la question de la violence faite aux femmes, particulièrement la violence conjugale, dont les États ont mis du temps à se sentir responsables, dans la mesure où cette violence n'était pas de leur fait. Il aura fallu la mise en place d'un mécanisme de Rapporteuse spéciale sur la violence faite aux femmes, ses causes et ses conséquences pour que cet enjeu soit considéré comme relevant des droits humains et donc de la responsabilité de l'État de *protéger* les femmes contre la violence de tiers.

Encore aujourd'hui, beaucoup interprètent les instruments visant des groupes ciblés comme donnant des droits spécifiques à ces groupes. Pourtant, il s'agit chaque fois essentiellement, de créer des obligations précises pour les États responsables de la mise en œuvre effective de mêmes droits, ceux du catalogue que constitue la DUDH, auprès des groupes plus vulnérables qui nécessitent des mesures particulières pour atteindre l'égalité. L'exemple le plus récent d'une telle confusion est sans doute le référendum australien, en octobre 2023, visant à inscrire dans la constitution les droits des peuples autochtones dans ce pays, qui a été rejeté. Un argument central des opposants était précisément que cela donnerait « plus de droits » aux Autochtones qu'aux autres citoyens-ne-s.

Malheureusement, devant la complexité plus grande d'un système de protection plus développé et mieux précisé, les États ont en quelque sorte « oublié » leur obligation de *promotion* et négligé l'importance de l'éducation aux droits. En effet, combien, parmi les personnes qui liront ce texte, peuvent dire qu'elles

On peut illustrer les conséquences de cette complexité [compréhension de la logique des droits humains] avec le traitement de la question de la violence faite aux femmes, particulièrement la violence conjugale, dont les États ont mis du temps à se sentir responsables, dans la mesure où cette violence n'était pas de leur fait.

Un édifice juridique complexe

D'abord, on s'apercevra très tôt que les obligations générales prévues aux *Pactes* ne peuvent suffire à la mise en œuvre concrète de l'égalité de personnes appartenant à des groupes ou des catégories historiquement exclues, discriminées ou marginalisées. Parallèlement à l'adoption et à la ratification des deux *Pactes*, le système onusien amorcera donc un processus de définition et de codification d'obligations plus précises, répondant aux situations spécifiques de ces groupes, qu'il s'agisse de s'attaquer à la discrimination en emploi vécue par les femmes, aux droits des personnes handicapées ou aux conditions particulières des travailleurs migrants, etc.

Ces conventions, traités ou mécanismes (rapporteurs spéciaux par exemple) se sont multipliés depuis l'adoption de la DUDH, non seulement à l'échelle internationale mais également au sein des différents systèmes régionaux de protection des droits. Or, cette multiplication des

1. Les deux *Pactes* sont : le *Pacte international des droits civils et politiques* (PIDCP) avec le Comité des droits de l'homme chargé de son application et le *Pacte international des droits économiques, sociaux et culturels* (PIDESC) avec le Comité des droits économiques, sociaux et culturels.

ont bénéficié d'une formation aux droits humains dans leur parcours scolaire obligatoire ? Comment peut-on sérieusement penser « promouvoir le respect universel des droits » tel que le stipule la *Charte des Nations unies*, sans savoir et comprendre vraiment ce qu'ils sont ?

De la société de droit à la société de marché

Mais si l'édifice juridique des droits humains s'est complexifié, leur mise en œuvre, elle, est devenue de plus en plus aléatoire sur le plan politique avec l'évolution des fondements et des valeurs de nos sociétés. C'est ici une contradiction fondamentale à laquelle nous faisons face : pour être revendiqués et mis en œuvre, les droits ont besoin d'une société de droit où le droit régule les rapports sociaux, et non la force ou la violence... et nos sociétés, à bien des égards, n'en ont plus que le nom.

La société de marché, mise de l'avant dans les années 1980 par Ronald Reagan (États-Unis) et Margaret Thatcher (Grande-Bretagne), s'est déployée largement, jusqu'à imprimer dans nos têtes l'idée que le marché, et non le droit, allait assurer des rapports sociaux apaisés. Dans cette logique, l'objectif principal de l'État néolibéral n'est plus d'assurer l'égalité et les droits de ses citoyen-ne-s, mais de garantir les conditions de bon fonctionnement du marché et de pallier occasionnellement ses déficiences. L'État n'intervient plus alors qu'en situation de crise ou d'urgence. Pourtant, la mise en œuvre des droits humains exige plutôt des politiques ancrées dans une perspective globale et de long terme.

La crise actuelle du logement nous offre une *caricature* de cette logique. On sait depuis plusieurs années que la situation se dégrade en matière de logement, que nos lois et nos règles ne suffisent plus à assurer l'accès de toutes les personnes à un logement convenable. Cette situation touche une part de plus en plus importante de la population. Elle revêt plusieurs dimensions imbriquées qui ne

sont pas apparues du jour au lendemain : entretien du parc locatif, écart coût/revenus, répartition territoriale, accès à la propriété, contenu de l'offre, etc. Pour assurer le droit au logement, l'État devrait donc adopter des politiques structurantes et revoir ses règles en prenant en compte ces différentes facettes du problème, mais sa réponse, pour l'heure, demeure celle d'une société de marché : il manque de logement, augmentons l'offre. Il ne s'agit en aucun cas d'assurer le droit au logement mais bien d'assurer l'équilibre du marché de l'habitation.

Les conséquences sur les droits de cette gouvernance par les crises et l'urgence vouée à la protection de la société de marché se donne à voir avec le plus de



Crédit : UN Photo, UN7547296

brutalité dans le domaine des libertés publiques. On assiste en effet à un retour en force de la violence politique et des restrictions aux libertés, y compris dans les pays que l'on considérerait jusqu'ici *démocratiques* : un ministre de l'Intérieur français qui se vante de contrevenir à la *Convention européenne de sauvegarde*, des manifestations faisant face à une violence policière disproportionnée, ou carrément interdites, etc. ; de plus en plus d'atteintes à ces libertés publiques se voient normalisées et légitimées dans les discours de nos dirigeants. Si la faillite

La Conférence mondiale sur les droits de l'homme qui s'est tenue à Vienne du 14 au 25 juin 1993 a mené à la Déclaration et au Programme d'action de Vienne ainsi qu'à la création du poste du Haut-Commissaire des Nations unies aux droits de l'homme. Une approche renouvelée des droits humains est entérinée à Vienne soit celle de l'universalité, l'indivisibilité et l'interdépendance des droits humains. Sur la photo de gauche à droite, on y voit le secrétaire-général Ibrahim Fall et le président de la Conférence Alois Mock qui se félicitent au terme de la conférence.

du droit humanitaire est de plus en plus évidente dans les conflits en cours, il faut aussi constater que les États prennent de moins en moins au sérieux leurs obligations en matière de droits humains en temps de paix. Le respect des droits humains n'est plus ni le critère, ni l'objectif de leur action. Ils ont *oublié* que la DUDH, en son article 28, leur faisait obligation de maintenir « un ordre tel que les droits et libertés puissent y trouver plein effet ».

Il fut beaucoup question, dans les années 1970, d'une troisième génération de droits et une conférence internationale a même eu lieu au Mexique, à l'initiative de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), pour réfléchir sur le sujet. Le droit à la paix, le droit au développement, le droit au patrimoine de l'humanité, le droit à l'environnement, entre autres, y ont été abondamment discutés. Ces enjeux, fondamentaux, doivent-ils être considérés au titre des droits humains, ou en tant que conditions nécessaires à la réalisation des droits ?

L'État n'intervient plus alors qu'en situation de crise ou d'urgence. Pourtant, la mise en œuvre des droits humains exige plutôt des politiques ancrées dans une perspective globale et de long terme.

Tout en reconnaissant l'importance de ces enjeux pour la réalisation des droits humains, plusieurs considèrent que les reconnaître en tant que droits entraînerait une complexité encore plus grande puisqu'on ne peut leur appliquer la logique à la base de tout droit qui exige en miroir l'identification d'un détenteur de l'obligation : *right holder/duty holder*. Or en matière de droit au développement, de droit à un environnement sain, de paix, etc., qui est le détenteur du droit ? Qui est le détenteur de l'obligation ? C'est peut-être encore ici dans l'article 28 de la DUDH que nous pourrions trouver l'amorce d'un raisonnement propre à intégrer ces enjeux dans l'agenda des droits humains : un ordre tel que les droits et libertés puissent trouver plein effet exige un environnement sain, le développement, la paix, etc.

Les droits de l'homme ne sont pas une politique écrivait en son temps Marcel Gauchet. Mais les droits humains doivent impérativement servir de boussole et d'horizon politique puisque seule la communauté politique est à même de garantir des droits.



Crédit : UN Photo/Mark Garten, UN1014222

Vue de la fonte des glaces autour de la base General Bernardo O'Higgins depuis le détroit de Bransfield en Antarctique lors de la visite du Secrétaire général António Guterres, le 24 novembre 2023.

En terminant, il apparaît essentiel de relever un troisième aspect à ces deux dimensions, complexité juridique et contradictions politiques, même si l'espace ne permet pas d'élaborer beaucoup ici : l'enjeu des *nouveaux droits*. Le droit à l'eau ou le droit à un environnement sain par exemple, dont le statut juridique demeure incertain sur le plan du droit international, obligent à poser la question de l'incomplétude du catalogue originel de la DUDH.

L'avenir des droits humains



Crédit: Daphnée Bouchard

Exposition *Droits en mouvements* à l'Écomusée du fier monde à l'occasion du 60^e anniversaire de la Ligue des droits et libertés, 2023.

Organisée à l'Écomusée du fier monde à l'occasion du 60^e anniversaire de Ligue des droits et libertés (LDL), l'exposition *Droits en mouvements* a été une formidable occasion de promouvoir les droits humains.

À la fin de l'exposition, un espace de cocréation a été aménagé comme un lieu de réflexion collective pour toutes les personnes qui, comme les militantes et militants de Ligue des droits et libertés, s'efforcent de bâtir un projet de société fondé sur l'universalité, l'indivisibilité et l'interdépendance de tous les droits humains.

Comme mise au jeu, des questions ont été soumises autour des grands enjeux de demain, sur les droits davantage fragilisés de nos jours et ceux qui risquent d'être menacés à l'avenir, sur les luttes actuelles et prioritaires et sur les nouveaux droits à mettre de l'avant pour construire un monde moins injuste. Nombreuses ont été les réponses des visiteurs de l'exposition, en voici quelques extraits.

Très beau lieu, très belle exposition! Les droits environnementaux peut-être? Notamment pour relire de manière critique les logiques prédatrices et extractivistes de l'industrialisation.

Bravo! Que faire des tensions entre les droits individuels de plus en plus mis de l'avant et les droits sociaux?

Bravo!
Ça dit beaucoup sur les luttes mais ça nous dit aussi qu'il faut continuer le combat.

Le droit d'accomplir ses rêves !!!



Merci beaucoup pour cette exposition. Je viens de Seattle. Il est intéressant de voir les similarités entre la lutte commune.

Belle expo historique, mais incomplète quant au passé récent. Peut-on parler de passeport vaccinal, de la Loi sur les mesures d'urgence adoptée en février 2022 et des arrestations associées, du congédiement sans solde des employés du gouvernement canadien, etc. Encore tabou dans l'espace public, semble-t-il...

Le droit à la ville, pour que l'espace urbain reste à tout le monde

En 2024, l'exposition *Droits en mouvements* pourra voyager! Communiquez avec la Ligue des droits et libertés pour accueillir la version autoportante de l'exposition dans votre milieu.

Le droit au logement, parce que la dignité de chacun-e doit pouvoir s'ancrer quelque part!

Les droits de personnes 2SLGBTQ.
La guerre contre l'intersectionnalité.
La montée de l'islamophobie et le mouvement anti-choix.
La fragilité de la démocratie.
Les pandémies et leur impact sur les droits des personnes.

Droits de travail pour les personnes en situation de handicap.

L'éducation au cœur des possibilités

LAURENCE GUÉNETTE

Coordonnatrice de la Ligue des droits et libertés

L'éducation, lorsqu'elle est abordée comme un droit émancipateur, dépasse les seules questions d'instruction, de qualification et de socialisation. Elle représente un levier extraordinaire pour combattre la pauvreté et pour participer pleinement à la société.



Crédit : André Query

| Manifestations du 23 novembre 2023

Prenons un instant pour réfléchir à ce qu'est *l'éducation*, non pas au sens technique et disciplinaire, mais au sens sociétal, philosophique et en tant que droit humain. L'éducation est une condition essentielle à la participation de la population à la vie collective et politique. À notre époque particulièrement trouble, elle constitue une clé de voûte pour combattre le marasme et l'apathie qui menacent de freiner les luttes sociales. Elle nourrit à la fois l'épanouissement personnel et l'émancipation collective, elle alimente les débats et les mobilisations que nous n'avons pas le luxe de délaissier. L'éducation, au sens large où l'entendait Paulo Freire, pédagogue brésilien, est un moyen subversif de transformer le monde dans lequel on vit. L'éducation se trouve au cœur de la possibilité que nous avons de résoudre les crises actuelles dans une perspective de justice sociale.

Comme l'énonce l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), l'éducation se doit d'être « l'un des outils les plus puissants pour permettre aux enfants et aux adultes marginalisés sur le

plan économique et social de s'extraire de la pauvreté et de participer pleinement à la société¹ ».

La Ligue des droits et libertés s'est penchée à quelques reprises sur le *droit à l'éducation*, mettant en relief les obligations des États pour en assurer le respect. L'exercice de ce droit est intimement lié à l'exercice d'autres droits, un caractère d'interdépendance qu'il est essentiel de reconnaître. En guise d'exemple, une personne ne jouissant pas d'une éducation accessible et adaptée aux besoins de sa communauté sera moins à même d'accéder à la justice si ses droits sont bafoués par son employeur ou son locateur ; de bien comprendre la posologie d'un médicament dont elle a besoin ; de sortir de la précarité et d'exercer son droit à un niveau de vie suffisant, etc.

Par ses engagements en matière de droits humains et du *Pacte international des droits économiques, sociaux et culturels* (PIDESC), le gouvernement du Québec doit respecter, protéger et mettre en œuvre le droit à l'éducation. Comme le rappelle Christine Vézina, l'une des autrices de ce dossier, « [le gouvernement du Québec] doit donc s'abstenir d'agir de manière à porter atteinte au droit, réglementer l'action du secteur privé afin qu'il se conforme aux obligations imposées par le droit à l'éducation et enfin adopter, de manière délibérée, des lois, des politiques publiques et des programmes et les financer suffisamment, afin de donner effet audit droit ».

Les portes de l'éducation et des connaissances ne sont-elles pas grandes ouvertes depuis les années 1960, quand le Québec a fait le choix de garantir à toutes et tous l'accès à l'éducation ? Pourtant, les constats provenant notamment des mouvements sociaux sont déplorables ; des facteurs économiques, géographiques, sociaux et culturels constituent des obstacles structurels multiples et empêchent de nombreuses personnes d'accéder pleinement à une éducation émancipatrice tout au long de la vie.

Au moment d'écrire ces lignes, les rues sont animées par la grève des enseignantes à *boutte* et de tout le personnel scolaire et de soutien à travers la province, qui malgré l'épuisement, sont déterminé-e-s à défendre l'école publique. Il se trouve que l'État se désengage progressivement des services publics depuis de nombreuses années, et qu'actuellement, le système scolaire public reflète fort dramatiquement les conséquences de cette tendance.

Telle qu'abordée dans cette édition de *Droits et libertés*, l'éducation va bien au-delà du *droit à l'éducation* tel que consacré par le droit international des droits humains. En plus de l'éducation formelle, elle englobe l'éducation au sens informel et non formel, populaire et citoyenne, déclinaisons essentielles de toutes ces façons par lesquelles l'être humain peut rendre son monde intelligible et y participer pleinement et en toute liberté. L'éducation formelle, celle qui se transmet via un parcours scolaire classique, est bien entendu fondamentale, mais elle ne peut se substituer aux formes plus horizontales, participatives, communautaires, voire contestataires, qui contribuent à façonner et à protéger les communautés, en créant des collectivités inclusives dotées d'un filet social réel et complet.

Avec cette édition de la revue, nous proposons de réfléchir au rôle de l'éducation, abordée dans son sens très vaste, pour donner force à la dignité de chaque personne et à l'épanouissement de chaque communauté, à la promotion des droits humains, à la lutte contre les inégalités et la pauvreté, au respect des diversités (culturelle, sociale, politique...), à la citoyenneté et à la solidarité. Les liens entre l'éducation et les droits humains sont nombreux et riches. Nous donnons voix dans ces pages à des auteurs et autrices en mesure de témoigner de diverses situations mettant en péril le droit à l'éducation, et d'initiatives déployant des formes inclusives et transformatrices d'éducation dans les communautés. Vous y lirez des chercheur-euse-s, des citoyen-ne-s impliqué-e-s dans la défense du système scolaire public et les groupes communautaires, des personnes racisées et autochtones en mouvement pour rendre visibles des enjeux qui nous concernent tous et toutes.

Un survol vous est proposé dans ce dossier, certainement pas exhaustif, de certaines dimensions de la portée de l'éducation pour la quête de justice sociale. Nous exposons des bris de scolarisation pour les élèves en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, et les discriminations freinant l'accès des jeunes à une éducation de qualité et propice à l'épanouissement. Les fonctions socialisantes de l'école et la place accordée aux perspectives critiques sont discutées tout comme les impacts de l'école à trois vitesses sur le droit à l'égalité. Nous apprenons davantage sur les questions liées à l'éducation et à la préservation et la valorisation des langues comme l'inuinaitimun et l'inuktitut. Les enjeux de discrimination et la marchandisation des étudiant-e-s internationaux, l'importance du droit à l'éducation pour les adultes ainsi que la participation à la démocratie scolaire, favorisant l'inclusion des familles immigrantes, sont aussi abordés. En dehors de l'école, d'autres lieux clés pour l'éducation propices à favoriser le développement de l'agir citoyen sont exposés pour démontrer la force de l'éducation autre que formelle.

Nous espérons que vous ressortirez de la lecture du dossier avec une réflexion actualisée sur les liens entre éducation et droits humains.

Bonne lecture !



1. UNESCO, *Ce qu'il faut savoir sur le droit à l'éducation*, en ligne : <https://www.unesco.org/fr/right-education/need-know>

Le droit à l'éducation en tant que droit humain

CHRISTINE VÉZINA

Professeure, Faculté de droit de l'Université Laval,
directrice et chercheuse principale de
COMRADES - Communauté de recherche-action
sur les droits économiques et sociaux

Porté d'espoir, le droit à l'éducation vise à permettre à toutes et tous de participer pleinement à la société et de s'extraire de la pauvreté ; il illustre l'interdépendance des droits humains. Par ses engagements, le gouvernement du Québec doit respecter, protéger et mettre en œuvre le droit à l'éducation.

Le droit à l'éducation est un droit de la famille des droits économiques, sociaux et culturels, protégé par les articles 13 et 14 du *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels* (PIDESC)¹ ratifié par le Québec et le Canada en 1976. Comme tous les droits humains, le droit à l'éducation impose des obligations de respect, de protection et de mise en œuvre à la charge de l'État². Conformément à ses engagements, le gouvernement du Québec doit donc s'abstenir d'agir de manière à porter atteinte au droit, réglementer l'action du secteur privé afin qu'il se conforme aux obligations imposées par le droit à l'éducation et enfin adopter, de manière délibérée, des lois, des politiques publiques et des programmes et les financer suffisamment, afin de donner effet audit droit.



Credit : Troisième Avenue

1. *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*, 16 décembre 1966, 993 RTNU 3 à l'art 16 (entrée en vigueur : 3 janvier 1976, adhésion par le Canada le 19 août 1976) (PIDESC).

2. CDESC, CDESC, *Observation générale no. 13. Le droit à l'éducation (art. 13 du Pacte)*, Doc off CES NU, 21e sess. DOC NU E/C.12/1999/10, par. 46 [Observation générale no 13].

Pour atteindre cet objectif aux bienfaits collectifs, il importe pour l'État de concevoir les fonds affectés à l'éducation comme « un des meilleurs investissements financiers que l'État puisse réaliser » plutôt que comme des dépenses.

Un droit d'autocapacitation

La singularité du droit à l'éducation repose sur le fait qu'il est un droit d'auto-capacitation, c'est-à-dire un droit destiné à donner du pouvoir aux personnes et « une des clefs des autres droits inhérents à la personne humaine³ ». En misant sur l'épanouissement « de la personnalité humaine » et « du sens de sa dignité », le droit à l'éducation vise à permettre à toutes et tous de participer à « une société libre », en y jouant un « rôle utile »⁴. C'est l'article 13(1) du PIDESC qui consacre explicitement cette idée, se conjuguant au présent et au futur. On détecte en effet, au cœur du droit à l'éducation, une double temporalité qui lui est propre. Le droit vise à miser sur le présent, tout en formulant un projet d'avenir où les groupes diversifiés de la société se comprennent. En nous invitant ainsi à rêver au futur, on peut dire que le droit à l'éducation est porteur d'espoir. Il l'est aussi par son humanisme qui dépasse, selon le Comité des droits économiques sociaux et culturels (CDESC), la finalité utilitariste que l'on peut associer à l'éducation : « son importance ne tient pas uniquement aux conséquences [qu'a l'éducation] sur le plan pratique. Une tête bien faite, un esprit éclairé et actif capable de vagabonder librement est une des joies et des récompenses de l'existence⁵ ».

La visée d'autocapacitation du droit à l'éducation a aussi une portée transformative dans le sens où elle cherche à permettre aux adultes et aux enfants

socialement et économiquement marginalisés de se doter des moyens leur permettant d'être actrices et acteurs de leur communauté. Pour atteindre cet objectif aux bienfaits collectifs, il importe pour l'État de concevoir les fonds affectés à l'éducation comme « un des meilleurs investissements financiers que l'État puisse réaliser⁶ » plutôt que comme des dépenses.

Quatre caractéristiques essentielles et interdépendantes

Pour concrétiser ces précieux objectifs poursuivis par le droit à l'éducation, quatre caractéristiques essentielles et interdépendantes doivent structurer l'intervention de l'État : la dotation, l'accessibilité, l'acceptabilité et l'adaptabilité, le tout devant être surdéterminé par l'intérêt supérieur de l'apprenant⁷. Ces exigences imposent de prévoir des établissements, des programmes et des services éducatifs disponibles, en nombre suffisant, qui soient accessibles sur les plans physique et économique, sans discrimination. Ces établissements, programmes et services doivent être acceptables pour les personnes, c'est-à-dire qu'ils doivent être de bonne qualité, pédagogiquement pertinents et culturellement appropriés. Ils doivent aussi être souples et adaptés aux besoins des étudiant-e-s et des sociétés en mutation. Ces caractéristiques forment en quelque sorte des vecteurs d'effectivité du droit à l'éducation.

Du minimum au maximum des ressources disponibles

L'État dispose d'une certaine marge de manœuvre pour réaliser progressivement le droit à l'éducation, tout en ayant l'obligation de mobiliser l'ensemble des ressources disponibles pour lui donner

3. *Id.*, par. 1

4. PIDESC, art. 13(1).

5. *Observation générale no.13*, par. 1.

6. *Id.*

7. *Id.*, par. 6 et 7.

effet⁸. Ce volet de ses obligations est toutefois trop souvent instrumentalisé pour invisibiliser les obligations à réalisation immédiate qui s'imposent à lui et pour justifier indûment des atteintes au droit. Il importe donc de bien démêler les différents types d'obligations prévus au PIDESC. Au chapitre des obligations à réalisation immédiate, soit les obligations dont la réalisation ne peut être différée dans le temps, se trouvent celles qui visent à assurer la jouissance du noyau minimal essentiel du droit. Ce seuil minimal fondamental, en *deça* duquel il est impossible d'aller, exige l'accès gratuit et universel à l'éducation primaire, des programmes éducatifs qui visent les objectifs humanistes poursuivis par l'article 13(1) du PIDESC, l'adoption et la mise en œuvre d'un programme national d'éducation visant l'enseignement secondaire, universitaire et l'éducation de base, accompagné d'indicateurs destinés à l'évaluer⁹ et le libre choix de l'éducation sans ingérence de l'État¹⁰. L'interdiction de discrimination dans l'accès aux établissements, programmes et services s'impose également de manière immédiate, à titre de composante du noyau minimal essentiel¹¹.

L'appréciation des obligations à réalisation progressive, quant à elle, est tributaire du niveau de richesse de l'État. Essentiellement, plus l'État est riche et moins il peut s'exonérer des atteintes au droit qui découlent de son inaction. Dans tous les cas, l'exigence de progressivité n'est pas synonyme d'inaction¹². En effet, l'État est tenu d'agir de manière immédiate dans le but d'assurer l'éducation

Ces recours doivent prévoir des réparations pour les victimes d'atteintes attribuables à l'action et à l'omission de l'État et, à la fois, forcer son imputabilité.

secondaire, universitaire et l'éducation de base. Il est de plus reconnu que la collecte de données ventilées¹³, permettant de mieux comprendre les réalités et de déceler la discrimination, s'impose à l'État dès la ratification du PIDESC. Enfin, le pendant de l'obligation à réalisation progressive se manifeste dans l'interdiction de mesures régressives, lesquelles ne peuvent s'avérer justifiées que dans des circonstances limitées et exceptionnelles¹⁴.

Des voies de recours effectifs

Comme pour tous les droits prévus au PIDESC, l'État est tenu de prévoir des voies de recours en cas d'atteinte au droit protégé, à défaut de quoi il doit démontrer qu'il ne s'agit pas de mesures appropriées pour donner effet au droit¹⁵. Ces recours doivent prévoir des réparations pour les victimes d'atteintes attribuables à l'action et à l'omission de l'État et, à la fois, forcer son imputabilité. À ce titre, il importe de rappeler que le Canada a accepté la dernière recommandation formulée par le Conseil des droits de l'homme, dans le cadre de l'examen périodique universel, exigeant qu'il cesse de demander à ses procureur-e-s de plaider l'injusticiabilité des droits économiques, sociaux et culturels¹⁶.

Ce bref survol nous a permis de tracer les contours du droit à l'éducation tel qu'il existe en droit international des droits humains. Comme nous l'avons vu, ce droit impose une diversité d'obligations à l'État et forme un cadre d'analyse à partir duquel il est possible de jeter un regard critique sur le système d'éducation québécois et ses failles. À l'heure du système à trois vitesses, de la médicalisation de l'éducation et des bris de scolarisation, de la scolarisation partielle et précaire des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation, il ne fait aucun doute que la grille du droit à l'éducation peut présenter un atout pour catégoriser les atteintes au droit et ainsi, inscrire le comportement de l'État dans un rapport juridique qui exige de la bonne foi, de l'imputabilité, de la transparence, du suivi et de l'évaluation fondés sur des données ventilées et, lorsque requis, des réparations.



8. PIDESC, art. 2(1); CDESC, *Observation générale no 3 : La nature des obligations des États parties*, Doc off CES NU, 5^e sess, Doc NU E/1991/23 (1990) par. 1, 2, 9, 10, 11, 12, 13 [*Observation générale no 3*]; *Observation générale no. 13*, par. 43. Notons que les Observations finales du CDESC à l'égard du Canada, formulées lors de la dernière évaluation du pays dans le cadre du suivi de la mise en œuvre du PIDESC, en 2016, recommandait explicitement au Canada de mettre en place une politique fiscale équitable permettant de mobiliser les ressources disponibles requises pour donner effet aux droits économiques, sociaux et culturels. CDESC, Observations finales concernant le 6^e rapport périodique du Canada, Doc off CES NU, 57^e sess, Doc NU E/C.12/CAN/CO/6, par. 7 et 8 [*Observations finales relatives au Canada de 2016*].

9. *Observation générale no. 13*, par. 52.

10. *Id.*, par. 51.

11. *Id.*, par. 57.

12. *Id.*, par. 44.

13. *Id.*, par. 37.

14. *Id.*, par 45.

15. PIDESC, art. 2(1); CDESC, *Observation générale no. 3*, par. 5.

16. Recommandation réitérée par le CDESC dans ses dernières observations finales à l'égard du Canada. *Observations finales relatives au Canada de 2016*, par. 5 et 6.

La participation des parents, un incontournable pour la création d'écoles inclusives

JACINTHE JACQUES

SAFA CHEBBI

Coordonnatrices générales à La Troisième Avenue

La participation de proximité des parents est une façon de faire respecter les droits de l'enfant comme le droit à l'éducation. Pour ce faire, des parents se mobilisent pour s'informer sur la vie démocratique de l'école et s'investir davantage dans les milieux scolaires.



Crédit : Troisième Avenue

| Conversations publiques avec la Troisième Avenue

L'école est avant tout le premier palier de la démocratie, où les jeunes acquièrent leurs premières connaissances, compétences et valeurs essentielles pour devenir des citoyens informés et actifs. Elle offre l'occasion de mettre en pratique les principes fondamentaux de la démocratie. Participer activement à la vie démocratique de l'école, étant parent ou jeune élève, peut être un puissant moteur de changement social positif. En s'engageant ainsi, les personnes ont davantage la capacité d'influencer les pratiques contribuant ainsi à façonner une société plus équitable et respectueuse des droits humains.

Selon le *Code civil du Québec* et la *Loi sur l'instruction publique*¹, l'école a le devoir d'instruire, de socialiser et de qualifier les enfants, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir leurs parcours scolaires. L'école est tenue aussi de réaliser son projet éducatif, en collaboration avec divers acteurs, dont les parents, en siégeant dans des instances décisionnelles comme les conseils d'établissements pour exprimer leurs besoins et participer activement à la vie scolaire. Cette coopération entre l'école et les parents est cruciale pour garantir l'épanouissement éducatif des enfants.

Néanmoins, la réalité sur le terrain s'avère souvent plus complexe. Les lieux d'implication et de participation des parents ne sont pas toujours clairement compris pour être accessibles, que ce soit du côté de l'école ou des familles. Pourtant, il est toujours bénéfique pour l'enfant lorsque l'école tient compte de l'expérience des parents dans ses démarches d'intervention. Cette approche favorise un mode de fonctionnement démocratique qui conduit au développement d'une citoyenneté allant au-delà du simple droit à des services de qualité.

Pourtant, la pleine participation des parents et des jeunes issus des groupes racisés au sein des structures démocratiques de l'école permettrait de construire des ponts entre les différentes cultures et par le fait même contribuerait à créer un climat plus inclusif, harmonieux et bienveillant.

Les obstacles à la participation des parents à l'école

Selon nos différentes consultations auprès de nos membres parents, les obstacles sont nombreux à la participation au sein de l'école. D'une part, ceux-ci ont souvent l'impression qu'ils ont de la difficulté à entrer en contact avec l'école que ce soit concernant l'accès à l'information ou encore aux personnels scolaires. Dans certains cas, ils ne peuvent même pas accéder physiquement au bâtiment. Pour un parent, la transition de l'espace de la petite enfance (0-5 ans) à l'école primaire représente un changement radical en termes d'accessibilité physique et de relation avec l'institution et son personnel. Souvent, les parents éprouvent des difficultés pour aller au-delà du secrétariat ou de la porte du service de garde, transformant ainsi l'espace-école en un simple comptoir de services qui limite au maximum toute interaction externe.

D'autre part, les parents sont souvent confrontés à de nombreux préjugés provenant de l'école, particulièrement lorsqu'il est question d'un parent immigrant. À titre d'exemple, on entend souvent les idées préconçues selon lesquelles les parents seraient peu intéressés par l'éducation de leurs enfants, trop occupés pour s'engager dans la démocratie scolaire de leur école, ou que leur culture les empêcherait de mieux comprendre les valeurs de l'école d'ici, renforçant ainsi une vision biaisée de leurs enfants. Ces préjugés remettent indirectement en question leur capacité à être de bons parents ou simplement de potentiels alliés pour l'école. Bien trop souvent, les interventions des parents à

1. Chapitre III, section 1, article 36. En ligne : <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/l-13.3/20010701?langCont=fr#se:36>

l'école prennent diverses formes, certaines pouvant même revêtir un caractère confrontant. On observe maintes fois des négociations pour définir la répartition des territoires symboliques liés à l'exercice du pouvoir. Les parents se sentent privés d'un sentiment d'appartenance envers l'institution qu'est l'école.

Comme l'illustre le témoignage de Diana, les parents qui manifestent habituellement le désir et le besoin de partager leurs connaissances, de s'impliquer et de collaborer avec l'équipe-école font souvent face à des contraintes telles que des préjugés préexistants limitant leur participation.

« Je suis tout à fait disposée à m'impliquer à l'école, mais il est difficile d'y pénétrer. Les seules invitations semblent limitées à des tâches spécifiques telles que ranger les livres de la bibliothèque ou contribuer à la logistique d'événements ponctuels. Notre implication se réduit alors à des tâches mécaniques simples qui ne demandent pas beaucoup de réflexion, et notre pouvoir est limité à une simple exécution de ces tâches. Dès que nous tentons de nous impliquer dans des rôles où notre champ d'action est plus étendu, les choses deviennent rapidement compliquées, et notre contribution semble soudainement être perçue comme une menace. Je suis convaincue que mes compétences peuvent être mises à contribution de manière plus significative pour aider l'école, au-delà de ces tâches ».

Diana (nom fictif),
parent et membre de nos programmes dans le quartier Montréal-Nord

« Je me souviens d'une occasion où j'ai participé à un événement de chocolat chaud à l'école. Notre mission était de remplir les tasses pour les enfants pendant la pause. Lorsque mes propres enfants m'ont vue là, leurs yeux brillaient d'admiration, et ils étaient ravis de me présenter aux autres enfants. Même les enfants qui se reconnaissaient en moi, voyant en moi une figure de leurs familles, étaient également heureux de voir une personne qui leur ressemblait à l'intérieur de l'école. Ils venaient me parler et me demandaient si j'étais la maman de X ou de quel pays je venais. »

Najat (nom fictif),
parent et membre de nos programmes dans le quartier Saint-Léonard

Cela engendre des blessures significatives érodant la relation de complicité qui devrait pourtant être favorisée. La communication se trouve ainsi entravée, générant malheureusement des positions de repli et des malentendus, nuisant au dialogue entre l'école et les familles.

Pour des écoles inclusives

La pleine participation des parents à l'école devient d'autant plus importante pour les familles immigrantes, qui représente la plus grande proportion de notre public et une part significative de la population montréalaise ces dernières années. Notons par ailleurs un nombre record d'inscriptions d'élèves issus de l'immigration à Montréal en 2023². Le succès du projet migratoire de ces parents est souvent mesuré par la bonne intégration de leurs enfants et leur réussite scolaire.

Toutefois, l'école a de la difficulté à accueillir ces familles et elle a souvent tendance à les garder encore plus à l'écart que celles issues de la société d'accueil. Pourtant, la pleine participation des parents et des jeunes issus des groupes racisés au sein des structures démocratiques de l'école permettrait de construire des ponts entre les différentes cultures et par le fait même contribuer à créer un climat plus inclusif, harmonieux et bienveillant.

Comme illustré dans le témoignage de Najat, on perçoit clairement l'impact significatif de la présence des personnes racisées sur les enfants de ces groupes, même à travers la participation d'un parent à une action en apparence peu importante. Assurer et faciliter une pleine participation de ces groupes aux espaces dédiés aux parents contribuerait indéniablement à l'amélioration du vivre-ensemble au sein de nos écoles. Leur implication au sein des structures démocratiques serait également un vecteur d'intégration sociale et civique, car l'école, en tant qu'incubateur de citoyenneté, offre la possibilité de développer un sentiment d'appartenance,

2. En ligne : <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2005534/record-inscriptions-eleves-immigration-montreal>

des compétences sociales et des connaissances transférables à d'autres aspects de leur vie sociale.

Il est essentiel de reconnaître qu'une école égalitaire et inclusive ne peut être construite sans la participation active des parents de son quartier, reflétant ainsi la diversité démographique locale. Les parents du quartier jouent un rôle important dans l'identification des problèmes, la conception des solutions, leur mise en œuvre et leur évaluation. En tant qu'experts de leurs propres réalités, leur participation enrichit considérablement le processus. Dans cette optique, il est important de donner aux parents davantage de pouvoir au sein de l'institution scolaire. Leur implication ne devrait pas se limiter au bénévolat ; ils devraient occuper pleinement l'espace public qu'est l'école, ce qui implique une participation à tous les niveaux de prise de décision.

Ouvrir des espaces de dialogue

Dans ce contexte, une intervention spécifique et structurée est nécessaire pour favoriser les liens entre les parents et l'école, deux groupes indispensables. C'est d'ailleurs à la lumière de ces enjeux que notre organisation, La Troisième Avenue, a été fondée en 1974 à l'initiative de parents, devenant ainsi un centre d'expertise en participation citoyenne à l'école au Québec. Notre programme Parents en action pour l'éducation, l'un de nos principaux axes d'action, a été lancé en 1999 dans trois secteurs montréalais à forte population immigrante, soit Cartierville, Petite-Bourgogne et Villeray. Ce programme a été conçu pour renforcer la capacité des mères issues de groupes marginalisés sur le plan économique et social à jouer un rôle actif dans les écoles. Il vise notamment à les aider à exprimer leurs préoccupations face aux réformes majeures du système scolaire des années 1998-1999 et aux réductions budgétaires qui ont un impact sur les chances de réussite égales pour leurs enfants.

À ses débuts, ce projet proposait des visites guidées en autobus scolaire en partenariat avec l'organisme L'Autre Montréal. Ces visites, d'une durée de plusieurs heures, permettaient au groupe de parcourir la ville en se focalisant sur des institutions, des thèmes et des événements de l'histoire de l'éducation à Montréal, avec une perspective critique visant à éclairer le présent en examinant le passé. À travers ces visites et les ateliers qui ont suivi, il est apparu que des discriminations systémiques existaient en termes d'accès à l'éducation et de réussite scolaire, malgré les efforts déployés pour rendre l'enseignement plus démocratique et garantir une plus grande égalité des chances en milieu scolaire.

Avec le groupe de 25 mères participantes, une prise de conscience collective s'est développée, conduisant à une volonté de participer activement au sein de ces institutions pour améliorer des situations sociales inégalitaires. Ces femmes ont créé leurs propres espaces pour transformer leur sentiment d'impuissance en une force d'action visant à améliorer les écoles publiques en fonction de leurs préoccupations spécifiques. Au fil des années, elles ont organisé des discussions sur ces enjeux et ont progressivement développé des ressources plus adaptées à leurs besoins en collaboration avec notre organisation pour relever ces défis.

Le projet s'est poursuivi ensuite pendant 2 à 3 ans en collaboration avec des organismes communautaires locaux pour promouvoir les visites et les ateliers. Bien que l'activité ait initialement ciblé les parents, elle a également été ouverte au personnel scolaire, aux travailleurs et travailleuses communautaires, ainsi qu'aux résidents et résidentes des quartiers. Au total, environ 400 personnes ont participé dans les quartiers suivants : Cartierville, Côte-des-Neiges, Parc-Extension, Pointe Saint-Charles, Saint-Henri, Saint-Michel, Villeray et Saint-Laurent.

Les résultats de ces divers ateliers et conversations ont été analysés en collaboration avec l'Université McGill pour créer, avec la participation des parents, un guide d'éducation populaire intitulé *À qui appartient l'école ? Vers un sentiment d'appartenance des parents à l'école*³. Cette série d'ateliers se poursuit encore aujourd'hui, avec la participation continue de milliers de parents, soulignant la persistance de la demande et du besoin pour ces activités.

En conclusion

Nous sommes convaincues qu'il est précieux, vital et avantageux d'établir la participation des parents à l'école pour avoir une vision intégrée de celle-ci. Cela implique de considérer l'école comme une communauté éducative où tous les acteurs sont des partenaires engagés pour la réussite et l'épanouissement des enfants, nos futurs citoyens, qui leur sont confiés.

Cette finalité nécessite une alliance harmonieuse entre les parents et l'école. Cependant, pour permettre cette cohabitation, l'école a également un rôle majeur à jouer. Il est important que l'école informe les parents de leurs droits et responsabilités tout en favorisant un dialogue ouvert avec eux. L'école doit être résolument inclusive et fière de sa diversité pour garantir une éducation inclusive pour l'ensemble des enfants qui la fréquentent. C'est seulement de cette manière que nous pouvons aspirer à une plus grande justice sociale à l'école.



3. En ligne : <https://troisiemeavenue.org/appuyer-les-parents/>

Pour une éducation émancipatrice, équitable et de qualité

SUZANNE-G. CHARTRAND

Retraitée de l'enseignement secondaire et universitaire,
et porte-parole de Debout pour l'école

JEAN TRUDELLE

Retraité de l'enseignement collégial
et président de Debout pour l'école

Les enjeux liés à l'éducation concernent autant le gouvernement et les institutions scolaires que la société civile comme en témoigne l'organisme Debout pour l'école à la suite des forums Parlons éducation qui se sont tenus au printemps 2023.



Crédit : Debout pour l'école

| Forum Parlons éducation, 2023

1948, une année qui connaît deux événements majeurs de l'après-guerre : c'est l'année où le peuple de Palestine se voit dépossédé de sa terre par la création de l'État d'Israël sur son territoire. C'est également l'année de l'adoption de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* dont l'article 26 stipule : « Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire... L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'Homme et des libertés fondamentales ».

L'obligation de la fréquentation scolaire au Québec

C'est en 1943 que l'Assemblée législative de la province de Québec adopte l'obligation de fréquentation scolaire pour les enfants de 6 à 14 ans, une question débattue par les parlementaires depuis 1901. La loi abolit alors les frais de scolarité à l'élémentaire et instaure la gratuité des manuels. Malgré l'instauration de l'école obligatoire et la multiplication d'établissements scolaires à travers la

province, cette mesure reste insuffisante pour assurer l'égalité de l'accès à l'école à tous et à toutes.

Les années 1960 annoncent une époque de bouleversements sur le plan éducatif au Québec avec le rapport Parent, issu de la *Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, qui propose une vision de l'égalité des chances.

Depuis le rapport Parent, l'éducation scolaire est non seulement un droit, mais elle est une obligation jusqu'à 16 ans¹. Le rapport Parent avait bien saisi la portée du droit à l'éducation. L'éducation dans l'institution scolaire implique l'instruction qui se réfère à l'acquisition de connaissances et de compétences comme la lecture, l'écriture, la numératie et la capacité à débattre. Elle implique la socialisation des enfants qui doivent apprendre à apprendre et à vivre ensemble. Ce rapport favoriserait ce qu'il nommait *l'égalité des chances* entendue comme la possibilité pour toutes et tous d'acquérir les outils nécessaires pour s'émanciper, peu importe leur origine culturelle, sociale et économique.

Une ségrégation scolaire inacceptable

Force est de constater que soixante ans plus tard, ce souhait n'est pas devenu réalité. Le système scolaire québécois est fortement ségrégué. Il marginalise les élèves des milieux modestes ou pauvres et les condamne souvent à l'échec et au décrochage. Que l'on pense aux élèves des Premières Nations et inuits, dont 50 % sont scolarisés dans le système québécois et dont les cultures ne sont prises en compte ni dans le programme d'études ni dans la vie scolaire ; aux élèves récemment arrivés qui ne reçoivent pas toujours l'accueil et le soutien nécessaire à leur intégration et scolarisation ; aux élèves vivant avec un handicap ou en difficulté dont les besoins ne sont pas comblés et, enfin, à trop de

Dans les forums, on a donc exprimé la nécessité de se mobiliser pour obtenir à court et à moyen terme des changements substantiels du système d'éducation afin qu'advienne une école émancipatrice, inclusive, équitable et de qualité pour tous et toutes.

jeunes qui se retrouvent par défaut à la formation générale des adultes. L'école québécoise n'est ni inclusive ni équitable.

Selon notre collectif, l'éducation scolaire doit viser l'émancipation, à savoir la capacité des élèves à s'affranchir de la dépendance intellectuelle et morale aux idées toutes faites et aux préjugés, grâce aux connaissances acquises et aux valeurs partagées dans l'institution scolaire. L'instruction vue ainsi implique la socialisation des élèves qui, ensemble, apprennent et se développent à travers les échanges avec leurs condisciples.

L'école privée subventionnée et les projets particuliers sélectifs offerts dans les écoles publiques sont réservés aux élèves performants et, sauf quelques rares exceptions, aux élèves dont les parents ont la capacité de payer les frais ou acceptent de s'endetter : tout concourt à segmenter les effectifs scolaires. Les élèves qui présentent de meilleures chances de réussite se retrouvent dans les mêmes écoles, ce qui concentre dans les mêmes classes celles et ceux qui éprouvent davantage de difficulté et qui sont privés du même coup de toute forme d'émulation, plus encore du soutien pédagogique et psychologique nécessaire. Fréquenter l'école publique ordinaire est devenu une étiquette négative. L'iniquité du système scolaire est donc bien réelle, feu l'égalité des chances !

L'institution scolaire est de plus en plus pervertie, depuis les années 1990, par la gestion axée sur les résultats dans le cadre de la Nouvelle gestion publique

(NGP) où domine l'objectif d'efficacité (l'efficacité à moindre coût) qui se traduit par les critères de réussite chiffrée et de diplomation, quelle qu'en soit la qualité de l'éducation². Les indices de performance des systèmes scolaires, par exemple les résultats de PISA, études réalisées par l'OCDE, ne sont pas sans faille et trop de facteurs entrent en compte pour qu'on puisse les considérer comme une valeur absolue³.

Libérer la parole citoyenne : du jamais vu depuis les États généraux de 1995 !

Rappelons que la démarche de la Commission des États généraux sur l'éducation (ÉGÉ) a connu deux périodes. Des consultations populaires ont été menées pour faire état de la situation de l'éducation au Québec et en analyser les principaux éléments. Aussi, il y a-t-il eu des audiences citoyennes dans toutes les régions du Québec qui ont été marquées par une mobilisation exemplaire. La deuxième phase est celle des assises nationales, tenues en septembre 1996. Elles ont porté sur un nombre limité de questions soit pour tenter de mieux éclairer des zones d'ombre, soit pour tenter de dénouer des impasses qui subsistaient. Pour beaucoup des participants à la première phase, le Rapport final de la Commission des ÉGÉ a édulcoré plusieurs revendications débattues dans les audiences citoyennes. Debout pour l'école a retenu des ÉGÉ qu'il est essentiel de donner la parole aux citoyens et aux citoyennes et non seulement aux représentants des

1. Pour un aperçu historique, voir <https://www.journaldemontreal.com/2023/08/27/vous-savez-au-quebec-lecole-na-pas-toujours-ete-obligatoire>

2. Voir les chapitres 1 et 2 de l'ouvrage du collectif Debout pour l'école : *Une autre école est possible et nécessaire*, Del Busso, éditeur, 2022.

3. Lire Daniel Bart, Bertrand Daunay, *Les problèmes de traduction dans le PISA : les limites de la standardisation des tests de compréhension*. En ligne : https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=bulletin_display&id=9889



Crédit : André Query

Manifestations grèves éducation,
23 novembre 2023

institutions lorsqu'il s'agit d'éducation, assise d'une société.

Debout pour l'école a été, avec d'autres, à l'origine de Parlons éducation qui a tenu 20 forums dans 19 villes du Québec au printemps 2023 et une cinquantaine d'ateliers réunissant près de 650 jeunes d'écoles secondaires, de cégeps, de centres d'éducation aux adultes, de centres de formation professionnelle, de maisons des jeunes, de centres communautaires, d'équipes sportives et de maisons d'hébergement. Cette démarche était soutenue par une cinquantaine d'organisations communautaires, syndicales ou citoyennes.

Les forums de Parlons éducation (PÉ) ont libéré la parole de plus 1 500 citoyens, jeunes et moins jeunes pour s'exprimer sur plusieurs thèmes, dont la mission de l'école, son iniquité, les conditions de travail des personnels et le piètre état de la démocratie scolaire.

Partout, la qualité de l'accueil reçu et l'intérêt profond pour l'éducation montré par les participants ont confirmé

la pertinence de ces rencontres. Les interventions ont confirmé le piètre état de l'école québécoise, colorant par de nombreux exemples le portrait proposé dans le *Document de participation*⁴ et avançant plusieurs pistes de solutions. Tout en exprimant un vif désir que leur parole soit entendue par les pouvoirs publics, bien que les participants aient bien peu d'espoir dans le niveau d'écoute de ces derniers.

Le *Document de participation* brossait un état des lieux alarmants du système scolaire actuel. Du flou entourant la mission de l'école jusqu'aux effets délétères d'une ségrégation des effectifs que le ministère s'obstine à nier, en passant par le constat d'une démocratie scolaire étioyée, tous les constats présentés ont été avérés par le regard engagé des personnes venues contribuer à l'exercice.

Faute de temps, certains sujets n'ont pas pu être approfondis, bien que soulevant un vif intérêt. Ainsi en est-il des pratiques actuelles d'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, de la tendance actuelle au surdiagnostic et à la médication ou du rôle des projets particuliers dans les écoles. Ces derniers se développent actuellement sans balises et sans moyens, ce qui crée un véritable marché scolaire axé sur la performance individuelle. Est-ce bien là ce que l'on veut comme système d'éducation ?

Dans les forums, on a donc exprimé la nécessité de se mobiliser pour obtenir à court et à moyen terme des changements substantiels du système d'éducation afin qu'advienne une école émancipatrice, inclusive, équitable et de qualité pour tous et toutes. En filigrane des milliers de prises de paroles qu'ont permis les forums, il y a un vibrant appel pour une école, disposant de plus de moyens pour offrir aux élèves un milieu de vie serein, convivial et un parcours éducatif de qualité pour tous. Dans une société où s'effritent les repères, n'est-ce pas une nécessité ?

Pour ce que cela se réalise, il est primordial que les compétences professionnelles de tous les personnels scolaires soient respectées, que leurs conditions de travail s'améliorent grandement et, enfin, que l'institution scolaire soit réellement démocratique, c'est-à-dire, d'une part, qu'elle permette que tous les acteurs, des élèves au personnel de direction, de débattre et de prendre des décisions sur ce qui les concerne et, d'autre part, que la communauté environnante de l'école et la société en général puissent faire partie des délibérations, car l'éducation scolaire est un bien collectif qui joue un rôle déterminant dans une société.

Vers un Rendez-vous national sur l'éducation, début 2025

C'est pour toutes ces raisons que Debout pour l'école travaillera dans les prochains mois à coaliser le plus grand nombre d'organisations de la société civile organisée et des milliers de citoyennes et citoyens afin qu'ensemble ils dégagent des revendications prioritaires à adresser aux pouvoirs publics qui, s'ils ont un tant soit peu le respect de la démocratie, devront les mettre en œuvre. Un *Rendez-vous national sur l'éducation* est prévu au début 2025 pour obtenir des transformations structurantes en éducation.

Ensemble, mettons-nous debout pour l'école !



4. Voir l'onglet Parlons éducation sur le site de Debout pour l'école <https://deboutpourlecole.org>

Contre la normalisation de l'exclusion des élèves par l'État

LAURENCE SIMARD-GAGNON

Chercheuse postdoctorale et cofondatrice du Comité pour le droit à la scolarisation de la Ligue des droits et libertés - section de Québec

CHRISTINE VÉZINA

Professeure, Faculté de droit de l'Université Laval, directrice et chercheuse principale de COMRADES- Communauté de recherche-action sur les droits économiques et sociaux

Au Québec, des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation se trouvent privés d'école, autrement dit, en bris de scolarisation, de façon permanente ou partielle, qui s'amorce bien souvent par une période de précarisation. Le gouvernement ne peut se soustraire à ses obligations de respecter, protéger et mettre en œuvre le droit à l'éducation sans discrimination.



À l'hiver 2021, pour faire suite à des pressions grandissantes de la part de groupes de défense de droits et de membres de l'opposition officielle, le ministre de l'Éducation Jean-François Roberge demande aux centres de services scolaires, aux commissions scolaires et aux établissements spécialisés privés de lui faire parvenir des données sur les élèves en situation de *bris de scolarisation*. Ces bris touchent principalement des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA), une appellation qui inclut autant les élèves en situation de handicap physique ou cognitif que celles et ceux vivant d'autres difficultés, par exemple de l'anxiété ou des défis dans une ou plusieurs matières scolaires.

S'ensuit la publication, au printemps, d'un premier rapport de dénombrement dans lequel on recense 1481 élèves « en situation complexe ayant vécu ou vivant un bris de service »¹ aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire entre février et avril 2021. L'exercice est répété à l'hiver 2022, et un deuxième dénombrement est rendu public en 2023 lors de l'étude des crédits pour l'année 2022-2023².

Les deux rapports comportent des limites méthodologiques importantes qui réduisent l'utilité des données publiées. Cependant, on peut en tirer deux constats significatifs. D'une part, il existe un décalage important entre la vision du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) de ce qui constitue un bris de service et le vécu des élèves et de leurs familles. D'autre part, la définition du MEQ des bris de service implique une normalisation du non-droit des élèves HDAA, et particulièrement celles et ceux en situation de handicap ou considéré-e-s comme ayant un trouble du comportement, à un accès égal à l'éducation et à l'école.

Dans ce texte, nous discutons de ces deux constats en présentant les résultats de deux recherches empiriques réalisées auprès de parents d'élèves vivant ou ayant vécu des situations de déscolarisation et de scolarisation partielle et précaire³. Notre analyse est basée sur le droit à l'éducation.

Une définition trop étroite

La définition retenue par le MEQ du bris de service dans le *Rapport de dénombrement 2021* est la suivante :

« Les élèves vivant un bris de service sont ceux qui, pour de multiples motifs, voient leur temps de présence à l'école réduit ou interrompu en raison de besoins qui dépassent la mission de l'école et l'organisation des services en milieu scolaire⁴ ».

Par ailleurs, on s'empresse de préciser qu'une telle réduction ou interruption de la scolarisation est exclue de la définition si elle s'étend sur moins de deux semaines consécutives ou si elle constitue une scolarisation à temps partiel, tel que prévu dans un plan d'intervention.

De notre point de vue, cette définition force une vision artificiellement étroite de l'exclusion scolaire complète ou partielle que vivent les élèves. Dans la totalité des trajectoires de déscolarisation étudiées à travers nos recherches, les interruptions scolaires de plus de deux semaines consécutives sont des moments circonscrits qui s'inscrivent dans des périodes beaucoup plus longues de scolarisation partielle ou précaire. Une compréhension des bris de service comme un éventail large d'exclusions à plus ou moins long terme et juxtaposées les unes aux autres correspond beaucoup plus à la réalité de ces trajectoires.

1. Ministère de l'Éducation, *Dénombrement d'élèves à l'éducation préscolaire, à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire en situation complexe ayant vécu ou vivant un bris de service*, Gouvernement du Québec, Québec, 2021 [ci-après, le *Rapport de dénombrement 2021*].
2. Bibliothèque de l'Assemblée nationale du Québec. *L'étude des crédits budgétaires des ministères et organismes québécois*, Québec, 2023.
3. Le premier projet porte sur le lien entre le transport scolaire adapté et la déscolarisation des élèves HDAA. Le second, réalisé en collaboration avec des parents membres d'Autisme Québec, porte sur les écueils communs dans les parcours scolaires où il y a interruption ou fragilisation de la scolarisation. Ces deux projets de recherche sont menés conjointement avec Marie-Ève Carrier-Moisson du département de sociologie et d'anthropologie de l'Université Carleton.
4. *Rapport de dénombrement 2021*, à la p. 5.

Les exclusions scolaires qui font l'objet de nos études émanent de décisions administratives de directions d'école, qui invoquent majoritairement la contrainte excessive pour interrompre ou réduire la présence à l'école d'un élève. Dans la plupart des témoignages recueillis, la déscolarisation ou la scolarisation partielle s'amorce par une période de précarisation, qui survient le plus souvent autour d'un moment de transition : un changement de classe ou d'école, un roulement d'intervenant-e-s, un transfert dans le transport scolaire, qui sont toutes des situations potentiellement fragilisantes pour les élèves et les équipes des écoles, particulièrement dans le contexte actuel d'érosion du système et d'épuisement généralisé. Cette première période de précarisation peut être caractérisée par des appels de plus en plus fréquents aux parents pour venir chercher leur enfant à l'école pendant les heures de classe. Parallèlement, l'enfant peut être exclu-e du service de garde, ou alors du transport scolaire. Dans plusieurs cas, l'école commence à faire des demandes aux parents pour garder de façon préemptive leur enfant à la maison. Éventuellement, on peut en venir à une suspension ponctuelle, par exemple en attendant une rencontre en comité clinique ou en plan d'intervention. Lors de cette rencontre, il peut être établi qu'on réintègrera l'élève à temps partiel, par exemple à raison d'une demi-heure ou une heure par jour, quelques jours par semaine. Ou alors on peut prévoir la prestation de services éducatifs à domicile pour un maximum de cinq heures par semaine. Dans certains contextes, on fera même appel à des organismes communautaires pour assurer les services éducatifs.

Ce faisant, cette définition [du bris de scolarisation] laisse craindre que le MEQ a plus ou moins jeté la serviette en ce qui a trait au droit égal des élèves HDAA à l'éducation et à l'école, alors qu'il ne peut se soustraire à l'application de la *Charte canadienne des droits et libertés* et de la *Charte québécoise des droits et libertés de la personne* qui protègent les droits à l'égalité et à la non-discrimination dans l'accès aux services et à l'instruction publique gratuite.

Aucun de ces moments de scolarisation précaire ou partielle n'est inclus dans la définition de bris de service retenus par le MEQ. Ces moments s'échelonnent pourtant sur des mois, voire des années, cumulant en une exclusion à long terme de l'école, et donc en des atteintes au droit à l'éducation et aux droits qui y sont interreliées.

De plus, la déscolarisation et la scolarisation partielle et précaire ne forment qu'un élément particulièrement frappant de l'ensemble des conditions de scolarisation délétères des élèves HDAA qui minent leur bien-être à l'école et leur réussite éducative. La *Politique de l'adaptation scolaire*⁵ prévoit que chaque élève doit avoir accès à des services d'adaptation scolaire permettant de répondre adéquatement à ses besoins, eux-mêmes identifiés par l'équipe-école à travers un processus d'évaluation individuelle. La *Politique* indique que le milieu de scolarisation le plus favorable est l'école régulière de quartier, avec accompagnement particulier au besoin. Par ailleurs, la *Politique* prévoit que, dans les cas où l'intégration en classe régulière présente une contrainte excessive pour l'élève ou pour la classe, l'élève sera transféré dans le milieu où les conditions de scolarisation correspondent le mieux à ses besoins de soutien : une classe spécialisée ou une école spécialisée ou à mandat régional. Peu importe le type d'école ou de classe, il est entendu que l'élève bénéficiera de services professionnels, par

5. Ministère de l'Éducation, *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 1999 [ci-après, la *Politique d'adaptation scolaire*].

exemple en orthophonie, ergothérapie ou psychoéducation, permettant le plein développement de ses capacités et de ses compétences. De plus, l'ensemble de l'expérience scolaire doit être adaptée aux capacités et besoins. Cela implique par exemple un accompagnement par un ou une technicienne en éducation spécialisée, des aménagements particuliers pour les périodes de service de garde, l'accès au transport scolaire adapté, etc. Malgré ces prescriptions, le Protecteur du citoyen⁶, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse⁷, le Conseil supérieur de l'éducation⁸, ainsi que plusieurs organisations de défense de droits des élèves HDAA et de leurs parents constatent des manquements majeurs dans l'accès à des conditions de scolarisation adaptées aux besoins et profils des élèves. Ces organisations dénoncent entre autres : la difficulté et le temps d'attente important pour l'accès aux services d'adaptation scolaire ; l'instabilité dans les parcours scolaires et les écoles ; les stratégies d'intervention inadaptées auprès des élèves, notamment l'usage abusif de la contention ; les ressources humaines et matérielles insuffisantes ; les difficultés de collaboration avec les services sociaux ; et la gestion en silo de services tels le transport scolaire et le service de garde.

Normalisation du non-droit des élèves HDAA

La définition du bris de service citée dans le Rapport de dénombrement 2021 attribue ce type d'exclusion scolaire à deux catégories d'éléments : les besoins des élèves touché-e-s, qui sont réputés dépasser la mission de l'école, et l'organisation des services en milieu scolaire, qui n'est pas à même de répondre à ces besoins.

Dans cet ordre d'idée, le MEQ précise :

« En temps normal, [l]es motifs [des bris de service] peuvent être liés au handicap ou à la condition de l'élève ainsi qu'à l'absence de facteurs environnementaux favorisant une scolarisation en bonne et due forme. Les manifestations comportementales qui représentent un danger pour l'élève ou pour les autres en sont des exemples concrets⁹ ».

Cette définition met en lumière que, pour le MEQ, certain-e-s élèves sont exclu-e-s (en totalité ou en partie) de la mission de l'école à cause de leur handicap ou de leur *condition*. De plus, on normalise le constat que l'organisation des services en milieu scolaire ne permet pas les facteurs environnementaux (par exemple, des locaux adaptés aux besoins physiques et cognitifs des élèves, la présence de personnel spécialisé, etc.) favorisant une scolarisation en bonne et due forme de ces élèves.

Cette définition du MEQ entre en contradiction directe avec la *Politique de l'adaptation scolaire* de 1999¹⁰ qui somme les institutions scolaires de « mettre l'organisation des services éducatifs au

service des élèves handicapés ou en difficulté en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs capacités et de leurs besoins »¹¹, tel que discuté dans la section précédente. Ce faisant, cette définition laisse craindre que le MEQ a plus ou moins jeté la serviette en ce qui a trait au droit égal des élèves HDAA à l'éducation et à l'école, alors qu'il ne peut se soustraire à l'application de la *Charte canadienne des droits et libertés*¹² et de la *Charte québécoise des droits et libertés de la personne*¹³ qui protègent les droits à l'égalité et à la non-discrimination dans l'accès aux services et à l'instruction publique gratuite. Du point de vue de ces droits, les bris de scolarisation des quelque 1500 élèves HDAA recensé-e-s par le MEQ, qui ne forment que la cime visible d'un problème beaucoup plus vaste marqué par la scolarisation partielle et précaire, ne peut en aucun cas être une mesure raisonnablement nécessaire à la réalisation de la mission de l'école. Cette idée heurte la conscience et contribue à (re)produire des stéréotypes, alors que le MEQ a la responsabilité de les éliminer ou à tout le moins de les combattre activement.

Les bris de service et la scolarisation partielle et précaire, qui demeurent un phénomène sous-documenté par le MEQ et dont les répercussions se font durement sentir sur les droits des parents, laissent insidieusement croire que les élèves HDAA eux-mêmes sont responsables de leur exclusion. C'est le récit que le gouvernement cherche à imposer pour masquer le fait que les services scolaires ne sont pas adéquatement conçus et organisés au sein du réseau et qu'ils sont financés sans qu'on ne les arrime

6. Protecteur du citoyen, *L'élève avant tout*, Québec, Québec, 2022.

7. CDPDJ, *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique*, Montréal, 2018.

8. Conseil supérieur de l'éducation, *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves de la maternelle à la 5^e année du secondaire*, Québec, 2017.

9. *Rapport de dénombrement de 2021*, à la p. 5.

10. Ministère de l'Éducation, *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 1999 [ci-après, la *Politique d'adaptation scolaire*].

11. *Politique de l'adaptation scolaire*, à la p. 23.

12. *Charte canadienne des droits et libertés*, partie I de la Loi constitutionnelle de 1982 [annexe B de la Loi de 1982 sur le Canada, 1982, c. 11 (R.-U.)].

13. *Charte des droits et libertés de la personne*, RLRQ c. C-12 [ci-après, la « *Charte québécoise des droits et libertés de la personne* »].

aux besoins et réalités du terrain¹⁴. Or, le gouvernement est responsable de ces failles. Plus précisément, il est tenu, en vertu du droit à l'éducation protégé par le *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*¹⁵, la *Convention sur les droits des personnes handicapées*¹⁶ et la *Convention sur les droits de l'enfant*¹⁷, de respecter, protéger et mettre en œuvre le droit à l'éducation sans discrimination, en assurant un noyau minimal essentiel, en agissant au maximum de ses ressources disponibles pour assurer la réalisation progressive du droit et en accordant une attention prioritaire aux besoins des élèves les plus vulnérables. Dans cette perspective, les mesures régressives, typiques de la néolibéralisation de l'éducation qui va bon train dans le Québec de l'école à trois vitesses¹⁸, sont prohibées. Quand on note que 25,7 % des élèves HDAA quittent le secondaire sans diplôme ou qualification¹⁹, incluant l'acquisition de compétences permettant d'accomplir des tâches et de poursuivre des projets de vie (salariés ou non) après avoir quitté l'école, il semble clair que ces obligations ne sont pas respectées.

Pour une école « riche de tous ses élèves »²⁰

Plus que jamais, il y a urgence de mettre le droit à l'éducation, ainsi que tous les droits de la personne auquel il est interrelié, au cœur de l'organisation et de la vision même de l'éducation adaptée. Cela implique de reconnaître les élèves HDAA, et surtout les élèves handicapé-e-s et les élèves considérés comme ayant des troubles graves du comportement, comme des élèves à part entière, égaux en droit, mais également égaux dans leur contribution à la richesse de notre société. En tant que droit d'« autocalapacitation »²¹, le droit à l'éducation vise « le plein épanouissement du potentiel humain et le sentiment de dignité et d'estime de soi »²², ainsi que le « renforcement »²³ des droits de la personne. Il vise plus particulièrement, « [l]'épanouissement de la personnalité des personnes handicapées, de leurs talents et de leur créativité ainsi que de leurs aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités »²⁴ pour permettre leur « participation effective à une société libre »²⁵.

Pour ce faire, il est nécessaire d'appréhender la mission de l'école à travers les obligations qu'impose le droit à l'éducation, lesquelles doivent orienter la *Politique d'adaptation scolaire*, la *Charte canadienne des droits et libertés* et la *Charte québécoise des droits et libertés de la personne*. Ainsi, la mission de

l'école qui vise à « instruire, socialiser et qualifier » « dans le respect du principe de l'égalité des chances », doit se déployer de manière englobante et inclusive. À l'échelle des personnes, il s'agit d'assurer à chaque élève une offre de services qui non seulement lui permet d'accéder à l'école comme tout le monde, mais aussi de développer des compétences à la hauteur de son plein potentiel. Sur le plan collectif, il s'agit d'investir collectivement dans nos écoles, nos professeur-e-s et professionnel-le-s, pour offrir des services éducatifs de qualité, en nombre suffisant et qui soient organisés en s'arrimant aux besoins et en respectant les droits de tous les élèves. La réalisation du droit à l'éducation des élèves HDAA exige des mesures immédiates, pour aujourd'hui et demain, car l'éducation se conjugue au présent et au futur. C'est sa force et celle de toute la société.



14. Voir par exemple, le rapport de 2022 du Protecteur du citoyen, *L'élève avant tout*, est éloquent à ce titre. *L'élève avant tout*, aux pp. 28 à 31, et plus particulièrement, par. 136 à 138.
15. *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*, 16 décembre 1966, 993 RTNU 3 à l'art 16 (entrée en vigueur : 3 janvier 1976, adhésion par le Canada le 19 août 1976) [PIDESC].
16. *Convention relative aux droits des personnes handicapées*, 13 décembre 2006, 2515 RTNU 3 (entrée en vigueur : 3 mai 2008, adhésion par le Canada en 2010).
17. *Convention relative aux droits de l'enfant*, 20 novembre 1989, 1577 RTNU 3 (entrée en vigueur : 2 septembre 1990, adhésion par le Canada en 1991).
18. Voir à ce titre les revendications du mouvement *L'École ensemble* selon qui le système d'éducation au Québec est le plus inégalitaire au Canada et qui met en lumière les effets pervers de l'école à 3 vitesses que subissent tous les élèves au Québec.
19. Ministère de l'Éducation, *Taux de sorties sans diplôme ni qualification au secondaire*. Édition 2022, Québec, Gouvernement du Québec, 2022, à la p. 7.
20. Expression premièrement utilisée par le Conseil supérieur de l'éducation en 2017 dans le Rapport *Pour une école riche de tous ses élèves*.
21. Comité des droits économiques, sociaux et culturels, *Le droit à l'éducation : art. 13 du Pacte*, Doc off CES NU, 21e sess, Doc NU E/C.12/1999/10 (1999), par.1.
22. Right to Education Projet, *Instruments internationaux. Droit à l'éducation des personnes handicapées*, 2014, à la p. 2, qui résume le contenu du droit à l'éducation protégé à l'article 24 de la *Convention relative aux droits des personnes handicapées*.
23. *Ibid.*
24. *Ibid.*
25. *Ibid.*

À la recherche des mots perdus

ELISABETH DUPUIS

Responsable des communications

Ligue des droits et libertés

Afin de rendre compte du point de vue de personnes directement concernées par les enjeux de langues et d'éducation, nous avons discuté avec Johnny Mangiuk, Inuit, résident d'Ivujivik et sa petite-fille Elisapie Lamoureux aussi Inuite. Pour commencer, on aborde l'histoire de la scolarisation au Nunavik.



ᐃᑦᑕᑎᐭᐅᑦ

Ilinijavut - That Which We Treasure - La langue que nous chérissons

Page couverture du Rapport *That which we treasure. La langue que nous chérissons*. Publié en 2012 par l'Institut Avataq.

La *Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones*, adoptée en 2007 et ratifiée par le Canada en 2016, inclut des éléments déterminants du droit à l'autodétermination des peuples autochtones, du droit à l'éducation et de la revitalisation des langues et cultures autochtones¹. Rappelons également que l'Assemblée générale des Nations unies a proclamé la période 2022-2032 comme la *Décennie internationale des langues autochtones* afin d'attirer l'attention sur la situation critique des langues autochtones.

Depuis longtemps, au Canada et au Québec, les Premiers peuples luttent pour assurer la survie et soutenir l'épanouissement de leurs langues et de leurs cultures. Sur le territoire du Québec, la situation des langues varie grandement d'une nation à l'autre. « Les Inuit, les Atikamekw Nehirowisiw, les Innus, les Naskapis et les Eeyouch parlent couramment leurs langues. Pour les Anicinapek, les Kanien'kehá : ka et les Mi'kmaq, elles sont dans un état critique, tandis que les peuples Wendat, W8ban-Aki et Wolastogiyik sont en processus de revitalisation de leurs langues² ».

Selon le Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN), qui représente environ 5 800 élèves autochtones, près de la moitié des élèves autochtones ont le français comme langue seconde ou même comme troisième langue. La protection et le renforcement des langues autochtones et leur usage dans l'enseignement dispensé aux Autochtones sont loin d'être généralisés.

Un leadership en matière de préservation et de valorisation des langues est exercé par des communautés autochtones et inuites depuis fort longtemps. L'un des moyens incontournables pour y arriver est celui de l'éducation sous toutes ses formes, dans l'esprit d'un apprentissage tout au long de la vie.

Au Nunavik

La sédentarisation des Inuit-e-s a été une conséquence de l'élargissement des services, dont la construction de logements, de dispensaires et d'écoles, organisés par le gouvernement fédéral dans la période suivant la Seconde Guerre mondiale. Les premières écoles fédérales

1. Voir articles 13, 14 et 15 de la *Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones*.
En ligne : https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/wp-content/uploads/sites/19/2018/11/UNDRIP_F_web.pdf

2. Article de Nancy Wiscutie-Crépeau, Suzy Basile et Richard Kistabish paru dans *Espaces Autochtones* de Radio-Canada, le 9 juin 2021.
En ligne : <https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1800042/reforme-loi-101-absence-langues-autochtones-lettre-ouverte>

sont ouvertes au Nunavik à Kuujuaq en 1949 et à Inukjuak en 1950. Il faudra attendre 1955 pour offrir aux Inuit-e-s une éducation universelle gratuite. « L'objectif du gouvernement canadien est relativement simple : l'éducation doit faciliter l'entrée des Inuit-e-s dans le monde moderne et en faire des citoyens comme les autres³ » prêts à percer le marché du travail. Entre la fin des années 1950 et le début des années 1960, de façon obligatoire, les enfants inuits commencent à fréquenter l'école primaire dans leurs communautés, où la langue d'enseignement est uniquement l'anglais et où l'utilisation de l'inuktitut est interdite⁴.

L'éducation au Nunavik connaît d'autres transformations dans les années 1960. La Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec se penche sur l'éducation des Inuit-e-s et formule quelques recommandations (rapport Parent) : « il faut enseigner aux Inuit-e-s dans leur langue maternelle de la maternelle à la 2^e année ; il faut ensuite que les parents aient le choix d'envoyer leurs enfants à l'école francophone ou anglophone ». Des recommandations sont également formulées à l'égard de la formation des enseignant-e-s afin que « l'éducation de ces derniers soit conçue et organisée à la lumière d'une politique générale définissant [leur] orientation culturelle globale » et de la reprise en main par Québec du système d'instruction des [Inuit-e-s] pour mettre fin au déracinement et à un véritable génocide des [Inuit-e-s] du Nouveau-Québec⁵.

En 1963, le gouvernement du Québec crée la Direction générale du Nouveau-Québec (DGNQ) qui devient responsable

de l'administration du territoire et de l'éducation des Inuit-e-s⁶. Un mandat est donné pour explorer, entre autres, les pratiques en matière de scolarisation chez des peuples autochtones ailleurs dans le monde. De tout cela résulte finalement une proposition aux Inuit-e-s : la langue inuktitut serait enseignée en 1^e, 2^e et 3^e année dans la majorité des écoles. Les premiers professeurs inuit-e-s sont ensuite formé-e-s pour y enseigner. Malgré cela, une majorité de parents choisissent de poursuivre la scolarisation en anglais seulement, à travers les écoles fédérales. C'est en 1973 que l'enseignement de l'inuktitut est mis en place dans les écoles fédérales pour les trois premières années du primaire.

La Commission scolaire du Nouveau-Québec est créée par voie législative en 1967 et ouvre ses premières écoles en 1971 auxquelles s'ajoutent celles qui étaient encore gérées par la DGNQ⁷. Les représentants des comités de parents et les enseignants affirment que la Commission ignore les réalités inuites malgré ses bonnes intentions ; afin de « favoriser une prise de décision locale, ils exigent une décentralisation de la commission, dont le siège social est à Québec⁸ ».

Les choix des Inuit-e-s

À la suite de la signature de la *Convention de la baie James et du Nord québécois* en 1975, les écoles fédérales et provinciales sont regroupées sous le chapeau de la Commission scolaire Kativik Ilisarniliriniq⁹ gérée depuis par les communautés inuites.

Pour arriver à offrir une éducation en inuktitut aux jeunes Inuit-e-s, des personnes issues des communautés ont

été formées pour enseigner l'inuktitut dans les écoles du Nunavik. Selon un mode de co-construction, les Inuit-e-s de Iuvjivik et Puvirnituk et le département d'éducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) ont mis sur pied un programme d'enseignement en inuktitut, une percée essentielle pour la préservation et la valorisation de la langue.

Actuellement, l'inuktitut est la seule langue enseignée de la maternelle à la 2^e année du primaire quoique le nombre d'heures d'enseignement en inuktitut semble avoir diminué. De la 3^e année primaire jusqu'à la 5^e secondaire, les parents choisissent le français ou l'anglais comme langue d'enseignement de leur enfant. L'inuktitut continue d'être enseigné tout le long du parcours scolaire à travers la culture et le mode de vie inuit.

État de la langue

Les communautés inuites considèrent que beaucoup de choses doivent être réalisées pour continuer de valoriser la richesse de leur langue et d'en assurer sa vitalité au quotidien.

Entre 2009 et 2012, dans une étude menée par l'Institut culturel Avataq, *La langue que nous chérissons*¹⁰, des constats importants tout comme des pistes d'actions, tant sur le plan collectif qu'individuel, sont dégagés à la suite de consultations auprès des communautés inuites. Ces pistes d'action se déploient à travers l'éducation formelle, non formelle et informelle.

Parmi les pistes d'action, on souligne que « l'inuktitut doit être reconnu comme langue officielle afin d'assurer son avenir » et que la « valorisation du savoir lié aux

3. F. Lévesque et al., *En compétition pour construire des écoles. L'éducation des Inuits du Nunavik de 1939 à 1976*, Recherches amérindiennes au Québec, vol.46, no 2-3, 2016, p. 145-154. En ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/raq/2016-v46-n2-3-raq03118/1040442ar/>

4. *Ibid*, p. 146

5. *Ibid*, p. 148

6. *Ibid*, p. 148

7. *Ibid*, p. 149

8. *Ibid*, p. 150

9. La Commission scolaire possède les pleins pouvoirs en matière de langue d'enseignement.

10. Zebedee Nungak, Ida Saunders, Moses Novalinga, Adamie Kalingo, Illirijavut. *That which we treasure. La langue que nous chérissons*, Montréal et Inukjuak, Institut culturel Avataq, 2012, 254 p. En ligne : <https://parnasimautik.com/wp-content/uploads/2013/04/Illirijavut-That-Which-We-Treasure.pdf>

activités pratiquées par les Inuit-e-s dans la nature ou sur la mer est essentielle à la préservation et au maintien de la langue et de la culture des Inuit ».

Sur le plan de la formation et de l'éducation, plusieurs éléments ont été ciblés, comme des cours de langue pour les non-Inuit ainsi que des mesures d'encouragement pour favoriser l'utilisation de l'inuktitut dans les milieux de travail. Le développement de compétences linguistiques en inuktitut a été nommé comme une mesure importante à la garderie tout comme l'école, étant l'autre lieu d'apprentissage incontournable. Les participant-e-s à l'étude ont mentionné le souhait « de créer des établissements d'enseignement au Nunavik consacrés au perfectionnement professionnel en inuktitut ».

Pour les actions dirigées aux communautés, il est nommé que « les comités culturels locaux doivent tenir de manière régulière des ateliers sur la langue » et qu'ils « devraient être invités à participer à toutes les sessions ou les émissions de radio locale et régionale portant sur la langue ». Il est aussi mentionné que des mesures doivent être adoptées afin d'assurer l'intégrité et la qualité de l'inuktitut écrit.

Les mots perdus

Certaines personnes comme Johnny Mangiuk de même que sa petite-fille, Elisapie Lamoureux, considèrent que la qualité de leur langue maternelle se dégrade néanmoins et que davantage pourrait être fait à travers l'éducation pour la préserver et la valoriser.

Selon le dernier recensement de Statistiques Canada en 2021, l'inuktitut connaît pourtant une progression du nombre de locuteurs. Lorsque comparée à la situation d'autres langues autochtones au Canada et ailleurs dans le monde, cette donnée semble encourageante. Pour que l'inuktitut demeure la langue commune, couramment parlée par les Inuit-e-s, en mesure de transmettre la richesse de leur culture et mode de vie, une prise en main par les communautés incluant les familles est jugée nécessaire nous disent-ils.

M. Mangiuk nous explique que, dans les années 1960, il a été parmi les premiers enfants à fréquenter l'école de son village où il a appris à parler, à écrire et à lire en anglais. L'inuktitut était la langue commune et unique des communautés puisque les parents ne parlaient pas une seconde langue. L'interprétation était nécessaire pour discuter avec les visiteurs, les personnes blanches.

À cette époque, le mode de vie traditionnel et culturel continuait d'être omniprésent, qu'il s'agisse de trappage, de chasse ou de pêche laissant ainsi place au vocabulaire pour désigner la nature, les animaux, la neige. Bien malgré lui, M. Mangiuk s'est éloigné de tout cela lorsqu'il est parti poursuivre des études hors de son village. Aujourd'hui encore, son chagrin demeure intact à l'égard des pertes vécues.

Il possède une vision claire des enjeux auxquels sa langue et sa communauté font face. Il évoque l'essentiel ainsi [notre traduction] :

« Nous ne parlons plus de la même manière. Nous avons une nouvelle façon de vivre. Nous ne décrivons pas la vie moderne en Inuktitut ; skidoo, téléphone, routes, voitures. Si les mots simples sont enseignés à l'école, le vocabulaire s'est affaibli. Le temps est limité pour les apprentissages en Inuktitut tout comme pour les apprentissages liés au mode de vie traditionnel. Les générations actuelles sont en mesure de parler avec les travailleur-euse-s de la santé contrairement à nos parents, ce qui est un avantage. Cependant, nous perdons la langue que nous avons déjà parlée, les mots de vocabulaire qui décrivent notre territoire, les places, les lieux, les nuages, la température, la neige, les animaux et notre mode de vie traditionnel sont disparus. »

Pour lui, un grand dilemme existe entre la préservation et la valorisation de l'inuktitut et la nécessité de maîtriser le français ou l'anglais pour l'école, la vie quotidienne et le travail. Même s'il y a des interprètes qui sont disponibles pour les communications dans les services publics, par exemple, il est difficile de vivre entièrement dans leur langue. Les jeunes Inuit-e-s sont aussi de

grands utilisateur-trice-s de réseaux sociaux et de culture anglo-saxonne, autant que les jeunes du Sud.

Par ailleurs, Mme Lamoureux considère que les enfants qui arrivent à l'école devraient avoir une plus grande connaissance de l'inuktitut. Ensuite, comment les écoles pourraient consacrer davantage d'heures d'enseignement en inuktitut est une question qui se pose également.

Les constats sur l'omniprésence des technologies numériques ainsi que les défis engendrés par la poursuite des études hors des communautés sont partagés par les communautés innues.

Ce survol de l'histoire de la scolarisation récente au Nunavik et de la présentation de constats sur la situation de la langue par les Inuit-e-s nous permet de mieux saisir comment l'éducation joue un rôle déterminant dans la préservation et la valorisation de l'inuktitut. Les défis restent nombreux pour l'avenir.



Un grand merci à Gérald McKenzie pour sa contribution à cet article.

Pour aller pour loin

Dictionnaires

Inuit Uqausillaringit, Le dictionnaire inuit de Taamusi Qumaq, un intellectuel majeur du Nunavik, historien, linguiste, écrivain et homme politique né à Niqsiturlik (Nunavik) en 1914 — mort à Puvirnituk (Nunavik) en 1993.

Dictionnaire inuktitut-français-anglais

En ligne : <https://ulirnaigutiit.ca>

Debout sur leur terre

Un film de Maurice Bulbulian, 1983, Office national du film

En ligne : https://www.onf.ca/film/debout_sur_leur_terre/

Première compagnie de théâtre du Nunavik

En ligne : <https://www.aaqsiq.org/>

Institut culturel Avataq

En ligne : <https://www.avataq.qc.ca/>

Apprendre ensemble l'innu-aimun

ISABELLE JOURDAIN

Innue, conseillère en développement de la langue innue,
Institut Tshakapesh

Dans un bref survol, un point de vue vous est partagé sur l'éducation et la préservation et la valorisation de l'innu-aitun (culture innue) et de l'innu-aimun (langue innue). Un chantier important est à mener par les personnes innues et autochtones, un chantier auquel les personnes allochtones devraient s'intéresser.

Si on recule dans le temps, dans l'histoire du Canada, le Canada a toujours tenu des dispositions dans sa législation pour assimiler et émanciper les Indiens ou les Sauvages, notamment par l'adoption de la *Loi sur les Indiens* en 1876. En effet, cette *Loi* forçait les Indiens à s'émanciper¹ entre autres en allant aux études supérieures ce qui entraînait automatiquement la perte de leur statut d'Indien. Certains articles ont été abrogés à ce jour parce qu'ils ont été considérés à l'encontre de la *Charte canadienne des droits et libertés de la personne*. D'ailleurs, les pensionnats destinés aux enfants autochtones ont vu le jour vers les années 1880 et le dernier a fermé ses portes fin 1990. Ce système a été imposé aux peuples autochtones dans le cadre d'un vaste ensemble d'efforts délibérés d'assimilation visant à détruire leurs cultures, leurs identités et en voulant tuer l'Indien dans l'enfant.

Il est important de considérer ces raisons majeures qui ont joué un rôle déterminant dans l'enseignement et l'apprentissage des langues autochtones. Ce sont ces obstacles qui ont mené à une crise identitaire et une réappropriation de la culture. De ces faits, l'Institut Tshakapesh,



Crédit : Institut Tshakapesh

1. « L'émancipation » constitue dans la *Loi sur les Indiens* un renoncement volontaire ou imposé au statut d'Indien. En perdant ce statut, l'individu devenait citoyen canadien à part entière, cessant d'être considéré comme une personne mineure et obtenant le droit de vote ».

un organisme politique de défense des droits des Premières nations atikamekw et montagnais (autrefois le CAM), a été créé en 1978. C'est grâce à la demande d'ainé-e-s constatant une grande diminution de la langue et de la culture innue que cet établissement a vu le jour. Aujourd'hui, l'Institut Tshakapesh est au service des communautés membres et de la Nation innue, œuvre à la sauvegarde et à la promotion de l'innu-aitun (culture innue) et de l'innu-aimun (langue innue) ; il assure un soutien à la conservation du patrimoine culturel, à l'aménagement linguistique et encourage l'expression artistique. L'Institut Tshakapesh joue un rôle déterminant dans l'éducation notamment dans la réussite éducative et le développement identitaire de la jeunesse innue.

Apprendre ensemble

Dans un autre ordre d'idée, l'Institut Tshakapesh travaille en étroite collaboration avec plusieurs partenaires afin de préserver et promouvoir la culture et la langue innue. Pour ne nommer que quelques travaux entamés et réalisés, il y a Innu-aimun.ca, un site web trilingue que toute personne qui s'intéresse à la langue innue peut consulter. Un large éventail d'outils s'y trouvent, tels que : le dictionnaire en ligne, la grammaire, les histoires orales, une série d'une dizaine de leçons avec une soixantaine d'exercices interactifs et bien plus encore. Il y a également le programme d'aide aux artistes et artisan-ne-s innu-e-s qui représente un appui financier pour l'avancement de la carrière d'un artiste ou d'un artisan faisant partie d'une communauté membre de l'Institut Tshakapesh. Le comité Auetiss mak Kaianuet formé d'enseignants du préscolaire ainsi que d'enseignants en innu-aimun organise des rencontres afin de mieux les outiller et partager leurs réussites. Il y a également des ateliers de transmission de la culture donnés par les aîné-e-s.

Il est important de considérer ces raisons majeures [les efforts délibérés d'assimilation] qui ont joué un rôle déterminant dans l'enseignement et l'apprentissage des langues autochtones. Ce sont ces obstacles qui ont mené à une crise identitaire et une réappropriation de la culture.

Des obstacles à la préservation de la langue

Le principal obstacle à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue innue est éventuellement le nombre d'heures de cours donnés en classe. Il est clair qu'une heure de cours par semaine en innu-aimun n'est pas suffisant pour sauvegarder la langue. L'application des exigences du ministère de l'Éducation dans les établissements scolaires des communautés fait en sorte qu'il n'est pas envisageable d'avoir un nombre d'heures d'enseignement plus élevé. De plus, l'effervescence de la technologie numérique dans les langues dominantes a pris une place majeure dans les communautés. Les étudiant-e-s qui sont dans l'obligation de quitter leur communauté pour aller étudier dans les centres urbains rencontrent aussi des obstacles quant à l'apprentissage de la langue innue.

En chantier

L'aménagement linguistique est un plan où les réalités linguistiques propres à chaque communauté sont prises en considération afin de développer la meilleure stratégie pour la promotion et la défense de la langue innue.

En somme, les obstacles liés à l'enseignement et l'apprentissage des langues sont encore bien présents. Cependant, les projets entamés et réalisés permettent aux communautés desservies par l'Institut Tshakapesh de promouvoir et préserver la langue innue et la culture dans le contexte actuel, en cette Décennie des langues autochtones.

C'est en se réappropriant notre culture et notre identité et en faisant la paix avec le passé que nous allons trouver un moyen de s'affranchir dans tous les domaines de nos vies autant pour les jeunes que pour les adultes.



Le droit à l'éducation : son exercice pour les adultes

DANIEL BARIL

Directeur général, Institut de coopération pour l'éducation des adultes

PIERRE DORAY

Président, Institut de coopération pour l'éducation des adultes

Un grand nombre de défis liés à la mise en œuvre et à l'application du droit à l'éducation sont abordés ainsi que l'évolution historique de l'éducation des adultes au Québec et l'essor de l'apprentissage tout au long de la vie.

Le droit à l'éducation est promulgué le 10 décembre 1948 (article 26 de la *Déclaration universelle des droits de l'homme*). Ce faisant, les signataires reconnaissent son caractère universel et ainsi l'importance de l'éducation tant pour les personnes que pour les États ; mais les vrais défis résident dans la mise en œuvre de ce droit. En effet, les enjeux sont nombreux, tant son application est compliquée par la diversité des situations. L'application ne peut pas être similaire dans les pays du Sud et ceux du Nord, tellement la scolarisation est différente¹. Au Canada, l'éducation est du ressort des provinces. Il existe 13 systèmes éducatifs, sans compter la diversité des organisations communautaires et la panoplie d'organismes d'éducation populaire. L'engagement des entreprises en matière de formation de leur personnel est variable selon leur taille et leur secteur économique.

La mise en œuvre est différente en formation initiale et en formation des adultes. L'obligation scolaire et les lois sur le travail des enfants ont contribué à faire de l'éducation la principale activité des enfants et des jeunes. En éducation des adultes, la situation est tout autre. La participation à des activités est largement fondée sur le volontariat et l'engagement

personnel, gages d'une implication dans l'activité d'apprentissage. La participation dépend aussi de l'offre de formation, de même que des lois et des politiques qui structurent l'organisation des services de formation et des pratiques éducatives, qu'elles soient réalisées dans un cadre gouvernemental, privé ou associatif (organismes de la société civile). En somme, la mise en œuvre est largement sujette à des conditions d'existence et de développement variables.

Dans une telle situation, une approche universaliste est difficile à tenir, car trop de différences entre pays, contextes socio-économiques et juridictions éducatives existent et modulent la réalité des pratiques éducatives. Nous désirons rendre compte de l'évolution du développement de l'éducation des adultes. Nous voulons aussi souligner comment les décisions prises ont créé une jurisprudence, et possiblement de l'irréversibilité, qui balisent, voire contraignent, la portée du droit affirmé, soit le droit en pratique plutôt que le droit théorique. Nous mettrons l'accent sur l'évolution du droit ainsi que sur l'impact des politiques et de la conjoncture sur ce droit.

1. P. Bélanger et P. Federighi, *Analyse transnationale des politiques d'éducation et de formation des adultes : la libération difficile des forces créatrices*, Paris, UNESCO, 2000. Voir aussi M. Elfert, *UNESCO, the Faure Report, the Delors Report, and the Political Utopia of Lifelong Learning*, *European Journal of Education*, 2015.

Quelques rappels historiques

L'éducation des adultes s'est peu à peu consolidée au cours du XIX^e siècle, de telle sorte que dans la première moitié du XX^e siècle, les nouvelles institutions éducatives (écoles professionnelles, écoles techniques, universités, organismes communautaires et organismes syndicaux) s'engagent en éducation des adultes. Ces initiatives sont pérennes, contrairement au siècle précédent. Le champ de l'éducation

activités de formation professionnelle sont organisées, dans un esprit providentialiste de lutte contre le chômage. La dernière manifestation de l'esprit social-démocrate en éducation des adultes est la publication du rapport Jean³ (1982), qui propose un regard global sur l'éducation des adultes afin de la sortir de sa marginalisation dans le champ de l'éducation.

Dès 1984, nous assistons à une reconversion des politiques par la professionnalisation des pratiques. Le plan d'action dit s'inspirer du rapport Jean, mais ne propose que des réformes concernant les formations professionnelles. Cette conversion est liée au contexte économique⁴. Le Québec connaît au tournant des années 1980 une importante crise économique qui se manifeste par une tout aussi importante crise de l'emploi. En plus, l'*esprit néolibéral* se diffuse et sert de référent intellectuel et normatif à une révision des politiques publiques.

Au cours de ces années, les réformes se multiplient : révision des programmes de formation professionnelle et technique, centration des services d'éducation des adultes sur la formation professionnelle et sur la formation sur mesure pour soutenir les entreprises dans leur effort de qualification, création d'instances de concertation regroupant les partenaires du marché du travail, modification des politiques sociales⁵ et adoption de la *Loi sur le financement de la formation en entreprise* (loi dite du 1%). Une pratique amorcée dans la période précédente se poursuit : l'achat de cours par le ministère de l'Emploi et du Travail aux établissements scolaires. En parallèle, les ressources octroyées à l'éducation populaire diminuent, de manière absolue comme relative. Les politiques publiques réorientent les efforts vers la professionnalisation de l'éducation des adultes.

L'éducation des adultes s'est peu à peu consolidée au cours du XIX^e siècle, de telle sorte que dans la première moitié du XX^e siècle, les nouvelles institutions éducatives [...] s'engagent en éducation des adultes.

des adultes se structure. L'Institut canadien de l'Éducation des Adultes est créé² pour regrouper les formatrices et formateurs de différents milieux sociaux et éducatifs.

En 1960, la seconde conférence de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) sur l'éducation des adultes se tient à Montréal. Le principe de l'éducation permanente fait son entrée au Québec. Les travaux conduisant à des réformes au cours de la Révolution tranquille s'en inspirent. Ainsi, le gouvernement met sur pied un comité sur le développement de l'éducation des adultes dont le président est Claude Ryan. Le rapport Parent y puisera de nombreuses propositions concernant l'éducation permanente. Trois secteurs connaîtront une croissance significative. L'école du soir (formation créditée) se développe dans les établissements scolaires, du secondaire à l'université. L'éducation populaire se répand, notamment grâce aux idées portées par Paulo Freire. Finalement, des

2. L'ICEA a changé de nom à la fin des années 1990.

3. Michèle Stanton-Jean, Commission d'étude sur la formation des adultes, *Apprendre : Une action volontaire et Responsable : énoncé d'une politique globale de L'éducation Des Adultes dans une Perspective d'éducation permanente*, Ministère des Communications du Québec, 1982.

4. C. Bernier, *Formation et employabilité - Regard critique sur l'évolution des politiques de formation de la main-d'œuvre au Québec*, Presses de l'Université Laval, 2011, 195 pages. P. Doray et F. B. Simoneau, *Jalons pour une sociologie historique de l'éducation des adultes*. Dans M. Doucet et M. Thériault, *L'Adulte en apprentissage... pour devenir soi : Espaces et passages*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2019.

5. Les gouvernements privilégient dorénavant les mesures de relance plutôt que les mesures dites de *filet de sécurité*.

En 2002, le gouvernement du Québec publie la première politique de l'éducation des adultes, qui reprend les grandes orientations du projet éducatif de l'éducation et la formation tout au long de la vie (EFTLV)⁶. Différentes mesures sont proposées pour augmenter la littératie des groupes sociaux plus défavorisés ; d'autres, pour assurer une plus grande employabilité de différentes catégories de travailleur-euse-s. Dans l'une ou l'autre situation, un point commun ressort : le lien avec l'emploi. Le thème des compétences prendra d'ailleurs plus d'importance dans les débats sur la formation des adultes. L'orientation d'ensemble reste néolibérale, pour faire référence à la distinction de Griffin⁷, entre une approche progressiste et une approche néolibérale de l'EFTLV.

Dans les premières années de la politique, plusieurs mesures ont aussi cherché à susciter la demande de formation. Elles s'adressaient pour l'essentiel aux participant-e-s potentiels. Pensons à la semaine des adultes en formation ou à un élargissement de l'accès aux pratiques de reconnaissance des acquis.

Le sort de la politique est aujourd'hui ambigu. Elle prévoyait des plans d'action de 5 ans. En 2007, le gouvernement libéral devait produire un second plan, mais il n'est jamais arrivé. Nous pouvons y voir l'intérêt qu'il accordait à l'éducation des adultes... Une des mesures les plus importantes a été de faire de la formation générale des adultes la bouée de sauvetage des élèves en difficulté scolaire à l'école secondaire. Formellement, la politique est toujours active ; mais dans les faits, elle est tombée en désuétude.

Conclusion

Les politiques sont un levier stratégique de la mise en œuvre du droit à l'éducation. Les valeurs qui leur servent de points d'ancrage, les diagnostics sur lesquels elles font reposer leur lecture

Différentes mesures sont proposées pour augmenter la littératie des groupes sociaux plus défavorisés ; d'autres, pour assurer une plus grande employabilité de différentes catégories de travailleur-euse-s. Dans l'une ou l'autre situation, un point commun ressort : le lien avec l'emploi.

de l'environnement ainsi que les objectifs qu'elles poursuivent peuvent fonder le droit à l'éducation.

En ce sens, le portrait que nous avons exposé retrace une activité intensive au Québec en matière de politiques depuis les années 1960. Ces politiques ont permis des progrès en matière de droit à l'éducation. Les lois ayant traduit les réformes des années 1960 le montrent éloquemment. En éducation des adultes, l'intégration à la fin des années 1990 du droit à la formation générale pour les adultes dans la *Loi sur l'instruction publique* est un exemple à souligner.

Depuis son affirmation dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme* en 1948, le droit à l'éducation a servi de point de repère aux politiques qui devaient désormais contribuer à sa mise en œuvre. Or, l'éducation se transforme dans un contexte où les sociétés imposent des exigences croissantes à leurs citoyen-ne-s en matière de connaissances et de compétences. La recomposition de l'offre de formation par la croissance de l'éducation numérique, largement sous l'égide des grandes firmes de l'économie numérique, en est un exemple. Les pénuries de main-d'œuvre, qui sévissent depuis plusieurs années, demandent aussi de repenser les politiques éducatives. En conséquence, les politiques sont confrontées à de nouveaux défis et enjeux d'une société comptant sur l'apprentissage tout au long de la vie.

Il en ressort une pression omniprésente pour l'actualisation et le développement continu des capacités qui invite à repenser la portée du droit à l'éducation. Dans nos sociétés où le savoir est un moteur de développement individuel et collectif, un droit qui apparaît principalement centré sur l'éducation scolaire initiale des jeunes générations ne peut répondre que de manière incomplète à des besoins d'apprentissage s'étendant tout au long de la vie.

Dans cette optique, non seulement de nouvelles politiques en phase avec une société de plus en plus exigeante en matière de connaissances et de compétences doivent-elles voir le jour, mais un droit actualisé à l'éducation devient aussi un chantier pertinent. À cet effet, l'UNESCO mène actuellement une telle réflexion qui sera porteuse et dont le Québec pourra s'inspirer.



6. Ministère de l'Éducation du Québec, *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*, 2002, et ministère de l'Éducation du Québec, *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, 2002.

7. C. Griffin, *Lifelong learning and social democracy*, International Journal of Lifelong Education, 1999 et C. Griffin, *Lifelong learning and welfare reform*, International Journal of Lifelong Education, 1999.

L'éducation à la citoyenneté, au cœur de la mission éducative

Face aux enjeux actuels comme l'urgence climatique et la montée de l'intolérance, les auteurs réfèrent à l'importance de l'éducation populaire de conscientisation afin de mobiliser les jeunes et les adultes dans un projet de transformation sociale.

ALEXIS LEGAULT

Étudiant-chercheur en éducation
à l'Université de Sherbrooke

RONALD CAMERON

Enseignant à la retraite



Crédit : MÉPACO

| Atelier 40 ans de luttes, Qu'ossa donne?, Montréal

Les mandats de l'éducation se résument traditionnellement à trois mots clés : *instruire*, *socialiser* et *qualifier*. Ce sont là les grandes missions qui visent à concrétiser que « tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits¹ ». C'est suivant cette mission que les jeunes des pays occidentaux, mais aussi de plus en plus des pays des Suds sont aujourd'hui scolarisés, comme le souhaitait la *Déclaration universelle des droits de l'homme*. La valorisation du droit à l'éducation et à son accessibilité universelle a favorisé une participation citoyenne accrue des jeunes générations aux transformations sociales dans la deuxième moitié du XX^e siècle.

Néanmoins, progressons-nous vers une société plus égalitaire et plus juste ? L'égalité des chances permet-elle la mobilité sociale ? En dépit d'un certain recul de l'extrême pauvreté dans le monde au cours des années précédant la pandémie, le XXI^e siècle est globalement synonyme d'accroissement des inégalités dans des proportions inouïes.

Par ailleurs, les capacités des populations adultes de pays pourtant pleinement

1. Organisation des Nations unies, *Déclaration universelle des droits de l'homme*, article premier, 1948.

scolarisées demeurent insuffisantes pour relever les défis contemporains d'une ampleur inédite. Le dernier rapport du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)² révélait que la moitié de la population adulte du Québec présente un niveau de littératie ne leur permettant pas de comprendre et d'intégrer des textes denses. Aussi une personne sur cinq présente des niveaux si faibles que leur capacité de participer à la vie en société est entravée. Il s'agit d'une forme d'exclusion au cœur du respect de leurs droits.

La faute au système scolaire ?

Beaucoup s'en prennent au système scolaire. Et il est vrai qu'il présente d'énormes travers. Entre *instruire* et *qualifier*, la fonction de socialiser peine à trouver sa place à l'école. Le développement de l'agir citoyen y occupe un espace limité, coincé entre les matières dites prioritaires, considérées plus neutres et évaluées par des examens ministériels.

Les apprentissages sociaux (ex. citoyenneté, environnement, médias), devant en principe s'intégrer dans chacune des matières, ne se retrouvent finalement nulle part, quand ils ne sont pas le théâtre de controverses. Le débat public autour du cours *Culture et citoyenneté québécoise*, qui a remplacé *l'Éthique et culture religieuse*, en est un exemple. Il constitue d'ailleurs l'un des seuls refuges pour ces types d'apprentissage citoyen, dans un contexte où la neutralité éducative sert trop souvent d'argument pour limiter l'espace à la réflexion critique, ce qui contribue à favoriser le choix du statu quo du système en place.

Cependant, le travers le plus lourd dans un projet d'école émancipatrice et dans la perspective de l'égalité en droit est le choix décomplexé d'un système à trois vitesses. L'écart au sein du système public se creuse entre le niveau scolaire des personnes les plus favorisées et celui

des plus vulnérables. La persistance des écoles privées assure encore et toujours l'avantage aux familles qui ont les moyens. Au Québec, on constate d'ailleurs une tendance à l'accroissement de la place du privé³.

L'école à trois vitesses ramène un système foncièrement discriminatoire. Il s'agit d'un obstacle majeur au respect du droit à une éducation de qualité pour toutes et tous. Ce droit est concrètement mis en péril par

Comme quoi l'école n'est pas neutre. Il est alors impératif de s'assurer que chacun puisse bénéficier d'une éducation citoyenne de qualité, laquelle vise à permettre à toutes et tous d'agir socialement et politiquement dans leur communauté.

les nombreuses inégalités d'accès offertes aux élèves selon *la vitesse* à laquelle ils ont accès : services psychosociaux ; personnel de soutien ; installations sportives ; matériel pédagogique ; sorties culturelles ; activités parascolaires ; etc.

En ce sens, ce système constitue un recul majeur, à l'instar de l'accroissement des inégalités sociales auxquelles il contribue. Comme quoi l'école n'est pas neutre. Il est alors impératif de s'assurer que chacun puisse bénéficier d'une éducation citoyenne de qualité, laquelle vise à permettre à toutes et tous d'agir socialement et politiquement dans leur communauté.

Pour transformer la société

Même si l'éducation à la citoyenneté devait prendre l'espace qu'elle mérite dans les écoles et qu'elle porte à conséquence sur la jeunesse scolarisée, devons-nous attendre que ces jeunes atteignent l'âge adulte pour changer la société ? Pour relever les défis auxquels font face les populations – enjeux écologiques et climatiques, de justice sociale, de discriminations,

2. Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences : premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*, Éditions OCDE, 2013.

3. Anne Plourde, *Où en est l'école à trois vitesses au Québec ?*. IRIS, 2022. Collectif Debout pour l'école !, *Une autre école est possible et nécessaire*, Del busso éditeur, 2022.

L'éducation à la citoyenneté en mouvements

Il est vrai que l'explosion des mécanismes d'éducation informelle, surtout avec la révolution technologique, élargit l'accessibilité à des connaissances et favorise le développement des capacités des individus pour agir sur leur vie quotidienne. Toutefois, au-delà du développement culturel personnel, l'éducation populaire de transformation sociale,

environnementale et écocitoyenne. Ils sont très peu mis à contribution, alors que leurs aptitudes éducatives ne sont plus à démontrer⁶.

Pour qu'un autre monde soit possible

Parmi les écrits les plus célèbres de Paulo Freire, on retrouve ce passage dans *La pédagogie des opprimés*, qui résume bien sa pensée : « Personne n'éduque personne, personne ne s'éduque seul », les êtres humains s'éduquent ensemble⁷. La pédagogie de l'éducation populaire de conscientisation ne se réalise pas dans un rapport d'extériorité avec la réalité des personnes apprenantes. La connaissance des faits sert à démontrer l'évidence, mais, dissociée des réalités sociales, elle est impuissante à transformer le monde !

Dans l'optique de contrer la montée de l'intolérance et de l'autoritarisme et pour développer un projet social plus égalitaire et inclusif, la contestation sociale s'impose comme nécessaire à l'exercice d'une démocratie susceptible de permettre aux collectivités de transformer la société.

Finalement, si l'éducation est émancipatrice, c'est parce qu'elle constitue un terreau à l'exercice de la citoyenneté. Pour Freire, l'éducation populaire de conscientisation permet justement une prise de conscience citoyenne qui fait corps avec l'agir collectif. Elle offre aux personnes les plus démunies des moyens de comprendre le monde pour pouvoir le transformer.



En amont du désengagement de l'État, on constate aussi le retrait du financement public des activités de formation syndicale, qui pourtant font partie intégrante du champ de l'éducation populaire.

de pauvreté, de conditions de vie et de logement, de compétences numériques, d'accès à l'information, de santé publique – pouvons-nous attendre que ces jeunes soient en position d'agir ? L'urgence est maintenant ! Nous avons besoin de mobiliser les jeunes et les adultes dans un projet de transformation sociale. Or, le droit à l'éducation tout au long de la vie subit les mêmes pressions sociales que l'école publique.

L'éducation populaire occupe la fonction de socialisation en éducation des adultes. Or, cette mission peine cependant à trouver sa place entre celle d'*instruire* en formation de base et celle de *qualifier* en formation liée à l'emploi. Force est de constater que l'éducation populaire est à l'éducation des adultes, ce que cette dernière est au système éducatif : parent pauvre, puisque lentement définancé et invariablement sous-considéré dans les politiques éducatives gouvernementales ! Dans un monde dominé par la diplomation, les compétences et la performance, les parcours non formels en éducation populaire sont perçus comme peu utiles.

plus particulièrement dans sa forme contemporaine d'éducation à la citoyenneté, est indissociable de ses dimensions collectives et communautaires.

Les mouvements sociaux et les réseaux qui les réalisent sont des milieux présentant un riche potentiel éducatif, mais dont le sous-financement et la marginalisation restreignent la portée. Le milieu communautaire, mais aussi de nombreuses personnes chercheuses en éducation, appelle depuis des décennies à une meilleure reconnaissance financière et symbolique de ces groupes systématiquement sous-financés et sous-sollicités⁴. Ce sont ces mouvements qui favorisent le respect des droits humains.

En amont du désengagement de l'État, on constate aussi le retrait du financement public des activités de formation syndicale, qui pourtant font partie intégrante du champ de l'éducation populaire⁵. C'est un exemple du refus du système de soutenir le développement des apprentissages de contestation. C'est aussi le cas des organismes environnementaux, malgré les tentatives de l'école à fournir une éducation

4. Réseau québécois de l'action communautaire autonome, *L'action communautaire autonome*, 2019.

5. Conseil supérieur de l'Éducation, *L'éducation populaire : mise en lumière d'une approche éducative incontournable tout au long et au large de la vie*, 2016.

6. L. Sauvé, H. Asselin, C. Marcoux et J. Robitaille, *Stratégie québécoise d'éducation en matière d'environnement et d'écocitoyenneté*. Les Éditions du Centr'ERE, 2018.

7. P. Freire, *La pédagogie des opprimés*. Éditions de la rue Dorion, 2021.

Des tiers-lieux engagés à créer un avenir différent?

PASCALE FÉLIZAT

**Bibliothécaire et observatrice
des mouvements écocitoyens**

Une observatrice de premier plan vous partage des perspectives de développement collectif et d'écocitoyenneté à travers l'éducation formelle, l'éducation non formelle et les tiers-lieux afin d'agir ensemble pour transformer la société.

À la question « Avec le temps limité que nous avons désormais, où mettez-vous le plus d'espoir de changement, dans le milieu de l'éducation formelle ou informelle ? », deux jeunes québécois répondaient récemment que transformer à partir de l'éducation informelle leur semblait plus facile. Une autre étudiante précisait : « L'école peut apprendre les principes de base pour comprendre le monde mais elle n'apprendra pas à s'activer pour changer le monde ». Ces échanges se sont déroulés durant la table ronde *Enjeux éducatifs de la mouvance jeunesse et étudiante pour la justice socio-écologique* organisée par le Centr'ERE de l'UQAM en octobre 2023.

Aujourd'hui, il n'est plus vraiment nécessaire d'expliquer pourquoi un changement sociétal profond est nécessaire. Tout le monde le sait et le vit. Trouverons-nous le chemin de cette métamorphose sociétale, qui exige, selon le philosophe Aurélien Barrau, « que nous redessinions l'ossature du réel¹ »? À la lumière de ce que nous avons observé au cœur de Montréal, une voie semble possible. Elle associe trois groupes d'acteurs : tiers-lieux, groupes citoyens engagés et concepteurs et conceptrices d'activités permettant



Crédit : Monument Architecture

Pour une reconversion 100% communautaire du site de la Canada Malting - Un projet porté par le collectif *À nous la Malting ! Oui nous pouvons* : Être collectivement propriétaires de nos logements - Produire nos propres aliments - Prendre contrôle de notre histoire - Réinvestir dans notre communauté.

1. Conférence d'Aurélien Barrau, Rencontres internationales de Genève, *Catastrophe écologique : état du monde et perspectives*, 26 septembre 2023. En ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=a5RQY189pLY>

la reconnexion au milieu de vie et au pouvoir d'agir.

Une éducation en évolution

De plus en plus documentés par la recherche, les apprentissages via la mobilisation citoyenne sont nombreux : exercice de la démocratie, politique, enjeux socio-écologiques, impact de l'extractivisme, existence de différentes sortes de rapports au monde, autres

À cette même table ronde organisée par le Centr'ERE, une militante indiquait qu'elle aimerait que ces trois aspects particuliers de l'éducation retrouvent toute leur place : la responsabilité partagée de l'éducation « Pourquoi avons-nous arrêté de vouloir aussi éduquer l'enfant de la voisine ? » ; le savoir expérientiel : toutes les activités d'apprentissage basées sur l'observation, l'expérimentation dans son propre territoire, avec tous ses sens, dans l'émerveillement et la curiosité ; la capacité

nombreux imprévus qui ne manquent pas de se présenter.

Vivre et apprécier sa codépendance, en même temps que l'exercice de son pouvoir d'agir tout en acceptant la prise de risques : il s'agit donc d'expérimenter un mode de relation au monde bien différent de celui privilégié par nos sociétés modernes centrées sur l'individualisme, le prêt à consommer et la recherche d'une sécurité maximale.

Ces tendances observées au cœur de Montréal vont dans le sens de bien de nos textes fondateurs en éducation y compris l'article 13 du *Pacte international des droits économiques, sociaux et culturels* ratifié par le Canada et le Québec : « [l']éducation doit mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre² ».

Des collectifs à connaître

Ces collectifs sont militants (Mères au front, Collectif Antigonie...) ou non (Mémoires de Petite-Patrie). Ils sont parfois engagés dans la défense d'un commun menacé (Mobilisation 6600 Parc-Nature MHM, À nous la Maltine...). Ils sont parfois rassemblés sous la bannière d'une intention rassembleuse (Prenons la Ville) ou d'un manifeste (Gardiens et gardiennes du vivant). Ils sont centrés autour d'un quartier ou d'un territoire donné (Petite Famiglia, Petite Plaza ! À nous le Plateau, Angus s'amuse, Effervescence citoyenne...) ou d'une activité particulière (Super Boat people, Les fruits défendus, Cyclistes solidaires...).

Ils explorent, par l'expérientiel, à leur rythme, de nombreuses zones relationnelles encore à découvrir ou redécouvrir (relations avec ses racines identitaires perdues, relations de solidarité monde urbain-monde rural, exploration d'une économie autre que financière...). Ils imaginent de nouvelles façons de mettre à profit ce qu'ils ont à portée de main.

Avec l'engagement citoyen, on fait aussi et surtout l'expérience d'une sorte de foi, celle qui pousse à continuer à affronter ces crises d'une gravité sans précédent.

Le terme *tiers-lieu*, traduit de l'anglais *The Third Place*, a été introduit en 1989 par le sociologue Ray Oldenburg dans son ouvrage *The Great Good Place*. Il fait référence aux environnements sociaux qui ne sont ni la maison ni le travail ou l'école. Un tiers-lieu ne se décrète pas mais se constate par la coexistence de plusieurs critères dont le caractère vivant, la capacité à générer de nouveaux liens d'amitié, l'absence de barrières à l'accès des lieux, le caractère fédérateur ou *niveleur* des conditions et croyances politiques, religieuses ou autres.

L'adoption de ce lieu par une communauté distincte qui y imprime sa marque et invite les nouveaux venus à y participer librement est indispensable. Les tiers-lieux se déclinent en plusieurs formes et peuvent être aussi des lieux d'innovation et de faire-ensemble sous leurs formes laboratoires de création (*makerspace*, *medialab*, laboratoire de fabrication numérique, *living lab*, ruche d'art...).

revendications (autochtones, décoloniale, antiraciste, féministe, pour la diversité de genre, etc.). S'y ajoutent des apprentissages d'ordre plus instrumental : communication, prise de parole, rédaction, évaluation, mobilisation, travail en équipe, gestion des tensions internes, innovation... Avec l'engagement citoyen, on fait aussi et surtout l'expérience d'une sorte de foi, celle qui pousse à continuer à affronter ces crises d'une gravité sans précédent. C'est l'espoir dont parle Vaclav Havel : la certitude que quelque chose fait sens quelle que soit l'issue finale.

à continuer à se questionner sans cesse pour mieux construire le monde de demain y compris en se demandant « Qu'ai-je fait moi-même pour contribuer à ce dont je me plains ou que je veux changer ? ».

Ces trois modalités éducatives sont présentes au sein des collectifs citoyens et des tiers-lieux qui fleurissent ces dernières années dans les quartiers centraux de Montréal. On y renoue avec une certaine curiosité pour son milieu de vie, établissant de nouvelles relations avec celui-ci. On y exerce aussi un pouvoir d'agir, limité mais réel, tout en s'adaptant en continu aux

2. *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*, 3 janvier 1976.
En ligne : <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>

De cet engagement militant, source d'éducation informelle et de déconstruction d'une bonne part de ce qu'on a appris à l'école, naissent de multiples projets collectifs eux-mêmes véhicules d'éducation non formelle. Ces projets rejoignent et parfois se confondent avec un bataillon d'activités éducatives proposées dans le cadre de l'innovation sociale ou par des organismes spécialisés en éducation relative à l'environnement. On a, d'une part, d'innombrables comités de ruelles vertes ou un collectif comme Promenade arboricole collective³ et, de l'autre, une offre d'initiatives éducatives connexes pour favoriser la diversité de nos espaces verts (Polliflora, Nouveaux voisins...) ou pour en (re)découvrir les usages possibles (Îlots Ethnobotaniques, Growing arc...).

Dans leurs parcours, les membres de ces collectifs peuvent compter sur l'appui d'acteurs qui proposent de faciliter leurs apprentissages et réseautage : le Hub, Projet collectif, Solon, Transition en Commun, Réseau demain le Québec, pour n'en citer que quelques-uns. Plusieurs centres de recherche et associations viennent également les appuyer, au niveau local ou international.

Toutefois, en dépit de ces appuis, et même bien documentés par les médias, ces collectifs et activités transformatrices ne semblent pas suffisamment visibles du reste de la population pour opérer un réel changement de paradigme sociétal.

Les tiers-lieux

Les tiers-lieux pourraient-ils leur servir de caisse de résonance ? À Montréal, on observe en effet parallèlement un renouveau de ces tiers-lieux : lieux d'un nouveau genre comme Brique par

De cet engagement militant, source d'éducation informelle et de déconstruction d'une bonne part de ce qu'on a appris à l'école, naissent de multiples projets collectifs eux-mêmes véhicules d'éducation non formelle.

Brique, L'Espace des possibles Petite-Patrie, Lespacemaker ; lieux d'éducation alternative ouverts sur la communauté (Fabrique familiale la Cabane) ; lieux d'éducation populaire (Ateliers d'éducation populaire du Plateau) ; lieux communautaires (Chez Émilie, La Place) et autres centres sociaux (L'Achoppe)... Tous ces lieux présents au cœur de Montréal se positionnent de plus en plus clairement comme transformationnels. Depuis une quinzaine d'années, les bibliothèques aussi se réclament mondialement du concept de tiers-lieux et soulignent leur rôle en éducation relative à l'environnement.

Véritable « infrastructure liquide qui hybride social, culturel et économique », l'ensemble de ces lieux quadrillent le territoire dans une belle diversité décrite par la littérature⁴. Ils ont des armes spécifiques pour conforter les transformations socio-environnementales en cours : ressources partagées (documents mais aussi outils, grainothèques, accès à des experts), programmation régulière d'activités et de services (ateliers de réparation par exemple), formations à la maîtrise des technologies mais aussi « pédagogie du lieu ». Ce dernier volet est particulièrement fécond^{5 6}.

Fait intéressant, ces tiers-lieux hébergent régulièrement des artistes (comme la Ruche d'Art Yéléma présente depuis plusieurs années à la bibliothèque Marc Favreau) qui invitent leurs membres à

sortir de la pensée rationnelle et à explorer de nouvelles pratiques.

Aujourd'hui, toutefois, ces tiers-lieux et les prestataires d'activités éducatives non formelles du cœur de Montréal ne semblent pas se percevoir encore comme un même écosystème d'éducation non formelle. En réponse à ce constat, une poignée de citoyen-ne-s visent maintenant à leur proposer des microprojets pour leur donner des occasions de travailler ensemble autour d'enjeux socio-environnementaux propres à leur territoire : faciliter l'accès de tous les Montréalais-e-s au plein air en ajoutant, conjointement, des informations utiles à une carte de prêt d'accès Sépaq proposée par la BANQ ; augmenter le pouvoir d'agir citoyen sur la question du logement en abritant des séances d'un jeu cocréé localement par les citoyens eux-mêmes ; contribuer à un répertoire conjoint des modalités de soutien aux projets citoyens pour l'activité Soupe locale, un exercice de démocratie participative qui vise à propulser des initiatives locales.

Ces microprojets sont autant de tentatives de tester, par l'expérimentation, la capacité collective des tiers-lieux à soutenir réellement et de façon plus constante et organisée les forces régénératrices portées par ces collectifs écocitoyens. À suivre!



3. Les membres de Promenade arboricole collective explorent des moyens de se relier autrement aux arbres urbains. Ce collectif a été mis en place à l'initiative de la fondatrice de l'OBNL Cœur d'Épinette.

4. Voir Pascal Desfarges, *Processus des tiers-lieux des infrastructures civiques de résilience*, 2020. En ligne : <https://www.banquedesterritoires.fr/sites/default/files/2020-09/ARTICLE-TIERS-LIEU-DEFINITIF.pdf>

5. Le bibliothécaire David Lankes, dans son ouvrage *Expect More, demanding better libraries for today's complex world*, incite les citoyens à réclamer davantage à leurs bibliothèques. En ligne : <https://davidlankes.org/new-librarianship/expect-more-demanding-better-libraries-for-todays-complex-world/>

6. À sa suite, les bibliothèques parlent de leur lieu d'accueil comme un possible « symbole des aspirations de la communauté » mais bien d'autres aspects seraient à examiner pour davantage d'impact transformationnel. Voir par exemple : Pascale Félizat, *Convivialité/Convivialisme*, 2022. En ligne : <https://praxis.encommun.io/n/F4ZV1PMTKXLBpQ0KtH435qcWUc/>

La course à obstacles imposée aux étudiant-e-s internationaux

ÉMILIE BOUCHARD

MAUDE BISSON

SAMANTHA TABOADA

AUDREY SIMARD

Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI)

Les parcours laborieux d'immigration auxquels sont confrontés les étudiant-e-s internationaux au Québec passent souvent sous le radar et ce, malgré leur nombre important, soit 93 370 personnes en 2022, une augmentation de 50 % depuis 2017¹.



Crédit : André Query

Le Québec c'est nous aussi: sit-in contre la Réforme du Programme de l'expérience québécoise (PEQ), 6 juin 2020.

1. Radio-Canada, *Immigration à deux vitesses pour les étudiants étrangers au Québec*, 26 mai 2023.
En ligne : <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1982415/peq-legault-launay-frechette-trois-ans>

L'industrie des étudiant-e-s internationaux joue un rôle prépondérant dans le paysage éducatif canadien. L'importance des étudiant-e-s étrangers pour les collectivités canadiennes, spécialement dans le contexte actuel du marché du travail, ne peut être sous-estimée. Ces étudiant-e-s ne sont pas seulement des actrices et acteurs économiques clés, contribuant par plus de « [...] 22 milliards de dollars à l'économie canadienne et soutenant plus de 218 000 emplois, mais ils jouent également un rôle fondamental dans la constitution d'un bassin canadien de talents hautement qualifiés² ». Cependant, derrière les chiffres se cachent les nombreux défis auxquels sont confrontés les étudiant-e-s internationaux.

D'une part, les universités canadiennes mènent des missions de recrutement à l'étranger, mettant en avant des programmes de recherche de pointe, des opportunités de formation de qualité et des possibilités de financement attractives. Toutefois, ces efforts peuvent parfois s'accompagner de pratiques de recrutement contestables. Certains étudiant-e-s sont susceptibles de tomber dans le piège des fausses promesses émanant d'agences qui recrutent à l'étranger et conseillent les futurs étudiant-e-s sur leurs choix de programmes et d'écoles. Elles et ils se retrouvent ainsi dans une situation de vulnérabilité.

D'autre part, la réalité à laquelle sont confrontés les étudiant-e-s internationaux est souvent bien éloignée des rêves qui leur sont promis avant leur arrivée au Québec. Les difficultés financières, les conditions de logement précaires, l'absence de réseaux de soutien et la pression pour réussir dans un environnement éducatif exigeant peuvent peser lourdement sur la santé mentale et le bien-être de ces étudiant-e-s. Certain-e-s se retrouvent parfois sans les ressources nécessaires pour poursuivre leur projet d'étude et subvenir à leurs besoins de base.

Cela crée une inégalité flagrante dans l'accès à l'éducation supérieure et accentue les disparités entre les différentes nationalités d'étudiant-e-s internationaux.

En outre, la discrimination systémique en matière de frais de scolarité demeure un sujet controversé. En date du 13 octobre 2023, le gouvernement annonçait son intention d'augmenter les frais de scolarité pour les étudiant-e-s internationaux au-delà de 20 000 \$ par année³. À l'heure actuelle, le Canada a conclu des accords avec certains pays, tels que la France et la Belgique, qui permettent aux étudiant-e-s originaires de ces pays de payer des frais de scolarité équivalents à ceux d'un-e étudiant-e canadien-ne. Cependant, ces accords ne s'appliquent pas universellement, laissant de nombreux étudiant-e-s internationaux confrontés à des frais de scolarité exorbitants. Cela crée une inégalité flagrante dans l'accès à l'éducation supérieure et accentue les disparités entre les différentes nationalités d'étudiant-e-s internationaux.

Le labyrinthe administratif

Pour les étudiant-e-s internationaux, le cheminement n'est pas simple. Pour tout programme d'études d'une durée de plus de 6 mois, il est nécessaire de se procurer un permis d'études délivré par le gouvernement fédéral. Une des conditions d'obtention de ce permis est l'acquisition préalable d'un Certificat d'Acceptation du Québec (CAQ) octroyé par le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI).

Plusieurs étudiant-e-s arrivent au Québec avec l'intention d'y rester après les études ou d'obtenir une résidence permanente dans le cadre du Programme de l'expérience québécoise (PEQ). Cependant, le fait d'exprimer cette double

2. S. Zahid, *Traitement différentiel dans le recrutement et les taux d'acceptation des étudiants étrangers au Québec et dans le reste du Canada*, Rapport du Comité permanent de la citoyenneté et de l'immigration, Chambre des communes du Canada, mai 2022, 44^e Législature, 1^{ère} session.
En ligne : <https://www.noscommunes.ca/Content/Committee/441/CIMM/Reports/RP11800727/cimmrp08/cimmrp08-f.pdf>

3. Radio-Canada, *Québec haussera les tarifs pour les étudiants universitaires non-résidents*, 13 octobre 2023.
En ligne : <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2017687/frais-scolaire-quebec-etudiants-etrangers>

Cette forme de discrimination linguistique ne tient pas compte du fait que la personne pourrait être en mesure de s'exprimer en français et de répondre aux exigences linguistiques pour l'obtention d'un CSQ [...].

intention dans une demande de permis d'études était considéré comme un motif de refus pour l'obtention du permis. En effet, les agent-e-s d'Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada (IRCC) l'interprètent parfois comme une preuve que la personne n'aurait pas l'intention de quitter le territoire à la fin de son séjour. Récemment, des directives d'IRCC ont reconnu comme légitime le fait de vouloir séjourner au Canada avec un permis de séjour temporaire (de travail ou d'études) et d'avoir l'intention de demander la résidence permanente. Les agent-e-s d'IRCC peuvent refuser une demande sur la base que la personne ne quitterait pas le Canada à la fin de son permis, mais si la double intention est considérée dans l'analyse, elle doit être spécifiée dans les notes de l'agent-e et le raisonnement derrière le refus doit être expliqué.

Après l'obtention d'un permis d'études, il y a des conditions à respecter afin de maintenir un statut au Canada. Principalement, il faut suivre le programme d'études sans interruption. Il faut aussi déclarer tout changement de programme et d'établissement d'enseignement et obtenir un nouveau permis d'études selon le cas. À la fin de certains programmes d'études, les étudiant-e-s internationaux peuvent faire la demande d'un Permis de travail post-diplôme (PTPD), demande qui doit être soumise dans les 180 jours suivant l'obtention du diplôme. Il est important de noter que, dans les conditions des permis d'études, la personne qui finit son programme et obtient son diplôme doit arrêter de travailler et quitter le Canada si une démarche de PTPD n'est pas entamée. Ne pas respecter cette condition peut entraîner une perte de statut et des démarches et coûts supplémentaires pour la personne.

Pour demeurer au Québec de façon permanente après les études, il est possible de faire une demande dans le cadre du PEQ afin d'obtenir un Certificat de Sélection du Québec (CSQ). Cependant, les délais de traitement pour l'obtention d'un CSQ (maximum de 6 mois) et les délais pour la demande de résidence permanente pour cette catégorie (14 mois) sont plus longs que les délais pour les programmes destinés aux étudiant-e-s internationaux dans le reste du Canada, ce qui a un impact sur la décision des étudiant-e-s de s'installer au Québec ou de choisir une autre province.

Les barrières aux perspectives d'intégration en emploi

Au Québec, des services publics d'employabilité sont offerts gratuitement aux personnes à la recherche d'emploi. Mais ils sont accordés selon des critères déterminés. Les étudiant-e-s internationaux, bien qu'elles et ils puissent travailler jusqu'à 40 heures avec leur permis d'études ouvert, n'ont pas accès à ces services. Il faut toutefois rappeler que les étudiant-e-s internationaux sont admissibles depuis 2019 au Programme d'accompagnement et de soutien à l'intégration (PASI) du MIFI. Un organisme étant à la fois financé dans le cadre du PASI et dans celui du service d'aide à l'emploi de Services Québec peut offrir aux étudiant-e-s internationaux des services d'un seul des deux programmes. Les différents services gouvernementaux ne sont pas arrimés, ce qui cause un bris de services pour ces personnes immigrantes. Les établissements scolaires ont la tâche d'offrir des services d'aide à l'emploi pour leur population étudiante. Il faut savoir que ces services sont limités et à géométrie variable selon les institutions.

Les étudiant-e-s peuvent travailler pendant leurs études dès qu'elles et ils débutent leur programme de formation. Il devient donc primordial qu'elles et ils soient bien outillés pour effectuer leur recherche d'emploi et pour comprendre le fonctionnement du marché du travail et ses codes culturels spécifiques. Bien que,

présentement, les opportunités d'emploi au Québec sont très grandes en raison de la pénurie de main-d'œuvre et que les personnes immigrantes trouvent plus facilement un emploi, il demeure qu'un accompagnement personnalisé pour la recherche d'emploi demeure pertinent. Outre les techniques de recherche d'emploi, les organismes spécialisés dans l'intégration en emploi des nouveaux arrivant-e-s ont développé une approche spécifique à visée systémique à travers les années. Les étudiant-e-s internationaux peuvent vouloir se faire accompagner pour la rédaction de leur CV, mais aussi dans la compréhension de leurs droits et responsabilités en matière de travail. Afin de réduire les abus possibles et les accidents de travail, connaître ses droits est indispensable. Les organismes spécialisés offrent souvent des ateliers sur les normes du travail et la santé et sécurité au travail.

La Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI) soutient que les services publics d'emploi devraient être accessibles à toutes les personnes immigrantes en droit de travailler au Québec, peu importe leur statut d'immigration.

Un parcours teinté de discrimination

Par ailleurs, la réalité des étudiant-e-s internationaux varie en fonction de certains facteurs identitaires, comme la langue et le pays d'origine.

D'une part, la réforme du PEQ entraîne désormais un traitement différencié en fonction de la langue dans laquelle les études ont été réalisées. En effet, une personne ayant effectué une formation académique dans une université anglophone au Québec ne serait pas admissible pour déposer une demande de résidence permanente via la PEQ. Cette forme de discrimination linguistique ne tient pas

compte du fait que la personne pourrait être en mesure de s'exprimer en français et de répondre aux exigences linguistiques pour l'obtention d'un CSQ, soit parce qu'elle parlait cette langue initialement ou parce qu'elle l'aurait apprise au cours de ses études. Le fait de restreindre systématiquement le droit d'accès à la résidence permanente pour ces étudiant-e-s sans évaluation de leur niveau de français représente une forme de discrimination systémique. Cette barrière discriminatoire pourrait aisément être levée en confirmant le niveau de français des étudiant-e-s internationaux dans les universités anglophones à la fin de leur programme d'étude.

D'autre part, plusieurs médias ont fait état, dans la dernière année, des disparités d'accès aux permis d'études en fonction du pays d'origine. Bien que plusieurs personnes obtiennent une lettre d'acceptation auprès d'un établissement d'enseignement au Québec ou ailleurs au Canada, elles se voient refuser le permis d'études par IRCC. Cette situation, qui affecte notamment les personnes issues de l'Afrique francophone, met en exergue les enjeux de discrimination systémique au sein du système d'immigration. À cet effet, en 2022, le Comité permanent de la citoyenneté et de l'immigration publiait un rapport sur le *Traitement différentiel dans le recrutement et les taux d'acceptation des étudiants étrangers au Québec et dans le reste du Canada*. Dans ce rapport, le Comité affirmait « [...] que même si les ressortissants du continent africain peuvent jouer un rôle dans la pérennité de communautés francophones au Québec et dans le reste du Canada, les étudiants originaires d'Afrique ont beaucoup de difficulté à venir étudier au pays [...] »⁴ En effet, le taux de refus pour les demandes provenant de l'Afrique est de 69 % alors que les demandes hors Afrique essuient un taux de refus de 35 %⁵. Par ailleurs, cette étude a permis de démontrer que « [...] les

cégeps perdent proportionnellement plus d'étudiants étrangers que les universités à cause des permis d'études refusés »⁶. Tel que mentionné précédemment, le principal motif énoncé pour justifier le refus repose sur la perception de l'agent-e qui évalue la demande que la personne n'a pas l'intention de quitter le Canada à la fin de la période de séjour autorisé. Toutefois, il est important de rappeler que la double intention ne devrait pas être retenue comme motif de refus et qu'il existe une voie vers la résidence permanente destinée aux diplômé-e-s du Québec (le PEQ) afin de favoriser l'intégration en emploi d'une jeunesse formée au Québec. Il est probable que les impacts de ces refus se fassent ressentir notamment au niveau de la relève potentielle pour les métiers de compétences techniques qui acceptent des étudiant-e-s internationaux dans leur programme de formation.

La TCRI recommande de mettre en place des mécanismes de transparence dans le processus d'attribution des permis d'études. Cela permettrait de rendre les agent-e-s imputables et de limiter les biais de perceptions qu'elles et ils pourraient avoir. Ces mécanismes inciteraient aussi à faire attention aux autres facteurs potentiels de discrimination.

Somme toute, au-delà de la lourdeur des démarches administratives, les impacts d'une vision utilitaire du Programme des étudiant-e-s étrangers sont bien réels pour les personnes concernées. Ces dernières, qui investissent beaucoup en temps et en ressources financières, voient leur projet de vie chamboulé au moindre aléa du système, ce qui entraîne des répercussions concrètes sur leur vie future.

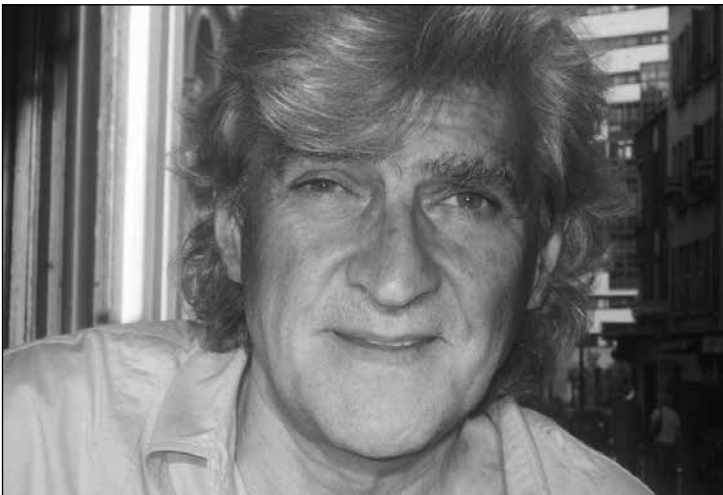


4. S. Zahid, 2022. *Traitement différentiel dans le recrutement et les taux d'acceptation des étudiants étrangers au Québec et dans le reste du Canada*, Rapport du Comité permanent de la citoyenneté et de l'immigration, Chambre des communes du Canada, mai 2022, 44^e Législature, 1^{ère} session.
En ligne : <https://www.noscommunes.ca/Content/Committee/441/CIMM/Reports/RP11800727/cimmrp08/cimmrp08-f.pdf>

5. *Ibid.* p. 45

6. *Ibid.* p. 50

Denis Langlois, un grand militant pour les droits humains



Notre camarade Denis Langlois est décédé cet été. Révolté dès son adolescence par les diverses injustices sociales, la lutte pour la défense des droits humains, considérés dans leur interdépendance et leur indissociabilité, lui est rapidement apparue comme le moyen privilégié pour combattre ces injustices.

Au tournant des années 1980 et 1990, il a été responsable de l'information à la Ligue des droits et libertés (LDL). Denis a pris l'initiative d'une lettre des hommes en solidarité avec les femmes et les féministes visées par l'attentat antiféministe de Polytechnique en 1989. Il a également joué un rôle crucial, en collaboration avec André Paradis et Gerald McKenzie, dans la mise en place d'une mission d'observation internationale

lors de la crise d'Oka avec la Fédération internationale des droits de l'homme (FIDH). Durant ces années, il s'est également impliqué dans des enjeux concernant la situation des personnes incarcérées, l'immigration, le refuge, la démocratie, les droits des peuples autochtones et la lutte contre le racisme et l'extrême droite. Denis a été l'un des initiateurs de la mise sur pied du Comité sur la violence et le racisme, qui s'inscrivait dans le prolongement de l'intervention de la LDL - et d'autres organismes - sur les skinheads et y a représenté la LDL pendant quelques mois, avant de partir travailler pour le Protecteur du citoyen où il a, entre autres, produit un rapport sur les prisons.

Denis a d'ailleurs participé à plusieurs missions internationales, dont une sur le système carcéral en Équateur pour la FIDH. Il a également participé à une mission d'observation en Haïti organisée par l'Association québécoise des organismes de coopération internationale (AQOCI) ainsi qu'à des missions internationales d'observation sur la situation des droits humains en Guinée-Bissau, au Sri Lanka, en Argentine et au Chili. De 2000 à 2006, il a été conseiller à la Defensoria del pueblo en Bolivie. Là-bas comme ici, il a donné de nombreuses formations sur les droits humains et leur rôle dans la construction d'une société démocratique et inclusive.

Pour lui, la connaissance de nos droits était essentielle pour nourrir les mobilisations sociales. Les organismes de promotion des droits humains comme la LDL devaient jouer un rôle majeur pour les faire connaître et amener à les appréhender comme produits et vecteurs des luttes sociales.

DIANE LAMOUREUX, professeure émérite, Université Laval et membre du CA de la LDL

« J'ai côtoyé Denis pendant une douzaine d'années à la LDL. D'abord comme collègue, comme membre du conseil d'administration, dont il a fait partie jusqu'à la fin des années 1990, puis comme membre de divers comités de travail. Denis a eu une implication intense et multiforme pendant toute cette période : coordonnateur du bulletin, porteur de plusieurs dossiers, auteur de nombreux articles, communiqués de presse et lettres ouvertes, représentant dans des comités, formateur, organisateur d'actions, etc. Denis était un homme rigoureux, responsable, compétent, plein d'initiative, opiniâtre et même, parfois, intransigeant. Mais, ce que je retiens, ce que je vais retenir de l'implication de Denis, c'est qu'il était profondément engagé pour les droits humains et la justice sociale, qu'il était un grand militant pour les droits humains ».

ANDRÉ PARADIS, directeur de la Ligue des droits et libertés, 1986-2004

Voici quelques extraits du *Rapport sur l'état des droits humains au Québec et au Canada*¹ publié en 2013 pour lequel Denis Langlois, comme militant, a effectué la recherche et la rédaction.

« La démarche nous a également menés à inscrire le rapport sur les droits humains dans une perspective de mobilisation autour d'un projet de société fondé sur la réalisation de tous les droits humains, plutôt qu'autour de l'un ou l'autre des droits [...] »

« À la lumière des observations et analyses de ce rapport, tant sur le plan des droits économiques, sociaux et culturels qu'à celui des droits civils et politiques, l'état de situation au Canada et au Québec atteste d'une propension à l'érosion des droits des peuples et des êtres humains. Peu d'éléments dans les décisions des autorités publiques indiquent une volonté de respecter leur engagement découlant de cet article. Car dorénavant, dans notre pays comme dans beaucoup d'autres, les faiseurs d'ordre n'évaluent pas les effets de leurs décisions sur les droits ».



« Pour exercer pleinement nos droits, l'édifice sociétal a besoin d'un grand ménage ».

« La réelle lucidité — pour reprendre un terme répandu au Québec — c'est là qu'elle nous paraît loger. Il faut que les *Chartes* canadienne et québécoise énoncent explicitement tous les droits reconnus indissociables et interdépendants dans les deux *Pactes* que le Canada et le Québec se sont engagés à mettre en œuvre en 1976. Et ce, sur un pied d'égalité entre eux, qu'il s'agisse de droits civils et politiques ou de droits économiques, sociaux et culturels ».

« Le portrait qui se dégage des réponses fournies [par une trentaine d'organisations du Québec] pousse donc la Ligue à poser la question de l'exercice de nos droits en termes systémiques : n'est-ce pas le mode actuel d'organisation sociale, économique et politique qui serait porteur de violations nombreuses ? »

1. En ligne : <https://liguedesdroits.ca/wp-content/fichiers/rappot-droits-humains-web.pdf>

**FIÈRE DÉFENSEURE
D'UNE ÉCOLE PUBLIQUE DE QUALITÉ,
ACCESSIBLE, ÉGALITAIRE
ET RICHE EN SERVICES.**



Fédération
autonome de
l'enseignement



*Un salaire équitable et des conditions justes.
On se fait un devoir de bien vous servir.*

ftq.qc.ca/se-syndiquer



ans

de lutte pour la défense
des droits humains !

Conseil central
DU MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN CSN

SEOM Syndicat de l'Enseignement
de l'Ouest de Montréal

**Des membres informés,
une communauté forte**

Le SEOM est une communauté :

- > impliquée dans la vie syndicale;
- > concernée par les enjeux sociaux;
- > fière de sa profession;
- > où chaque membre a sa place et un rôle à jouer.

www.seom.qc.ca

**Manifeste pour un
avenir énergétique
juste et viable**

Consulter le manifeste : avenirenergetique.org

JE DONNE

pour le rayonnement
des droits humains

LDL

Ligue des
droits et libertés

DEVENEZ MEMBRE
DONNEZ

liguedesdroits.ca



ÉDUCATION ET DROITS HUMAINS

L'éducation, lorsqu'elle est abordée comme un droit émancipateur, dépasse les seules questions d'instruction, de qualification et de socialisation. Elle représente un levier extraordinaire pour combattre la pauvreté et pour participer pleinement à la société.

En plus de l'éducation formelle qui demeure fondamentale, nous considérons les modes d'éducatons informels et non formels, populaires et citoyens, tout au long de la vie, déclinaisons essentielles par lesquelles l'être humain peut rendre son monde intelligible et y participer en toute liberté.

Avec ce numéro, nous vous proposons une réflexion actualisée sur le lien entre éducation et droits humains. Et nous en profitons pour rappeler les obligations de l'État en cette matière.

Ligue des
droits et libertés